



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO



14.12.2009

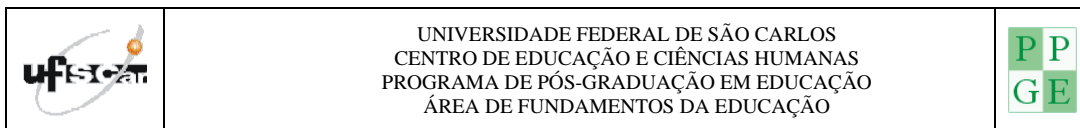
## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO OU CONTROLE?**

Problematização a partir da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo

Glaucia Fornazari

São Carlos

2009



Tese de Doutorado

14.12.2009

Glaucia Fornazari

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO OU CONROLE?**

Problematização a partir da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Paolo Nosella do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de São Carlos (UFSCar), área de Fundamentos da Educação.

São Carlos

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

F727fp

Fornazari, Glauca.

Formação de professores em serviço ou controle?  
Problematização a partir da bibliografia dos Projetos  
Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007  
numa escola de ensino fundamental da rede educacional da  
cidade de São Paulo / Glauca Fornazari. -- São Carlos :  
UFSCar, 2010.  
252 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,  
2009.

1. Professores - formação. 2. Formação continuada de  
professores. 3. Controle social. I. Título.

CDD: 370.71 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

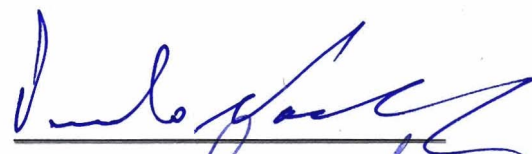
Prof. Dr. Paolo Nosella

Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida

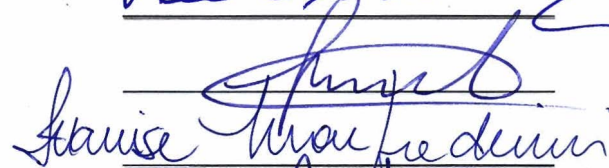
Profª Drª Ivanise Monfredini

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

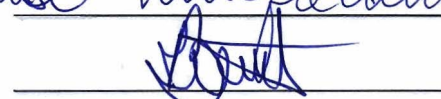
Profª Drª Sandra Aparecida Riscal



Handwritten signature of Paolo Nosella in blue ink, written over a horizontal line.



Handwritten signature of José Luis Vieira de Almeida in blue ink, written over a horizontal line.



Handwritten signature of Ivanise Monfredini in blue ink, written over a horizontal line.



Handwritten signature of Luiz Bezerra Neto in blue ink, written over a horizontal line.

*À vida*

## *Agradecimentos*

*À minha mãe e à minha irmã, pelo amor, apoio e compreensão.*

*Ao meu Orientador, Prof. Dr. Paulo Nosella, sábio, amigo e companheiro.*

*À Prof<sup>a</sup> Dra. Marisa Bittar, ao Prof. Dr. Antonio Zuin, ao Prof. Dr. Amarílio Ferreira, ao Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior, pelo acolhimento.*

*Ao Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida, à Prof<sup>a</sup> Dra. Ivanise Manfredini, ao Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini, ao Prof. Dr. Luiz Bezerra e à Prof<sup>a</sup> Dra. Ester Buffa, pelas inestimáveis contribuições nas bancas de qualificação e defesa desta tese.*

*Aos amigos Lucia Aparecida Valadares Sartório, Carlos Henrique Magalhães, Rosana Monteiro, Sérgio Malacrida, pelo companheirismo.*

*Aos alunos da graduação em Pedagogia e das Licenciaturas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com que tive o prazer de compartilhar meus momentos de Estágio Supervisionado em Docência (PESGD).*

*Aos funcionários da Memória Técnica Documental (MTD) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pelo auxílio.*

*Às professoras que forneceram as entrevistas para esta pesquisa, pela disposição.*

*Aos colegas de trabalho da escola em que atuo na Secretaria Municipal de Educação, pelo carinho.*

*À CAPES, pela bolsa de estudos, que não foi utilizada, pois foi negada a Licença sem Remuneração solicitada à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.*

## RESUMO

O objeto desta pesquisa bibliográfica e documental, denominada *Formação de professores em serviço ou controle?* circunscreve-se ao campo da formação de professores em serviço, mais especificamente aquela desenvolvida nos grupos de estudo na escola. A importância desta temática não é recente, dada à estreita vinculação entre as reformas políticas e a educação da população. A partir dos anos 1960, os professores brasileiros passaram a conviver mais de perto com a ideia da educação permanente propagada pelos Organismos Internacionais, época em que se firmou o Acordo MEC-USAID que contribuiu com a adequação de nossa política educacional aos moldes americanos. Mais recentemente, nossas políticas de formação têm seguido as orientações da UNESCO, órgão mantido pelo Banco Mundial. Com a convicção de que só é possível buscar a liberdade por meio dos conhecimentos, conforme afirma Lukács, buscou-se problematizar as possibilidades do controle da formação em serviço dos professores por eles mesmos a partir dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos numa escola da rede educacional paulistana entre 1993 e 2007. Visando atingir este objetivo sistematizou-se a evolução das propostas da UNESCO sobre formação permanente de professores, os antecedentes históricos da formação de professores em serviço no Brasil, as políticas de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, as origens do Projeto Especial de Ação e a evolução das determinações oficiais sobre estes. Em seguida, procedeu-se à problematização da participação dos professores na definição da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEAs) propostos no período. No projeto de pesquisa foram admitidas as hipóteses: a) ao longo dos últimos 40 anos, acirraram-se os mecanismos de controle da formação de professores na escola da rede pública municipal por meio do PEA; b) os elementos destes mecanismos estariam associados às imposições do capital internacional e; c) o aumento gradativo da camada popular para os negócios da educação poderia facilitar ou dificultar a gestão da formação dos professores por eles mesmos. O resultado do estudo confirmou estas hipóteses e mostrou a necessidade de aprofundamentos de inúmeras questões ainda inexploradas no universo da formação de professores em serviço.

Palavras-chave: Formação de professores em serviço, Formação continuada, Projeto Especial de Ação (PEA), Controle.

## **ABSTRACT**

This bibliographical and documental research object circumscribes itself to the formation of teachers on duty field, more specifically the one developed in study groups at school. The importance of this subject matter is not recent, due its narrow link between the political reforms and the education of the population. From the sixties on, the Brazilian teachers began to live closer to the idea of permanent education, spread by the International Organization, when the Agreement MEC-USAID was established which obliged the adequacy from our educational politics to the American molds. More recently, our formation politics have followed instructions from UNESCO, organ kept by the Worldwide Bank. Being convinced that it is only possible to search for freedom through knowledge, according to Lukács, it searched to problematize the possibilities of the control of the formation of teachers on duty from themselves beginning from Special Action Projects (Projetos Especiais de Ação - PEAs) developed in a school from the educational net from São Paulo between 1993 and 2007. Aiming to achieve this goal, systematized the evolution of UNESCO's proposal about permanent formation of teachers, the historical records of the formation of teachers on duty in Brazil, the policy of the formation of teachers from Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, the origins of PEA and the evolution of the official determinations about these. Next, it came the problematization of the participation of the teachers in the definition of the PEAs bibliography proposed in the period. In the research project were admitted the hypotheses: a) throughout the last 40 years, it has been incited the mechanisms of control of the formation of teachers at public school through PEA; b) these mechanisms elements would be associated to impositions of the international capital; c) the gradual rising of the popular call for the education business could make the management of the formation of teachers easier or harder by themselves. The result of the study confirmed these hypotheses and showed the need of deepness of countless unexplored matters in the formation of teachers on duty universe.

Key words: Formation of teachers on duty, Continued formation, Special Action Project (Projeto Especial de Ação - PEA), control.



## **LISTA DE ABREVIATURA**

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CE	Conselho de Educação
CECISP	Centro de Treinamento para Professores de Ciências Exatas e Naturais de São Paulo
CEDEC	Centro de Estudos e Culturas Contemporâneas
CEI	Centro de Educação Infantil
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEU	Centro Educacional Unificado
CFE	Conselho Federal de Educação
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CONAE/DOT	Diretoria de Orientação Técnica da Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa
CP	Coordenador Pedagógico
CRECE	Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola
DEPLAN	Departamento de Planejamento
DES	Diretoria de Ensino Secundário
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DP	Divisão Pedagógica
DREM	Diretoria Regional da Educação Municipal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Ensino Municipal
EMEE	Escola Municipal de Educação Especial
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNDE	Fundação Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FUNBEC	Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências

GAAE	Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa
GAP	Grupo de Ação Pedagógica
IMEP	Instituto Municipal de Educação e Pesquisa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
JB	Jornada Básica
JBD	Jornada Básica Docente
JEA	Jornada Especial Ampliada
JEI	Jornada Especial Integral
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
JTI	Jornada de Tempo Integral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAE	Núcleo de Ação Educativa
OCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
ONG	Organização Não-Governamental
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PEA	Projeto Especial de Ação
PEA	Projeto Estratégico de Ação
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo I
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projeto de Lei
PLANEDI	Plano de Educação Infantil
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROALFA	Programa de Alfabetização, Documentação e Informação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RARL	Referencial Analítico da Realidade Local
RBEP	Revista Brasileiras de Estudos Pedagógicos – INEP
RME	Rede Municipal de Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental

SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
SOP	Serviço de Orientação Pedagógica
SUPEME	Superintendência Municipal de Educação
TOF	Toda Força ao Primeiro Ano
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA</b>	<b>1. OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES (UNESCO).....</b>	<b>176</b>
<b>TABELA</b>	<b>2. OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS.....</b>	<b>177</b>
<b>TABELA</b>	<b>3. OBJETIVOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO (Prefeitura do Município de São Paulo).....</b>	<b>179</b>
<b>TABELA</b>	<b>4. OBJETIVOS DOS PROJETOS ESPECIAIS DE AÇÃO (Legislação da Prefeitura do Município de São Paulo).....</b>	<b>183</b>
<b>TABELA</b>	<b>5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS E POSSÍVEIS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES (UNESCO).....</b>	<b>185</b>
<b>TABELA</b>	<b>6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS E POSSÍVEIS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (Brasil).....</b>	<b>190</b>
<b>TABELA</b>	<b>7. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA E POSSÍVEIS CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO (Prefeitura do Município de São Paulo).....</b>	<b>191</b>
<b>TABELA</b>	<b>8. PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA SUA EDUCAÇÃO CONTÍNUA (UNESCO).....</b>	<b>194</b>
<b>TABELA</b>	<b>9. PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA SUA EDUCAÇÃO CONTINUADA (Brasil).....</b>	<b>195</b>
<b>TABELA</b>	<b>10. CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDICADOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO ENTRE 1993 e 2007.....</b>	<b>197</b>

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO I.</b>	Bibliografia do Curso Coordenador Pedagógico: Identidade Em Construção – 1996.....	224
<b>ANEXO II.</b>	Bibliografia do curso Democratização e Novas Demandas à Escola Pública para Supervisores Escolares.....	225
<b>ANEXO III.</b>	Bibliografia do Curso Capacitação Inicial – PROALFA.....	226
<b>ANEXO IV.</b>	Bibliografia do Curso de Capacitação Inicial dos professores Regentes de SAP – 1997.....	227
<b>ANEXO V.</b>	Bibliografia do Concurso para Professores – 1997.....	228
<b>ANEXO VI.</b>	Concurso para Coordenadores Pedagógicos.....	229
<b>ANEXO VII.</b>	Bibliografia do primeiro documento do Movimento de Reorganização Curricular - 2001.....	232
<b>ANEXO VIII.</b>	Bibliografia da política educacional da SME 2001/2004.....	233
<b>ANEXO IX.</b>	Bibliografia do concurso para professores – 2001.....	234
<b>ANEXO X.</b>	Bibliografia do concurso para Professor Adjunto – 2004.....	236
<b>ANEXO XI.</b>	Bibliografia do Curso Leitura é Vida – Formando Formadores de Professores – 2004.....	238
<b>ANEXO XII.</b>	Bibliografia da Política de Formação da Secretaria Municipal de Educação (2005).....	241
<b>ANEXO XIII.</b>	Palestras proferidas no VI Congresso Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.....	243

<b>ANEXO XIV.</b>	Bibliografia das Matrizes de Referência elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação para a Avaliação do Rendimento Escolar (2007).....	245
<b>ANEXO XV.</b>	Bibliografia registrada nos Projetos Especiais de Ação desenvolvidos numa escola municipal entre 1993 e 2007. ....	246
<b>ANEXO XVI.</b>	Depoimentos de duas professoras de uma escola de ensino fundamental da rede paulistana sobre a importância e a finalidade da educação continuada e a participação no Projeto Especial de Ação (PEA).....	250

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1 – Antecedentes históricos da formação de professores em serviço no Brasil.....</b>	<b>35</b>
1.1 Evolução das propostas da UNESCO sobre formação permanente de professores.....	37
1.2 Formação de professores em serviço no Brasil.....	59
<b>Capítulo 2 – O Projeto Especial de Ação (PEA) na Rede Educacional de São Paulo: formação do professor ou controle do trabalho docente?.....</b>	<b>96</b>
2.1 Políticas de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo até 1992 (período anterior à criação do PEA).....	98
2.2 Origens do Projeto Especial de Ação.....	105
2.3 Evolução das determinações oficiais sobre o Projeto Especial de Ação.....	108
2.4 Questionamento sobre a participação dos professores na definição da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEAs) propostos por uma escola municipal de ensino municipal entre 1993 e 2007.....	135
<b>Capítulo 3 – É possível o controle da formação em serviço dos professores por eles mesmos?.....</b>	<b>176</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>203</b>
<b>Referências.....</b>	<b>211</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>223</b>

## **APRESENTAÇÃO**

A presente tese, intitulada *Formação de professores em serviço ou controle?* é resultado de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) entre 2006 e 2009, sob orientação do Prof. Dr. Paolo Nosella.

O interesse em mergulhar no campo da formação de professores está intimamente relacionado à atuação da autora como Coordenadora Pedagógica na rede educacional da cidade de São Paulo desde a década de 1990. A primeira pesquisa no campo do trabalho docente ocorreu no Mestrado em Educação (UNINOVE, 2004) e pretendeu estudar a mediação na prática de professoras de Ciências Naturais numa escola de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo. O projeto originou-se da observação da reprodução constante da docência baseada na cópia de textos e na transmissão de conceitos descontextualizados. O estudo indicou a realização de trabalho alienado pelas professoras pesquisadas e pelos seus alunos devido à falta de mediação entre eles (FORNAZARI, 2004). A partir de então, o interesse pela formação do professor, especialmente aquela realizada em serviço aumentou, gerando o plano da presente pesquisa com o objetivo de sistematizar e problematizar o Projeto Especial de Ação (PEA) realizado numa escola de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo entre 1993 e 2007.

Mais conhecido como PEA, o Projeto Especial de Ação é uma proposta de trabalho que pode ser feita pelos profissionais de escolas de educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio pertencentes à rede municipal de São Paulo. O PEA é optativo e destina-se à implantação de programas da Secretaria Municipal de Educação (SME), à integração dos programas e projetos em andamento nas escolas ou à melhoria dos resultados estatísticos obtidos dentro e fora da escola. Cada Unidade Educacional pode propor um ou mais PEAs. As modalidades permitidas são: a tematização das práticas desenvolvidas



nos diferentes espaços educativos; a articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas que integram o Projeto Pedagógico e; a implementação dos Projetos e Programas específicos da SME.

Observa-se, atualmente, que a maioria das escolas da rede opta por propor PEA(s) no início de cada ano letivo. Nota-se também a elaboração de Projetos destinados à formação dos professores da escola para facilitar a implementação dos Projetos Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal nas escolas de Ensino Fundamental (EMEFs) e de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs) e Rede em Rede – Formação Continuada na Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Ao optar por esta modalidade de PEA, os profissionais da escola envolvem-se com as outras duas modalidades possíveis, pois, na atual gestão, os programas da Secretaria Municipal de Educação buscam a melhoria dos dados estatísticos da educação e tendem à homogeneização de procedimentos didático-pedagógicos. Embora a SME permita a proposição de PEAs com outras finalidades senão o aperfeiçoamento teórico-prático dos professores, neste trabalho essas não foram consideradas.

Optou-se por estudar apenas os Projetos Especiais de Ação destinados à formação de professores em serviço devido ao caráter de educação continuada que ele tem assumido na atualidade. Por ser elaborado e desenvolvido por um grupo de educadores normalmente constituído por professores e por um Coordenador Pedagógico, o PEA é um instrumento contraditório, que permite tanto a participação quanto o controle do trabalho docente. A observação da prática mostra que há um consenso entre os educadores sobre a obrigatoriedade da proposição do Projeto Especial de Ação pelas escolas, apesar disto não aparecer em nenhuma legislação específica, desde a criação do PEA em 1993. Como qualquer Projeto, a bibliografia é escolhida de acordo com os objetivos a serem alcançados com os estudos e, por isto, é um importante meio para a identificação das intenções dos professores relativas aos seus estudos continuados. Entretanto, há que se salientar que o Projeto Especial de Ação só tem validade após aprovação pelo Conselho de

Escola e pelo Supervisor Escolar, além da homologação do Diretor Regional de Educação do órgão intermediário do sistema educacional (a Diretoria Regional de Educação à qual a escola está vinculada).

Assim, o Projeto Especial de Ação é um instrumento contraditório que reserva, ao mesmo tempo, a potência de favorecer a implementação das reformas educacionais ou a crítica com vistas à proposição de formas alternativas de trabalho na escola. Estas possibilidades são conhecidas e consideradas pelos governantes do Brasil e, em face do Acordo MEC-USAID e das propostas educacionais da UNESCO, o controle da formação vem se configurando, a partir dos anos 1970, de acordo com o interesse destes e de outros Organismos Internacionais.

Por constituir-se num instrumento da formação de professores em serviço nos grupos de estudo das escolas, a legislação referente ao PEA tem sido aperfeiçoado constantemente pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A intenção da SME é proporcionar o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à adaptação do professor e de seus alunos ao mundo atual e à sua preparação para seguirem se adaptando ao longo das suas vidas. Este fato pode fazer com que os momentos de formação dos professores na escola facilitem a disseminação da ideologia das Comissões Internacionais de Educação, interessadas, dentre outros objetivos mercadológicos, em contar com a colaboração de todo o povo dos países em desenvolvimento – os professores, inclusive – na implementação de seu projeto de sociedade de classes, baseado no lucro, no consumo e nas relações de poder.

Atualmente, a sociedade civil é chamada constantemente a desenvolver ações para a adequação da educação brasileira aos moldes da UNESCO. Verifica-se este chamamento em toda a produção educacional oficial brasileira da atualidade, sempre de acordo com o que foi proclamado, por exemplo, na XXVII Conferência – Geral da UNESCO, Paris (25 a 02/11/93), pelo Ministro de Estado da Educação e do Deposto do Brasil, professor Murilio de Avellar Hingel:

Assinale-se, a propósito, que a viabilidade de uma política educacional eficaz está ligada à compreensão de que o poder público e a sociedade civil devem compartilhar responsabilidades, em processo de democratização de âmbito global caráter irreversível. Também aqui a UNESCO tem importante papel a desempenhar, por meio do esforço de descentralização de suas atividades e de cooperação com as Comissões nacionais, cuja importância é convenientemente reiterada pelo Diretor-Geral. O Brasil foi o primeiro país a instalar sua Comissão Nacional - o Instituto Brasileiro para Educação, Ciência e Cultura. Para adequá-lo às necessidades atuais, o Governo brasileiro procede à sua reestruturação com o objetivo de acentuar o poder multiplicador das atividades da UNESCO no país (UNESCO, 1993, p. 14).

Para favorecer a participação do professor como agente da reforma proposta pelo sistema de ensino foi necessário buscar mecanismos para o estabelecimento do consenso de que este profissional estaria despreparado para atuar e, que por isto, deveria dedicar-se ao estudo dos assuntos selecionados pelo sistema de ensino ao qual estaria vinculado. Para isto, o governo brasileiro conta com a colaboração das Universidades, Organizações Governamentais e Não Governamentais, Institutos Educacionais, empresas privadas e empresas editoriais na capacitação dos professores.

Esta [a capacitação dos professores em serviço] constitui a principal estratégia de formação docente em vários países atualmente envolvidos em processos nacionais de forma educativa, como a Argentina, a Bolívia e o Brasil (com destaque para o estado de São Paulo) e o Peru (TORRES, 1996, p.183).

A abertura para a colaboração da sociedade civil na formação continuada dos professores é uma importante via para a ampliação da participação popular na formação e na execução das reformas educacionais, dada a possibilidade da manutenção das reivindicações no universo das necessidades imediatas. É importante ressaltar que a reprodução das relações e das ações postas na sociedade se dá, principalmente, pela manutenção destas no campo do imediato, sem a consideração de conhecimentos e meios para a transformação. Ao sugerir a participação dos usuários da escola na definição do projeto de formação dos professores em serviço, a UNESCO pretende agregar pessoas às tarefas favoráveis às suas aspirações mercantis.

Assim, apesar da formação em serviço ter a potência de proporcionar a gestão dos professores por meio da elaboração, do desenvolvimento e da avaliação do seu estudo, é possível que, nos momentos de estudo, a prática se constitua em treinamento dos professores para executarem tarefas propostas pelo coordenador do grupo de estudo ou por órgãos externos à escola. Com isto, a expectativa da participação ampla do professor na concepção do projeto e em todo o processo de formação fica prejudicada. Nesta perspectiva, a participação dos professores na sua formação prescinde do que eles querem ou necessitam aprender e volta-se à limitada tarefa de decidir sobre o cronograma de trabalho ou a ordem dos assuntos a serem tratados nos encontros, por exemplo. Assim a educação continuada é um importante mecanismo para tornar os professores aptos a executarem o plano educacional elaborado de acordo com as intencionalidades definidas pelos organismos internacionais.

É indiscutível que os dirigentes dos municípios, dos estados e da federação contam com a participação dos professores na implementação de seus projetos e programas educacionais. É compreensível que estes mesmos dirigentes contem com a formação continuada dos professores para tal implementação. É preocupante a gradativa substituição, na escola, do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade por saberes fugazes, úteis para a sobrevivência imediata no planeta capitalista globalizado.

A propagada urgência do professor adquirir continuamente as habilidades e as competências de acordo com as necessidades geradas pela sociedade em constante transformação pode limitar a formação na escola desconectada, dentre outras coisas, do contexto da escola em que trabalha. Se o problema a ser resolvido é, por exemplo, o baixo índice de alunos alfabetizados no ensino fundamental, utiliza-se o tempo de estudo na escola para aprender o método de alfabetização eleito pelos funcionários do órgão central (Secretaria Municipal de Educação). Nas redes estadual e municipal de São Paulo há material para estudo do professor, material do aluno e planilhas de acompanhamento da

aplicação da técnica e do rendimento dos alunos da turma do professor, evidenciando estreita ligação entre a

ação e o pensamento do professor, causando o gradativo distanciamento do conhecimento teórico, da cultura como configuradora de comportamento, da compreensão crítica do contexto social, da importância do trabalho coletivo e da possibilidade deste professor influenciar a sociedade e a instituição (FACCI, 2004, p. 65).

A prática pedagógica deve sem dúvida, ser a base da educação continuada, no entanto, o professor precisa apropriar-se dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. A aquisição de tais conhecimentos requer a participação do professor na elaboração de seu projeto de estudo e, ao mesmo tempo, contribui com a ampliação do seu universo de participação na escola e na sociedade.

Contudo, apostar nas possibilidades da escola como estância que pode contribuir para uma transformação da sociedade não significa retomar a crença ingênua na escola como redentora da humanidade, mas buscar a identificação e a exploração de limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nestas condições (MAZZEU, 1998, p. 03).

A busca da identificação e da exploração de limites e possibilidades de transformação da sociedade é incompatível com a idéia de estudar para a adaptação ao mundo existente. Tal adaptação significa desenvolver habilidades para manusear objetos, compreender símbolos e respeitar as diferenças, por exemplo. É inegável a importância de tal atualização, entretanto, é inaceitável a limitação da formação do professor em serviço aos limites da aquisição de habilidades e competências. Esta prática facilita a aquisição de ferramentas para o trabalho docente ser realizado de acordo com o que foi idealizado pelos reformadores da educação. Variam os enfoques as metodologias e as modalidades de formação de professores e aprofunda-se a capacidade desta favorecer a adesão do profissional à concepção de “qualidade” educacional eleita pelas agências financiadoras da educação brasileira, em particular do Banco Mundial. Para este organismo

internacional, o professor de qualidade é aquele capaz de atender as demandas do mercado globalizado.

O mercado globalizado exige professores defensores da livre ação da iniciativa privada, sem interferência do governo. Assumido posição a favor do Estado *laissez-faire* (que deve sair da frente e deixar a iniciativa privada agir), o professor defende que melhor é o governo que menos governa. A consequência do descompromisso do professor com a coisa pública é o fortalecimento e a ampliação de práticas pedagógicas voltadas à formação de indivíduos aptos a também contribuírem com as causas da iniciativa privada.

Inúmeros mecanismos são utilizados atualmente para formar continuamente os professores brasileiros a favor dos moldes do mercado globalizado. Entre eles encontra-se a avaliação de desempenho profissional vinculada ao desempenho mostrado pelos seus alunos nas avaliações externas. A avaliação dos professores pode funcionar como instrumento para pagamentos de bônus a ser pago aos professores pelo seu desempenho (ou de seus alunos). O cálculo do bônus do professor considera também o índice geral apresentado pela escola na avaliação externa.

Parte das ações das políticas educacionais, a avaliação oficial externa é elaborada de acordo com as concepções das agências financiadoras como o Banco Mundial. A relação direta entre a qualidade a ser atingida com a formação de professores e a qualidade exigida pelos organismos internacionais vem sendo construída desde o final dos anos 1980 em decorrência dos acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico (México, 1979) e na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990). Neste e em outros encontros nacionais e internacionais, dirigentes brasileiros esforçam-se no sentido de elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para o desenvolvimento permanente:

Leitura, escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas; conhecimentos, habilidades, valores e atitudes; respeitar e desenvolver a herança cultural, lingüística e espiritual; promover

a educação de outros; promover a causa da justiça social; proteger o meio ambiente; ser tolerante com os sistemas sociais políticos e religiosos que difiram dos seus; trabalhar pela paz e pela solidariedade; enriquecer valores morais e culturais comuns (UNESCO, 1990).

Nas avaliações externas verificamos a presença de questões relacionadas às necessidades básicas de aprendizagem. Para preparar seus alunos para o sucesso nestas provas, o professor recebe formação específica no seu horário de trabalho, composta de teorias sobre metodologia de trabalho, estudo de casos e exercícios em grupos e tarefa para ser realizada com seus alunos e relatada no grupo de estudo. Esta atividade de aperfeiçoamento da prática educativa exige comprometimento e responsabilidade individual. É o desenvolvimento da competência de proporcionar o sucesso de seus alunos nas provas. Assim a educação continuada de professor compõe o círculo vicioso institucionalmente articulado para proteger e expandir as relações de dominação e opressão necessárias à manutenção da lógica capitalista. Professores e alunos voltam-se à tarefa de ir bem nos exames e afastam-se da possibilidade de encontrar alternativas ao modo de viver atual imposto pela lógica capitalista. Mas do que isto: contribuem com a obediência do Brasil ao regulamento operacional e ao marco lógico que reagem os programas financiados pelos organismos internacionais:

O regulamento operacional, que tem como objetivo estabelecer os termos e as condições que regerão o programa financiado pelo banco trata das fases e das condicionalidades operacionais, pedagógicas e políticas necessárias para um desenvolvimento considerado satisfatório do programa e de cada ação ou atividade prevista: tempo, ações, recursos, metas, projeções e resultados esperados para os componentes do programa ou projeto. Já o marco lógico estabelece os referenciais norteadores do programa : os objetivos, os indicadores das ações programadas, os meios de verificação das metas propostas e as condições de implementação possíveis (DEITOS, 2006, p. 101).

De acordo com Deitos (2006, p.103) a capacitação de pessoal, consultorias e serviços especializados absorveram 30% dos recursos totais envolvidos no financiamento do PROMED (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio). Isto significa que cerca de 1/3 dos recursos destinados ao programa educacional foi utilizado para preparar os responsáveis pela sua operacionalização. O repasse

financeiro do Banco Mundial ao mutuário (governo brasileiro) está condicionado aos resultados das avaliações de processo e de impacto, no cumprimento das metas e dos indicadores e nas limitações apresentadas na execução do programa. O estabelecimento prévio das fases e das condicionalidades pedagógicas, operacionais e políticas do programa, é necessário que a capacitação de pessoal se dê nos limites do projeto inicial.

Afirma Torres (1996, p. 138) que “as propostas do Banco Mundial para a educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica” e, por isto, as categorias centrais dos programas educacionais a serem financiados são a relação custo-benefício e a taxa de retorno. Isto condiciona a formação dos professores aos objetivos mercantis dos programas financiados. O fator conhecimentos do professor é considerado pelo Banco Mundial como um insumo que intervém na qualidade da educação. Recomenda investir na melhoria dos conhecimentos dos professores privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância. Recomenda que a formação docente em serviço seja contínua, com programas curtos, visitas e intercâmbios, uso do rádio interativo como sistema de ensino na sala de aula e uso de instrução programada. Indica a reformulação dos textos escolares e a entrega de livros e guias didáticos para os professores.

Nos documentos da UNESCO também está clara que a educação contínua dos professores tem como objetivo a melhoria dos índices educacionais dos países. Em Dakar ficou estabelecido que o ajustamento das políticas educacionais dos países deveria ser feito “de forma compreensiva à palavra, ao espírito da Declaração de Jomtien e a este Marco de Ação de Dakar”, conforme UNESCO (2000, p. 04). Neste sentido, os países membros deveriam orientar seus planos educacionais à melhoria dos índices de acesso de alfabetização, à diminuição da discriminação de gênero e à melhoria da qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades necessários para favorecer a empregabilidade e a participação plena na sociedade. O objetivo principal da Educação para Todos é reduzir a pobreza e reduzir as



desigualdades entre nações e dentro das sociedades e a finalidade da formação de professores é melhorar a qualidade de seu trabalho. Esta qualidade é aquela posta pelos Organismos Internacionais com vistas à otimização das transações financeiras e o consumo internacionais e, por estes perseguida incessantemente por ser “considerada provavelmente o mais importante desafio e, sem dúvida o mais difícil de ser alcançado” (TORRES, 1996, p. 134).

Este esforço transnacional para o estabelecimento de uma qualidade única não é recente e nem se limita à políticas educacionais do MEC. Ao assumir a prefeitura de São Paulo em 1993, Paulo Maluf criou o Projeto Especial de Ação (PEA) como um dos instrumentos para a implementação da política pública da cidade - ancorada na Qualidade Total. O PEA – mantido, ampliado e normatizado pelas demais administrações paulistanas ao longo dos últimos dezesseis anos – constitui-se num projeto de ação elaborado pelos educadores da escola e desenvolvido nos horários coletivos de trabalho. A legislação referente a este projeto proposto pelos educadores da escola sempre evidenciou o interesse da Secretaria Municipal de Educação<sup>1</sup> (SME) em contar com o aperfeiçoamento dos professores, em horário remunerado de trabalho, com o planejamento de ações pedagógicas a partir da ideologia dos diferentes partidos que estavam à frente da Prefeitura da Cidade de São Paulo (PMSP). Ao longo deste período, observou o esforço, por parte da Secretaria Municipal de Educação em ampliar, gradativamente, as ações para controlar os conteúdos do PEA.

Entretanto, na prática, há alguns consensos estabelecidos na rede que não condizem com esta realidade. É corriqueira a afirmação – por muitos profissionais da educação paulistana (inclusive professores) e também presente em alguns textos oficiais – de que os professores e as escolas têm autonomia para elaborar e desenvolver Projetos Especiais de Ação de acordo com as suas necessidades de formação ou os seus problemas imediatos. Outra falácia relaciona-se com a

---

<sup>1</sup> Ressalte-se que o sistema educacional paulistano conta com 1.164 escolas, sendo 671 de Educação Infantil, 485 de Ensino Fundamental e 08 de Ensino Médio com 806.512, 273.682 e 3.059 matrículas, respectivamente. Como consequência, o número de professores que fazem parte desta rede também é significativo em relação a outras, consistindo em 19.171 na Educação Infantil, 8.699 no Ensino Fundamental e 161 no Ensino Médio.

participação da comunidade na aprovação do PEA da escola. Também são espalhados comentários sobre o fim das horas-adicionais para estudo, caso os professores não demonstrem, por meio de ações, que as valorizam. Além disso, é recorrente a correção sempre que as palavras *treinamento*, *reciclagem*, *capacitação* e outras são pronunciadas. Espera-se a substituição pelos termos *formação* ou *educação continuada*, justificando que os termos antigos não correspondem a uma verdadeira educação do professor – a atual – por destinarem-se à preparação de mão-de-obra no século passado. Do mesmo modo, afirma-se que o Projeto Especial de Ação (PEA) proporciona a formação do professor por meio do estudo e reflexão sobre a prática escolar.

Uma das evidências da contradição entre o que se afirma correntemente e o que é esperado pelo governo municipal verifica-se no caráter estatístico das finalidades da formação em serviço. Isto pode provocar o distanciamento das questões humanas em prol dos projetos para a resolução de problemas imediatos na escola.

As mudanças sob tais limitações apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2005, p.25 – grifado no original).

Esta mudança educacional limitada às margens corretivas determinadas pelo mercado transnacional tem como meta a manutenção do poder e da opressão, típicos da sociedade de classes, e, por isto, dificulta a transformação social. É para atingir este objetivo que as políticas de formação de professores em serviço é elaborada para provocar a

internalização” [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas” (MÉSZÁROS, 2005, p.44).

Ao participar dos encontros de formação em serviço, os professores podem ser induzidos a uma “aceitação ativa (ou mais ou

menos resignada)” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44) da função de reproduzir as atividades necessárias à manutenção da sua posição e da posição de seus alunos na ordem social em que se encontram. O Projeto Especial de Ação tem, no seu cerne, o comprometimento com a formação de pessoal necessário à máquina produtiva do sistema do capital e, por isto, pode proporcionar a legitimação dos interesses dominantes.

Para o PEA contribuir favoravelmente com as discussões sobre o papel social da escola, os conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua vida devem ser considerados e valorizados. Os conhecimentos destes profissionais incluem, além relatos à consciência de classes, conforme mostrado acima também os

princípios reprodutivos e orientadores dominantes na sociedade, adequados à sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2005, p.44).

Na perspectiva da proposição de formas alternativas de educação em relação àquela adotada pelos Organismos responsáveis pelo financiamento e pelos projetos internacionais, o PEA da escola deve prever a discussão sobre as pressões sofridas pelo professor no sentido de “adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites às suas aspirações pessoais”, conforme afirma MÉSZÁROS (2005, p.45). O estudo coletivo seguido de ações também coletivas com vistas à contribuição com a alteração da condição de resignação aos parâmetros reprodutivos gerais<sup>2</sup> do sistema do capital, que incluem a brutalidade e a violência nos seus variados sentidos.

Apenas a mais consciente das *ações coletivas* poderá livrá-los [os trabalhadores] dessa grave e paralisante situação (MÉSZÁROS, 2005, p.45 - grifado no original).

Isto requer que as discussões realizadas nas sessões de estudo estejam sempre permeadas pela idéia da “mudança social significativa” (MÉSZÁROS, 2005, p.50). Ou seja, considerar sempre

---

<sup>2</sup> As instituições formais de educação são apenas uma parte do sistema global que pretende educar os indivíduos para servirem à máquina produtiva capitalista e aceitarem os interesses dominantes

que o domínio da educação institucional formal não está a serviço do capital, mas do homem.

Esta forma de utilização dos tempos e espaços da formação em serviço desloca o professor da função de um cão de guarda ex-officio e autoritário para a função de agentes de emancipação e de realização humana. O estudo coletivo e a proposição de ações por meio do PEA fortalecem cada professor na sua atuação nos estreitos limites da educação formal.

Assim, a forma de participação na elaboração e no desenvolvimento (gestão) dos projetos de estudo na escola depende da orientação ideológica dos seus membros. A efetiva participação não é sinônimo de corpo presente nas reuniões, obviamente. Tampouco se pode considerar que um professor realmente participar de um projeto de estudo quando sua ação limita-se à execução das tarefas planejadas por outros, o que inclui, por exemplo a leitura de textos escolhidos pela Secretaria de Educação da qual faz parte. Também não pode ser considerada participação o fato do professor se negar a realizar atividades de estudo ou a ler o que foi proposto por outros. A formação em serviço capaz de proporcionar alterações no modo de pensar a escola e a educação com vistas à emancipação humana requer a consideração dos conhecimentos dos professores na elaboração do projeto de estudo, no seu desenvolvimento e nas ações dele derivadas. É uma participação voltada aos interesses do homem com

Antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (MÉSZÁROS, 2005, p. 61).

Esta antecipação da visão geral, concreta e abrangente é necessária em todas as etapas da participação do professor na sua formação em serviço. A bibliografia escolhida para ser estudada no PEA tem, ao mesmo tempo, potência para a realização de ações educativas que contribuem com a disseminação de idéias de manutenção ou de

mudança da sociedade estabelecida. Na gestão do seu PEA, o professor pode se aproximar da bibliografia necessária à sua própria humanização e construir seu trabalho com vistas à humanização dos alunos e dos outros membros da escola. A gestão do PEA pelos professores os coloca como sujeitos do seu processo de formação em serviço, pois estabelecem, conscientemente, a finalidade de seu trabalho.

Isto não quer dizer que trabalharão sem a interferência da ideologia dominante, presente em todas as manifestações da educação formal. A importância do estabelecimento dos fins da educação em serviço está na possibilidade de estudar e discutir alternativas à prática educacional vigente em cada escola com vistas às possíveis modificações. É a humanização, ou seja, a apropriação, pelo professor, dos conhecimentos produzidos pela humanidade e da sua utilização para estabelecimento de meios e finalidades para o seu trabalho. A predeterminação da finalidade dos estudos realizados na formação em serviço é condição essencial para o afastamento do professor da condição de operário da causa capitalista. Desde que pretenda este objetivo, os professores podem criar coletivamente sua forma de intervenção na realidade da escola e propor alterações na didática, no currículo, na organização e nas relações, por exemplo.

Esta convicção gerou a pergunta principal do presente trabalho: como se apresentou e evoluiu a gestão dos Projetos Especiais de Ação (PEAs) propostos pelos professores de uma escola de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo entre 1993 e 2007?

Admitiu-se a hipótese de que a gestão dos projetos de estudo de professores por eles mesmos é possível, mas que vem sendo dificultada pelo aumento dos mecanismos de controle nas políticas educacionais paulistanas.

O desenvolvimento da pesquisa em função da questão colocada requereu a busca de respostas às seguintes questões:

- a) Quais as propostas de formação de professores em serviço nos documentos específicos da UNESCO e

do Brasil no período compreendido entre 1970 e 2007? Como evoluíram as propostas de formação de professores em serviço neste país em relação às determinações do Acordo MEC-USAID e da UNESCO?

- b) Quais as políticas de formação de professores da rede educacional da cidade de São Paulo desde a criação do ensino municipal?
- c) Quais as relações entre as possibilidades de participação dos professores de uma escola de ensino fundamental da rede educacional paulistana na definição de seus Projetos Especiais de Ação e as propostas internacionais e nacionais entre 1993 e 2007?
- d) Quais os limites e as possibilidades da gestão dos Projetos Especiais de Ação dos professores por eles mesmos?

A escolha pela categoria participação se deu devido à convicção de que, apesar do esforço dos governos, as determinações oficiais podem ter deixado brechas para a formação humana a partir do estabelecimento, pelo aprendiz (professor), das finalidades e dos meios para o desenvolvimento dos seus estudos continuados. Este processo ontológico depende da consideração da prática e, ininterruptamente, da aquisição de conhecimentos para alterá-la, conforme explica Lukács (1991) na sua ontologia do ser social. Normalmente estes conhecimentos estão fora da prática e devem ser buscados com rigor e persistência.

A delimitação temporal inicia-se no ano da publicação do texto *Introdução à Educação Permanente* de Paul Lengrand (1970) e termina no ano de conclusão da pesquisa empírica e documental necessária à elaboração desta (2007). O sistema de ensino foi escolhido devido ao vínculo de 15 anos da autora com a rede municipal da Cidade de São Paulo (Capital), onde também realizou a pesquisa do Mestrado. A escola foi eleita por oferecer o ensino fundamental, modalidade de

ensino na qual trabalhou a maior parte do tempo de carreira e também por dispor de todo o material necessário à pesquisa sobre os Projetos Especiais de Ação (PEAs) nela desenvolvidos desde a criação deste na rede.

O percurso metodológico incluiu: a) o estudo da teoria da Educação Permanente e Paul Lengrand; b) a sistematização da educação continuada proclamada pela UNESCO em seus Relatórios de 1972 e 1996, nos documentos oficiais brasileiros entre 1966 e 1998 e nos documentos oficiais paulistanos entre 1956 e 2007; c) a problematização da educação continuada de professores em serviço a partir das bibliografias dos projetos educacionais da rede educacional da cidade de São Paulo (1956 a 2007) e dos Projetos Especiais de Ação (PEAs) elaborados pelos profissionais de uma escola desta rede educacional (1993 a 2007).

Inicialmente realizou-se o levantamento, o estudo e o fichamento dos objetivos e conteúdo da educação e da forma de participação dos professores na sua educação continuada defendidos por organismos internacionais (especialmente a UNESCO), nacionais e municipais (cidade de São Paulo). As fontes utilizadas foram as seguintes: a) Internacionais: Teoria da Educação Permanente de Paul Lengrand (1970); Relatório Aprender a Ser da UNESCO (1972); Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Relatório Educação: um tesouro a descobrir da UNESCO (1996); b) Nacionais: II Conferência Nacional de Educação (1966); III Conferência Nacional de Educação (1967); Documento O desafio da Educação Básica (1982); Planejamento Estratégico 1995-1998; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9.394/96); Referenciais para a formação de professores (1998); c) Municipais (Cidade de São Paulo): Política de treinamento de professores (IMEP – 1968); Política de treinamento de professores (DEPLAN – 1979); Portaria SME N° 2.772/1981 (1ªs diretrizes para a capacitação dos recursos humanos do ensino municipal) e; d) Determinações da Secretaria Municipal de Educação sobre Formação dos Professores em Serviço: Gestão Paulo Maluf (1993-1996);

Gestão Celso Pitta (1997-2000); Gestão Marta Suplicy (2001-2004); Gestão José Serra/Gilberto Kassab (2005-2007).

Em seguida, foi feita a pesquisa empírica numa escola municipal de ensino fundamental da rede educacional paulistana. A pesquisa constituiu-se de levantamento documental dos Projetos Especiais de Ação e, especificamente, das bibliografias neles propostas entre 1993 e 2007. Também foram colhidos depoimentos de professoras da escola com o intuito de conhecer suas opiniões e vivências acerca da formação em serviço e do seu entendimento sobre participação nos projetos Especiais de Ação. Dada a confirmação da hipótese por meio dos dados obtidos na pesquisa documental, procedeu-se a uma problematização da prática da formação em serviço a partir dos dados obtidos nos projetos de formação da rede educacional municipal e numa escola a ela pertencente.

No Capítulo 1 estão indicadas as origens do interesse da UNESCO pela educação de adultos nos idos de 1949, a objetivação deste interesse nos Relatórios de 1972 e 1996, bem como as diferentes terminologias brasileiras para a formação de professores em serviço e a sua utilidade para a manutenção das relações de poder. Encontram-se as propostas de formação de professores em serviço nos documentos específicos da UNESCO e do Brasil no período compreendido entre 1970 e 2007 e o estabelecimento de algumas relações entre as políticas brasileiras e paulistanas e as determinações do Acordo MEC-USAID e da UNESCO no mesmo período.

No Capítulo 2 encontra-se a conceituação do Projeto Especial de ação (PEA), sua evolução e determinação entre 1993 (ano de criação) e 2007, bem como as relações entre as possibilidades de participação dos professores de uma escola de ensino fundamental da rede educacional paulistana na definição de seus PEAs e as propostas internacionais e nacionais entre 1993 e 2007?

O Capítulo 3 porta uma problematização sobre os limites e as possibilidades da gestão dos Projetos Especiais de Ação dos professores por eles mesmos, com base nas propostas de formação de professores em serviço nos documentos específicos da UNESCO, do Brasil e paulistana



no período compreendido entre 1993 e 2007 e nas relações entre as políticas brasileiras e paulistanas e as determinações da UNESCO no mesmo período.

### **Levantamento bibliográfico temático**

Um levantamento bibliográfico temático realizado nos arquivos digitais da Anped dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais desta Associação entre os anos 2000 e 2007 revelou que foram desenvolvidos 61 trabalhos sobre educação continuada do professor. Os assuntos abordados estão relacionados ao trabalho docente na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino superior e nas instituições formadoras de professores e se relacionam com os temas: formação do professor-pesquisador; formação específica nas áreas do conhecimento; ação-reflexão do professor; adequação de propostas de ensino à legislação federal; formação técnico-científica e pedagógica; educação à distância; formação de formadores de professores; ações desenvolvidas pelas universidades; políticas definidas pelas secretarias de educação; planos de educação de organismos governamentais; percursos formativos dos professores e seu engajamento nas práticas de formação continuada; propostas de formação em serviço; construção dos saberes docentes; formação/ação; avaliação/aprendizagem; trabalho coletivo; cotidiano do espaço escolar; aprendizagem docente; a formação continuada na transição de paradigmas políticos; processo de formação continuada para a diversidade; a contribuição da formação inicial/continuada para os processos de desenvolvimento profissional; rede formativa a partir das diferentes visões dos profissionais que a compõem; Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); estágios curriculares; produções acadêmicas; confronto entre as idéias dos professores cursistas e o governo; descontinuidade da formação em serviço; multiculturalidade; formação continuada em centros e museus de ciências no Brasil; capacitação em informática educativa; coletivos escolares e; características da formação continuada em diversas regiões brasileiras.

As leituras dos trabalhos sobre educação continuada do professor, apresentados nas Reuniões da Anped entre 2000 e 2007, evidenciam que no primeiro decênio do século XXI, a maioria dos intelectuais da área estão preocupados em produzir conhecimentos para a implementação do projeto federal de educação.

Tal realidade da produção científica sobre a formação continuada de professores no Brasil foi verificada também na década de 1990. Em artigo sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil, André et al (1999) registraram que, de acordo com a análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 Trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped, na década de 1990, houve uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O texto ainda mostrou que houve pouco interesse dos pesquisadores do período em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. Embora os artigos de periódicos enfatizem a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e da continuada. Finalmente, as diversas fontes analisadas pelas autoras mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

Especificamente sobre a formação continuada do professor, André et al (1999) encontraram 42 dissertações e teses dentre as 284 analisadas, 30 artigos publicados em periódicos dentre os 115 analisados e 15 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped dentre os 70 analisados. Os estudos que deram origem às dissertações e teses analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação; programas ou cursos de formação; processos de formação em

serviço e; questões da prática pedagógica. Nos artigos publicados em periódicos foram encontrados os textos que abordam a atuação do professor nas escolas de Ensino Fundamental e Médio; os conceitos e significados atribuídos à formação continuada; o uso da tecnologia e da comunicação; a educação continuada e o desenvolvimento social; o levantamento da produção científica sobre o tema; o ensino superior e; o papel da pesquisa na formação e as políticas públicas. Considerando os 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped como principal fonte de referência para a análise realizada sobre o estado da arte da formação de professores, André et al (1999) relataram ser a formação continuada concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. Os textos argumentam que, nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar. Dois trabalhos dedicam-se às políticas de formação continuada, um deles analisando projetos de uma instituição de Ensino Superior e o outro, políticas de formação do governo argentino.

Com base no exposto, considera-se que a relevância desta tese de doutoramento está na adoção de uma perspectiva crítica em relação aos estudos sobre formação de professores em serviço. Com a sistematização e a problematização do Projeto Especial de Ação (PEA) pretendeu-se trazer elementos para a compreensão, a crítica e, quiçá, a proposição de formas alternativas para este importante veículo de conhecimentos e de transformação social.

## **CAPÍTULO 1**

### **ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL**

Atualmente, a formação de professores em serviço é uma prática comum nos sistemas de ensino em todo o Brasil. São oferecidas diversas modalidades como palestras, seminários, cursos, grupos de estudo, congressos, workshops, dentre outras. A denominação desta formação varia, principalmente, de acordo com a época e a intencionalidade do sistema de ensino podendo ser chamada, por exemplo, de treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, educação continuada, educação contínua e formação.

Este tipo de educação serve ao aperfeiçoamento teórico e prático do professor ao longo de sua carreira. Considerando-se a alucinante velocidade do desenvolvimento das ciências e da tecnologia e o longo tempo de dedicação do profissional da educação (25, 30 ou mais anos), é inegável a importância que a formação permanente tem para sua atualização e para a sociedade. Contudo, há que se atentar para os conteúdos e os objetivos das reuniões de formação oferecidas por instituições públicas ou privadas, que podem contribuir de diferentes formas com a prática docente. Dependendo da bibliografia escolhida e da forma como esta é tratada nos encontros, a formação se aproxima ou se afasta da possibilidade de favorecer o reconhecimento, pelos professores, da real finalidade que sistema de ensino ao qual pertence põe para o seu trabalho.

O horário remunerado para aperfeiçoamento constitui-se numa das conquistas do magistério. Desde meados do século XX, fatores como as rápidas transformações na sociabilidade, a formação inicial deficiente e a desvalorização do professor impulsionaram reivindicações por “horas em que a sua atividade é paga, mas ele não está em contato direto com os alunos, mas tem tempo de preparar as

aulas, de corrigir exercícios e se aperfeiçoar” (ANDE; ANPED; CEDEC, 1982, p. 99). Mas, esta prática, presente em todo o Brasil não raro é concebida com a intenção de preparar os docentes para a implementação das ações planejadas pelos órgãos centrais dos sistemas escolares e, com isto, contribuir com o atingimento dos objetivos e metas por estes estabelecidas.

A denominação mais comum no Brasil, atualmente, para a formação de professores em serviço é *formação continuada* (BRASIL, 1998). Principalmente a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 intensificou-se a utilização do termo, que baseia-se na *formação contínua* expressa no Relatório para a UNESCO<sup>3</sup> da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996), denominado *Educação: um tesouro a descobrir*, também conhecido como Relatório Jacques Delors.

De acordo com o referido Relatório, a formação contínua prevê o desenvolvimento nos professores de

qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (DELORS, 1996, p. 162).

Neste Capítulo pretendeu-se sistematizar e comparar as propostas da UNESCO, de diversos governos brasileiros e municipais de São Paulo visando revelar possíveis rupturas e continuidades, principalmente em relação à participação do professor na gestão de sua formação em serviço. As políticas de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo formuladas a partir de 1993 foram apenas citadas neste momento, pois serão apresentadas e discutidas nos próximos Capítulos.

A escolha pela utilização de documentos da UNESCO para levantar as propostas internacionais sobre formação de professores em serviço se deu não só devido ao interesse desta Organização Internacional em interferir nas reformas educacionais dos países em desenvolvimento – como é o caso do Brasil – mas também por ser

---

<sup>3</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO é uma agência da ONU com responsabilidade específica pela educação e foi criada em 16 de novembro de 1945.

financiada pelo Banco Mundial. Tal fato vincula a atuação da UNESCO às determinações do Banco Mundial, instituição financeira com arquitetura organizacional de “modelo achatado e tentacular [capaz de] assum[ir] as alegorias de cada um dos lugares – uma de suas estratégias políticas em termos de país é o foco no cliente” (KRUPPA, 2001, p. 14). A posição de dependência da UNESCO em relação ao Banco Mundial causada pelo recebimento de recursos financeiros é uma das importantes causas da adoção do seu ideário mercantil para a educação do planeta.

Abaixo, apresenta-se uma sistematização das propostas e políticas das Organizações Internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial e as políticas de formação docente brasileiras e paulistanas. Tal levantamento dos antecedentes históricos da educação continuada visou o estabelecimento de conexões entre as exigências da UNESCO, os objetivos mercadológicos da educação, as políticas de formação de professores em serviço e as possibilidades destes gestarem este processo. Os dados obtidos favoreceram a problematização da participação dos professores na escolha da bibliografia de seus Projetos Especiais de Ação (PEAs), desenvolvidos pelos grupos de estudo entre 1993 e 2007 numa escola municipal de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo.

### **1.1 Evolução das propostas da UNESCO sobre formação permanente de professores**

Tal idéia de formação contínua da UNESCO está relacionada ao interesse deste organismo internacional com a educação de adultos, manifestado pela primeira vez em 1949 na sua I Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, realizada em Elsinor (Dinamarca)<sup>4</sup>. Na ocasião, a UNESCO, recém criada e com o firme propósito de contribuir com a reconciliação e a paz no mundo pós Guerra Mundial, afirmou ser a educação de adultos um tipo de educação cursado voluntariamente com o objetivo de alcançar um desenvolvimento pessoal e profissional.

---

4 I CONFINTEA - Dinamarca,1949; II CONFINTEA - Montreal,1963; III CONFINTEA - Tóquio,1972; IV CONFINTEA - Paris,1985; V CONFINTEA - Hamburgo,1997; VI CONFINTEA - Brasil, 2009.

Na II CONFINTEA, realizada em Montreal (Canadá) em 1960, o objetivo manifestado pela UNESCO sobre a educação de adultos ampliou-se, incluindo, desta vez, os conteúdos a serem considerados pelas instituições promotoras. Estas deveriam primar pelo desenvolvimento de uma compreensão crítica dos problemas contemporâneos, as mudanças sociais e a habilidade de tomar parte ativa no progresso da sociedade, tendo em vista atingir uma justiça social.

Nesta época, o mundo passava por transformações nas formas de produção, visando o rápido crescimento econômico. Os adultos eram peças importantes na engrenagem industrial, necessitando, para isto, adquirir conhecimentos e habilidades para melhor adaptarem-se às transformações do modo de vida e de produção que estavam sendo rapidamente implantados em todo o mundo. Vários países que não haviam participado da I CONFINTEA mandaram representantes na reunião de 1960, demonstrando o aumento do interesse dos Estados em colaborar com a formação dos adultos necessários à nova ordem social<sup>5</sup> que se configurava.

A III CONFINTEA ocorreu na cidade de Tóquio, no Japão, em 1972. O planeta ainda vivia sob as urgências do rápido crescimento econômico, da crise do capital recentemente iniciada, além da necessidade de alfabetizar crianças e adultos de nações recém independentes, como a África, por exemplo.

Um importante texto sobre educação de adultos – *Introdução à Educação Permanente* – havia sido recentemente produzido por Paul Lengrand e publicado por ocasião do Ano Internacional da Educação (1970). Seu autor, então membro da UNESCO, pretendia uma educação de adultos capaz modificar a postura do homem conformado e adaptado. O autor sugeriu o planejamento de reformas dos sistemas escolares e universitários no sentido de torná-los capazes de formar indivíduos aptos com espírito de interrogação:

---

<sup>5</sup> Na I CONFINTEA reuniram-se 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países, sendo eles: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grã Bretanha, Irã, Irlanda, Itália, Líbano, Holanda, Nicarágua, Noruega, Paquistão, Suécia, Suíça, Síria, Tailândia, Turquia, Estados Unidos. O Brasil não participou desta primeira edição, mesmo tendo participado da Campanha em Beirute em 1948 e de sediar o Seminário Interamericano em 1949. Na II CONFINTEA se reuniram 47 Estados-membros da UNESCO, 2 Estados como observadores, 2 Estados Associados e 46 ONGs.

É este espírito que faz o filho independente, o cidadão democrático e, por fim, o ser adulto, indivíduo por definição pouco dócil, difícil de doutrinar e capaz de se apoiar no seu próprio julgamento para as decisões e escolhas definitivas (LENGRAND, 1970, p. 39).

A III CONFINTEA (1972) coincidiu com a publicação do Relatório *Aprender a Ser*<sup>6</sup> da UNESCO, conhecido como Relatório Edgar Faure ou, simplesmente, E. Faure<sup>7</sup>.

A partir de então a UNESCO ampliou o raio de ação para as pessoas de todas as idades<sup>8</sup>. A educação deveria ser capaz de contribuir para “que cada um possa ser, na medida exacta (*sic!*) das suas possibilidades, o seu próprio agente de problemática, de decisão e de responsabilidade” (UNESCO, 1972, p. 23).

Intencionando o desenvolvimento de uma educação global e permanente para preparar o indivíduo para aprender a ser e a elaborar, ao longo da vida, um saber em constante evolução, os membros da Comissão E. Faure insistiram na afirmação de que o instrumento educativo, tal como era concebido, não corresponderia realmente às

---

6 O Relatório Aprender a Ser da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação foi escrito entre 1971 e 1972. Tal Comissão foi criada pelo diretor-geral da UNESCO (1971), René Maheu com o intuito de produzir um documento com recomendações para orientar a ação da UNESCO, dos governos e da comunidade internacional. A Comissão foi presidida por Edgar Faure, francês, ex-presidente do Conselho da UNESCO, ex-ministro da Educação Nacional e ex-ministro de Estado para os assuntos sociais. Fizeram parte da equipe de E. Faure: Felipe Herrera (ex-presidente do Banco Interamericano para o Desenvolvimento – BID); Abdul-Razzak Kaddoura, sírio (professor de Física Nuclear); Henri Lopes da República do Zaire (Ministro dos Negócios Estrangeiros e ex-ministro da Educação); Arthur V. Petrovski, russo (Membro da Academia de Ciências Pedagógicas e Professor); Majid Rahnema, iraniano (ex-ministro do Ensino Superior e das Ciências) e; Frederick Champion Ward, americano (Conselho para a Educação Internacional da Fundação Ford).

7 O Relatório E. Faure apontou como primeiro postulado a unidade de aspirações, de problemas e de tendências da comunidade internacional, apesar de sua diversidade de culturas. O segundo postulado traz a educação amplamente ministrada e repensada em seus objetivos e processos como a chave da democracia. O terceiro postulado da Comissão é a expansão integral do homem em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e compromissos por meio do desenvolvimento. Finalmente, o quarto postulado traz a educação global e permanente que prepara o indivíduo para elaborar, ao longo da vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser.

Em seguida, mostrou um balanço da situação da educação internacional em 1972, com suas características comuns, as suas novas tendências e os “fatores que pela primeira vez na história comandam ou acompanham o desenvolvimento da educação” (UNESCO, 1972, pág. 16). Fica clara a intenção da UNESCO utilizar estes dados para coordenar as reformas educacionais dos outros países, por meio da solidariedade internacional, da cooperação e da assistência. Além dos dados colhidos no contato direto com alguns sistemas educacionais, a comissão também se embasou no acervo documental dos 25 anos de existência da UNESCO. Foram utilizados, além destes, textos de pesquisadores e especialistas na área da educação, com destaque a Paul Lengrand e Paulo Freire.

8 As CONFINTEAs continuam sendo realizadas. Na III CONFINTEA realizada em Hamburgo (1997), o debate sobre educação e aprendizagem de adultos gerou um entendimento integral entre os membros sobre este processo dentro de uma visão ampla de educação ao longo da vida. A educação e aprendizagem de adultos foram reconhecidas como um direito do cidadão e uma ferramentas-chave para enfrentar os desafios sociais da atualidade e de desenvolvimento em todo o mundo. Prevista para 2009, a IV CONFINTEA deverá ser realizada no Brasil e terá como objetivo “a atualização da plataforma aprovada na Alemanha, indicando caminhos para que os países a transformem em política pública com orçamento assegurado” (UNESCO, 2009).



necessidades e às aspirações dos homens e das sociedades daquele tempo. Sustentaram que a concepção mais adequada para os planejamentos dos países seria a dos objetivos educacionais integrados, adaptados às condições do ambiente e às características das comunidades:

Pode-se definir uma tal concepção – válida em vários domínios educativos, escolares e sobretudo extra-escolares – como uma aproximação ecológica, pois todo o sistema escolar ou extra-escolar constitui um componente do meio onde o indivíduo ou o grupo tem de desenvolver-se. É este o processo que deve servir para determinar não só o aumento numérico das pessoas a servir e o conteúdo dos programas, mas igualmente os métodos pedagógicos. Por conseqüência, o esforço da educação deveria diversificar-se em função do ambiente e visar a autenticidade em relação a cada meio designado e, em primeiro lugar, em relação aos valores de civilização próprios dos diferentes grupos da população [...]. A educação deve ter por fim não só formar jovens para exercer um ofício determinado, mas, acima de tudo, prepará-los para se adaptarem a trabalhos diferentes e se aperfeiçoarem sem cessar, à medida que evoluem as formas de produção e as condições de trabalho; deve tender, assim, a melhorar a mobilidade e a facilitar as reconversões profissionais (UNESCO, 1972, p. 263 – 292).

Em seu Capítulo V, onde os membros discorreram sobre os fatos que constroem o futuro, o Relatório trouxe a crença na educação como fator de libertação como descrita por Paulo Freire. Contrário à educação para a domesticação, Freire propôs uma educação utópica, profética e otimista, um ato de conhecimento e um meio de ação que permite transformar a realidade que deve ser conhecida, traduzindo-se na educação para a libertação. Na educação para a libertação não existe conhecimento completo que o educador domine, mas um objeto conhecível que estabelece uma união entre o educador e o aluno, na qualidade de elemento no processo de conhecimento. Para isto, seria necessário formar os educadores para assumirem a postura de alunos dos seus alunos com a justificativa de que

a maior parte dos homens não está suficientemente preparada para responder às condições e às eventualidades duma vida vivida na segunda metade do século vinte. As exigências do desenvolvimento social econômico e cultural das sociedades do século XX determinam que centenas de milhões de adultos necessitem de educação, não só, como no passado, pelo prazer de aperfeiçoar os seus conhecimentos ou de contribuir no desenvolvimento pessoal, mas para poder fazer face às necessidades das sociedades e oferecer-lhes as máximas

potencialidades duma colectividade educada (UNESCO, 1972, p. 223 - 224).

Esta necessidade de aperfeiçoamento permanente foi também encontrada no livro *Introdução à Educação Permanente* de Paul Lengrand, Na ocasião, o autor se propôs a elucidar as significações do conceito de educação permanente, a mostrar as forças que militam a favor dela, a explorar as suas dimensões e a apontar o seu alcance e conseqüências no conjunto do empreendimento educativo. Falou sobre a necessidade do ser humano estabelecer um equilíbrio entre as novas realidades da vida e a percepção sobre estas realidades e enfatizou a importância da alteração das práticas educativas, como mostra o excerto a seguir:

As técnicas e as estruturas que as gerações sucessivas tinham aperfeiçoado para transmitir os conhecimentos e as capacidades próprias de cada sociedade, dos mais velhos aos mais novos, dos pais aos filhos, estão, em grande parte, a deixar de ser eficazes, a tal ponto que o próprio papel e as funções tradicionais da acção educativa são objetivo de avaliação e de exames críticos, obrigada a procurar novas vias (LENGRAND, 1970, p.15).

Para Lengrand, as funções da educação naquela sociedade em transformação deveriam considerar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade numa perspectiva universal. Poesia, música, arquitetura, pintura e filosofia foram considerados importantes temas para o enriquecimento cultural e a elevação da capacidade de expressão do ser humano.

Ligar o presente ao passado, e as gerações sucessivas entre si, transmitir aos jovens aquilo que os antepassados pensaram, sentiram, criaram, não apenas por eles próprios, mas numa perspectiva universal, manter o contacto com as grandes criações do espírito e do gênero humano (quer se trate das obras da poesia, música, de arquitectura, de pintura ou de filosofia), garantir a continuidade do capital de sabedoria e de civilização acumulado pelas gerações - tudo isso é indispensável e sabemos demasiadamente bem a que grau de pobreza de ser e de expressão ficam reduzidos aqueles que não receberam a sua parte desta herança comum (LENGRAND, 1970, p.35).

Os fatores que impulsionaram Lengrand a defender estas funções para a educação e a alteração da prática educativa foram a expansão demográfica das populações dos países, a evolução dos

conhecimentos científicos e da tecnologia, as mudanças nas estruturas sociais, econômicas e tecnológicas, as guerras, a independência de várias nações, a velocidade da transmissão de informações, a crise dos modelos de vida e das relações, a descoberta do corpo e de suas virtualidades e a crise das ideologias. Preocupado com a falta de atuação da educação no desencadear destes acontecimentos e, principalmente, com a formação de líderes, o autor apontou a necessidade da intervenção desta na preparação, na exploração e nas conseqüências dos acontecimentos:

As transformações que se produzem nos princípios e nas estruturas do Estado têm como efeito que os cidadãos são chamados – e cada vez o hão-de-ser mais – às tarefas e responsabilidades novas, que não poderão assumir com competência desejável, a não ser que tenham recebido uma formação conveniente [...]. A formação desejada é aquela capaz de produzir pessoas com autoridade e capacidade para administrar as estruturas complexas das sociedades (secretário de sindicatos, dirigente de cooperativa, deputado, conselheiro municipal) (LENGRAND, 1970, p. 20).

Sugeri, então, a utilização das estruturas materiais, econômicas e culturais para promover a educação da população dos Estados recentemente constituídos. Para isto, as pessoas ocupantes dos quadros superiores e médios das empresas, das administrações e dos serviços dos países mais antigos deveriam ser utilizadas para promover o desenvolvimento de sentimento cívico a favor do Estado moderno, justificando que “a independência real e concreta tem esse preço” (LENGRAND, 1970, p. 21). Para Lengrand, apenas a promulgação de leis e a instituição de um novo tipo de administração não garantiriam a alteração dos espíritos, dos costumes e das relações, sendo necessário o envolvimento de todos na educação das pessoas das novas nações.

Para Paul Lengrand, a transmissão dos conhecimentos consistia em algo significativo, de valor e alcance verdadeiros e, por isso, a experiência da pessoa deveria ser considerada e era necessário o favorecimento, pelos sistemas de ensino, de seu comprometimento nos trabalhos, facilitando os empreendimentos e as batalhas do homem moderno. Neste sentido, a educação contribuiria com as invenções, as imaginações. Faria a pessoa arriscar, pesquisar e também serviria para

“levá-la a aceitar que as suas convicções, posições e saber [fossem] regularmente postos em causa” (LENGRAND, 1970, p.36). Tal função da educação exigiria a renovação contínua dos seus objetivos, conteúdos e métodos, em contraposição aos instrumentos citados pelo autor como ultrapassados, ou seja, as ligações episódicas com a vida, a ignorância das realidades concretas, o divórcio entre o prazer e a educação e a ausência de diálogo e de participação.

Nesta época, a problemática da pobreza ocupava lugar de destaque na política do Banco Mundial. Os Organismos Internacionais haviam adotado a idéia de que a solução para a questão da pobreza estava mais relacionada ao aumento da produtividade dos pobres do que do crescimento do país. Os benefícios do desenvolvimento chegariam aos pobres pelas suas próprias mãos, ou seja, a responsabilidade pela diminuição da situação de pobreza foi transferida do âmbito do Estado para o cada indivíduo.

[...] a ênfase conferida pelo Banco à produtividade referia-se diretamente à questão da segmentação do mercado de trabalho. Tratava-se de preparar a população para o ingresso em setores profissionais diferenciados, segundo a localização e importância econômica. Se, até então, a base do progresso era assentada sobre o setor moderno da economia, nitidamente urbano, com pleno emprego, altos salários e forte aporte de capital, a absorção da população mais pobre seria cada vez mais efetuada pelos setores tradicionais, situados em zonas rurais e em periferias de grandes centros urbanos, com forte utilização de mão-de-obra e caracterizados por formas flexíveis e mais baratas de ocupação, ou seja, o trabalho informal ou por conta própria (FONSECA, 1998, p. 02).

Estrategicamente, os investimentos do Banco Mundial passaram a ter como foco a satisfação das necessidades básicas, buscando a garantia e o equilíbrio do sistema capitalista, sem afetar as suas bases.

É fundamental destacar que a concepção de necessidades humanas básicas, adotada e divulgada pelo Banco Mundial como estratégia para aliviar a pobreza tanto nos anos 70 quanto nos 90 se apóia em noções restritas, a-históricas e naturalizadas do que seriam as necessidades dos homens, além de hierarquizar e focalizar as necessidades humanas à dimensão fisiológica, indicando um padrão mínimo que desconsidera os processos mais complexos relacionados à vida e à própria característica humana de criar novas necessidades (CONTERNO, 2009, p. 05).

Para vencer a pobreza, o indivíduo pobre deveria se resignar e esforçar-se diante das variadas situações de seu dia-a-dia. Para isto, receberia educação básica e atenção primária à saúde para ter condições mínimas de sobrevivência, adaptando-se, gradativamente, aos novos moldes colocados pelo mercado internacional. Este passava a necessitar de pessoas criativas, participativas e responsáveis nas suas atividades familiares, comunitárias e cívicas. Receberiam, além dos “rudimentos de alfabetização e aptidão numérica” (CONTERNO, 2009), incentivos à permanente busca ou aquisição de informações. Isto facilitaria o treinamento nas/pelas empresas, a busca de empregos e a abertura de negócios próprios.

A UNESCO, corroborando com as manifestações de Lengrand e do Banco Mundial e contando com a aceitação popular, sugeriu, no seu Relatório *Aprender a Ser* de 1972, a reforma dos sistemas educacionais com base na concepção de educação permanente, ampliando a dimensão para todos os níveis educacionais. As reformas dos sistemas educacionais dos Estados favoreceriam a elaboração de projetos específicos para substituir a instrução pela preparação dos homens para “responder às condições e às eventualidades duma vida vivida na segunda metade do século vinte” (UNESCO, 1972, p. 223).

A reforma educacional deveria vir acompanhada da alteração, inclusive, da formação dos professores. Era necessário desconstruir a noção generalizada na sociedade de que a função do professor seria a de transmitir conhecimentos e buscar o consenso internacional de que ele deveria tornar-se aluno do seu aluno. Em outras palavras, este profissional, auxiliado pelos aparatos das reformas educacionais (como a legislação e os materiais auto-instrutivos, por exemplo), deixaria de ter a preocupação exclusiva de transmitir o saber e entenderia a necessidade de tornar-se aluno do seu aluno.

Assim, uma das conseqüências da ampliação – a partir do Relatório da UNESCO de 1972 – da educação permanente para todos os outros níveis educacionais – até então restrita à educação de adultos – foi a alteração nas orientações sobre a formação dos professores em geral. Ou seja, para contribuir com o processo de “modificação dos

conteúdos e dos métodos educativos” (UNESCO, 1972, p. 270), a formação dos professores voltar-se-ia para as exigências da sociedade em transformação e expansão e para a adaptação do trabalho docente no sentido de atender as reivindicações populares.

A vinculação da prática docente às exigências dos trabalhadores é justificada pela falta de qualificação para atender às novas demandas colocadas pela adoção acelerada, pelas empresas, de tecnologias e de métodos gerenciais que, em tese, contribuiriam para atacar a crise estrutural do capital. Esta crise – que perdura na atualidade – iniciou-se logo após o auge do fordismo e do keynesianismo e foi marcada, principalmente pelos seguintes elementos: a) tendência decrescente da taxa de lucro decorrente do excesso de produção; b) esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; c) desvalorização do dólar; d) crise do Welfare State ou “Estado de Bem-Estar Social”; e) intensificação das lutas sociais e; f) crise do petróleo. Tal situação impulsionou a implementação de um processo de reestruturação do capital em busca da recuperação do seu ciclo produtivo, o que necessitava, dentre outras providências, da preparação dos indivíduos adequados aos novos projetos econômicos.

Professores, administradores e técnicos representavam importantes peças na engrenagem das transformações no processo produtivo. Era necessário preparar as pessoas para utilizarem as novas tecnologias e trabalharem de acordo com os métodos de gerenciamento do toyotismo, tais como *just in time/kanban*, controle de qualidade total e engajamento estimulado. Os trabalhadores deveriam adaptar-se a um sistema de produção diferente do anterior, objetivando elevar a produtividade sem aumentar as quantidades. Ou seja, a produção de escala estava sendo gradativamente substituída pela economia de escopo, caracterizada pela capacidade de produzir uma variedade de bens a preços baixos e em pequenos lotes. Por isto, a mão-de-obra disponível não tinha as qualificações que o novo mercado de trabalho passou a exigir, o que aumentava o desemprego e o mal-estar da população.

O descontentamento da sociedade com as disparidades sociais e econômicas foi lembrado pela UNESCO como um risco à humanidade que deveria ser lembrado e tratado por todas as nações, independentemente de seu estágio de desenvolvimento:

É possível que tenham ilusões [os Estados ricos] e que não se apercebam duma degradação em profundidade, cujos sinais são invisíveis a uma observação superficial. Neste caso será brusco o despertar, como aconteceu em França em Maio de 1968 (UNESCO, 1972, p. 18).

Nota-se, neste excerto, o empenho da UNESCO para conseguir também a adesão de nações desenvolvidas às suas idéias reformistas relacionadas à educação. A rebelião ocorrida em maio de 1968 na França – considerada o acontecimento revolucionário mais importante do século XX por ter sido realizada por pessoas de todas as classes sociais, etnias, culturas e idades, diferentemente de outros acontecimentos que tiveram à frente uma camada restrita da população, como trabalhadores ou minorias – foi lembrada em tom de advertência. O efeito mais imediato do Maio de 1968 foi uma greve de operários por melhores salários e condições de trabalho, fato que foi utilizado para justificar a necessidade do treinamento dos trabalhadores nos moldes da nova sociabilidade. Com isto, a ênfase na educação e, especificamente, na educação permanente o Relatório E. Faure tinha forte potência para ser aceito pela maioria das pessoas, independentemente de sua condição social.

Assim, as orientações da UNESCO para a reforma dos sistemas educacionais foram construídas na perspectiva da adaptação mundial aos interesses do capital em crise. Permeia todo o documento o alerta sobre a necessidade da preparação das pessoas de todas as idades para sobreviverem num mundo em rápida transformação devido às produções tecnológicas e à alteração dos valores humanos. Para isto, a educação deveria visar “a transformação das mentalidades e das qualificações inerentes a todas as profissões” (UNESCO, 1972, p. 318) e preparar os indivíduos para buscarem constantemente as informações necessárias à sua adaptação à nova sociabilidade que se configurava.

Ressalte-se um distanciamento desta orientação da UNESCO em relação à insatisfação apresentada pelos estudantes que participaram do início da revolta de Maio de 1968. Os universitários da França (Nanterre) proclamaram sua insatisfação com os conteúdos da sua formação, voltados, essencialmente, à manutenção da sociedade de classes e seus elementos determinantes, como o controle e a dominação:

Não é acidental que a “revolução” tenha começado nas faculdades de Sociologia e Psicologia de Nanterre. Os estudantes viram que a sociologia que lhes era ensinada era um meio de controle e manipulação da sociedade, e não um meio de compreendê-la de modo a transformá-la [...]. O interessante é que, pelo menos entre os estudantes ativos, estes “sectários” subitamente parecerem terem se tornado a maioria: seguramente, esta é a melhor definição de qualquer revolução (SOLIDARITY, 2003, p. 18).

Entretanto, as orientações da UNESCO trouxeram ao mundo o apelo às reformas educacionais dos países em função da economia e do mercado, contrariando a utopia estudantil. Ao que parece<sup>9</sup>, a reforma proposta pela UNESCO em 1972 foi inspirada na filosofia de Dewey. Contrário ao marxismo, este autor pretendia uma sociedade móvel, com indivíduos capazes de se adaptarem facilmente às mudanças da sociedade impostas pela economia. Para Dewey, a escola necessária a este modelo de sociedade deveria se valer de métodos participativos e criativos, além de ser capaz de integrar os excluídos:

A educação é para a vida social aquilo que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica (DEWEY, 1959, p. 10).

Assim, concomitantemente, as necessidades da atividade social seriam a causa, os meios e os fins da educação, configurando-se num veículo para a valorização das capacidades

de compreender, de assimilar de analisar, de ordenar os conhecimentos, de manejar com facilidade as relações entre o concreto e o abstrato, entre o geral e o particular, de associar o saber com a ação, de coordenar a formação e a informação (LENGRAND, 1970, p. 62).

---

<sup>9</sup> Apesar da existência de conflitos entre o pragmatismo defendido por John Dewey e a filosofia analítica trazida pelos filósofos do Círculo de Viena, os anos 1960 e 1970 “conviveram com a insistente presença do pragmatismo, seja nas reformas educacionais, [...], seja no “casamento” com a filosofia analítica [...]” (SOARES, 2007, p. 15).



A contribuição da educação com o desenvolvimento destas capacidades em cada pessoa foi chamado por Lengrand de “ensinar a aprender”. Em outras palavras, a educação serviria para ensinar os indivíduos a buscar, na sua vida social, a nutrição para esta mesma vida social. Nesta perspectiva, fez-se necessário salientar a importância dos professores no processo de implementação das reformas em todo o mundo. Dewey deixou evidente a sua preocupação com a influência da prática docente para o sucesso ou o fracasso da implementação da reforma pretendida:

O único fundamento para antecipar o insucesso de se tomar este caminho, no meu entender, está no perigo de que experiência e método experimental não sejam adequadamente concebidos [...]. Deste modo, a base única que vejo para uma reação, mesmo temporária, contra os padrões, fins e métodos da educação nova [proposta por Dewey], está em falharem os educadores, que professadamente os adotam, em lhes serem fiéis na prática (DEWEY, 1971, p. 96).

Desta forma, Dewey contava com a participação dos professores na implementação das reformas educacionais propostas pelo Relatório E. Faure. As alusões constantes aos apelos populares pela melhoria da capacitação dos trabalhadores, inclusive os docentes, podem ter favorecido, inicialmente, um clima de otimismo quanto à aproximação entre os diversos interesses. Todo o texto é permeado pelo convite às nações para o ingresso, por meio de reformas educacionais, num universo, ao mesmo tempo, conhecido e desconhecido pelos homens. Para isto, os conteúdos e os métodos educativos deveriam ser mudados para, então, permitir a entrada, na escola, das necessidades imediatas da sociedade e a saída, da escola, de pessoas preparadas para seguirem buscando respostas para seus problemas imediatos.

À primeira vista, poderia parecer que as exigências dos estudantes de Nanterre começavam a ser atendidas ou que as orientações da UNESCO seguiam a cartilha de Lengrand. Todavia, uma leitura atenta do Relatório mostra que, contraditoriamente, o que se pretendia era o estreitamento da relação entre a economia e a educação devido à pretensão de se reformar os sistemas de ensino com base nas competências exigidas pelo mercado de trabalho:

As exigências do desenvolvimento social econômico e cultural das sociedades do século XX determinam que centenas de milhões de adultos necessitem de educação, não só, como no passado, pelo prazer de aperfeiçoar os seus conhecimentos ou de contribuir no desenvolvimento pessoal, mas para poder fazer face às necessidades das sociedades e oferecer-lhes as máximas potencialidades duma coletividade educada (UNESCO, 1972, p. 224).

O que a UNESCO deixou claro, então, foi o interesse em modificar os fins da educação. Fazia-se necessário que, após o período escolar, os adultos tivessem a capacidade de continuarem aprendendo “para poder fazer face às necessidades das sociedades e oferecer-lhes as máximas potencialidades duma coletividade educada” (UNESCO, 1972, p. 224). Como consequência, a Comissão E. Faure propôs a criação de estruturas educacionais para adultos e também, principalmente, a mudança nas instituições, nos programas e nos métodos de educação das crianças.

[...] a educação da criança, tem essencialmente por missão preparar o futuro adulto para as diversas formas de autonomia e de autodidaxia [...]. A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um *processo do ser* que, através da diversidade das suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio (UNESCO, 1972, p. 225 – grifado no original).

Na perspectiva da UNESCO, as reformas educacionais deveriam proporcionar a adequação dos conteúdos aos à sociabilidade do capital e, ao mesmo tempo, ao convencimento da população da importância da preparação contínua para a sobrevivência num mundo em rápida transformação.

Isto mostra uma contradição entre as reivindicações dos estudantes participantes do início dos acontecimentos de Maio de 1968 na França e os interesses dos Organismos Internacionais. Para os universitários franceses, a educação deveria ser capaz de desvelar mecanismos de controle e manipulação da sociedade, e, ao mesmo tempo, ser um meio de compreendê-la e transformá-la. Para a UNESCO, a reforma da educação deveria contribuir com o desenvolvimento de

atitudes adequadas à sociabilidade imposta pelo capital, afastando as pessoas dos conhecimentos necessários à compreensão, à crítica e às possíveis transformações nas relações em geral. A abordagem no relatório E. Faure deixa clara a intenção da UNESCO de contribuir com

a preservação dos “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão” (MÉSÁROS, 2005, p. 49).

As ideias declaradas pela UNESCO também não estavam totalmente de acordo com o que Lengrand propôs, uma vez que, apesar do autor pretender facilitar os empreendimentos e as batalhas do dia-a-dia das pessoas, demonstrou, em alguns trechos, preocupação com a transmissão dos conhecimentos relativos às artes e à filosofia, por exemplo. Nos moldes apresentados pela UNESCO, o papel da educação prescinde de conhecimentos históricos, sociológicos, mitológicos etc, dadas as urgências oriundas da crise do capital.

Nesta perspectiva, a função da educação era preparar a população para sobreviver na nova sociabilidade exigida pelo capital, o que incluía a capacitação para aprender permanentemente, mesmo após o egresso da escola. Isto é, à educação caberia:

Equipar o indivíduo para que ele se torne, o mais possível, o agente e o instrumento do seu próprio desenvolvimento, graças às múltiplas modalidades do autodidactismo (LENGRAND, 1970, p. 56).

Por isto, as políticas de formação do professor deveriam prever o constante aperfeiçoamento, de acordo com as exigências da sociedade capitalista em transformação. Para educar a personalidade dos alunos e lhes abrir acessos ao mundo real (educação), os professores deveriam aperfeiçoar-se constantemente (formação em serviço) após ter sido diplomado rapidamente (formação inicial).

Modificar profundamente as condições de formação dos professores, a fim de formar essencialmente educadores, mais que especialistas da transmissão de conhecimentos programados; adoptar (*sic!*) o princípio dum primeiro ciclo de formação acelerada, seguido de ciclos de aperfeiçoamento [...]. Não se deve esquecer ainda que a mutação fundamental necessária à formação

dos educadores resulta do facto de que, de fato, a sua tarefa essencial será a de educar a personalidade e de abrir acessos ao mundo real (UNESCO, 1972, p. 319).

Tal formação deveria atingir não só os profissionais envolvidos diretamente com os alunos (na sala de aula, por exemplo), mas também aqueles responsáveis pela produção de materiais de ensino, equipamentos autodidáticos, técnicas educativas e auxiliares audiovisuais:

prepará-los [os professores] para o seu papel de dirigentes n[a] nova tecnologia educacional, sendo necessário formar a todos os níveis de especialistas da revisão dos objectivos e dos programas, da organização dos sistemas, da avaliação e dos *controles*, da orientação escolar e da aprendizagem, da produção dos meios educativos, impressos programados e visuais, das técnicas de animação de grupo, etc., e também técnicos de edição, de produção e de conservação. (UNESCO, 1972, p. 314, grifado no original).

A formação permanente dos educadores deveria, portanto, prepará-los para criarem e adquirirem técnicas para manusear novos materiais e equipamentos educativos e para utilizarem as metodologias de ensinar e de avaliar seus alunos de acordo com os objetivos educacionais estabelecidos pelos países membros deste organismo internacional. Isto mostra estreita ligação da formação docente com a implementação das reformas educativas a partir da alteração do seu comportamento de acordo com as aspirações do sistema de ensino ao qual estaria vinculado. Tal sistema seria responsável pelo estabelecimento das fontes a serem consultadas e da avaliação da mudança comportamental dos professores em função dos objetivos, dos programas e da organização por ele (sistema de ensino) estabelecidos.

Uma importante consequência das reformas educacionais ocorridas a partir do Relatório da UNESCO foi o aumento significativo no número de matrículas em todo o mundo, inclusive na América Latina e Caribe ao longo das décadas de 1970 e 1980. Este fenômeno oportunizou o acesso à escola a milhões de pessoas, fato desejado e aceito pela maioria da população mundial. No entanto, de acordo com a orientação da UNESCO, a educação dos pobres deveria servir para aumentar a sua produtividade, além de convencê-los de que seu sucesso

ou fracasso dependeriam unicamente de seu esforço e desempenho. Esta intenção de utilizar os sistemas educacionais para provocar o deslocamento da responsabilidade social do público para o individual estava diretamente relacionada com o controle exigido pelas leis do mercado.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-se com os códigos formais integrantes do universo da cultura letrada, que é o mesmo da indústria moderna, capacitou-os a integrar o processo produtivo [...]. (SAVIANI, s/d, p. 12).

A crescente inserção da população nas escolas públicas foi freada na década de 1980 devido à crise da dívida dos países subdesenvolvidos.

Entre 1980 e 1987, na América Latina e no Caribe, os gastos reais em educação caíram em cerca de 40%, enquanto que na África ao sul do Saara, registrou-se uma queda catastrófica de 65%, o que levou a ampliação insuficiente do acesso à educação [...]. (UNICEF, 1999, p.52)

Em março de 1990, reunidos em Jomtien (Tailândia), os membros da Comissão de Educação para Todos evidenciaram na Declaração Mundial de Educação para Todos sua intenção em trazer à baila a problemática do acesso à educação. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (Ano Internacional de Alfabetização) teve com meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. Contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países e teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e o Banco Mundial (BID).

Propuseram alianças entre todos os subsetores e formas de educação, entre os órgãos de governo, entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado e com as

famílias, objetivando estabelecer o consenso de que todos os países deveriam propor Planos de Ação e Programas Educacionais. Os Planos de Ação dos países deveriam estabelecer objetivos específicos de acordo com o interesse da população e com o Plano de Ação da Declaração de Jomtien. O documento deixa claro que a obediência a esta determinação consistia em fator decisivo para o recebimento de cooperação e financiamento externos. Para isto, as reformas dos sistemas educacionais deveriam ocorrer em grande escala e com vistas ao ataque aos problemas de acesso à educação, de evasão escolar, bem como aos resultados medíocres de aprendizagem. Os conhecimentos, habilidades e valores a serem valorizados deveriam proporcionar uma vida melhor e um desenvolvimento racional constante com alteração de comportamento.

No item 12 da Declaração, a formação docente e suas condições de trabalho foram indicadas como “mais rentáveis e produtoras de resultados mais imediatos que os projetos iniciados a partir do zero”. Os professores apareceram como pessoal-chave necessário à implementação das reformas educacionais.

A intenção de formar os professores com vistas à implementação (e ao sucesso) das reformas educacionais foi reforçada no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI denominado *Educação: um tesouro a descobrir*, conhecido como Relatório Jacques Delors. A partir de “um trabalho de estudo e reflexão sobre os desafios a enfrentar pela educação nos próximos anos” (UNESCO, 1996, p. 272), a Comissão Delors apresentou sugestões e recomendações para os países interessados em realizar reformas educacionais.

Neste documento, a UNESCO propôs o estabelecimento de um clima de diálogo entre as autoridades oficiais e a comunidade internacional, sempre considerando a opinião dos professores, dos pais e das comunidades e contando com a sua participação na implementação das ações. Permeia todo o texto Delors a necessidade de suscitar o empenho eficaz de todos os envolvidos no processo educacional no que diz respeito aos aspectos financeiros, técnicos ou profissionais. Para

isto, a formação em serviço dos professores teria papel fundamental, ao lado da utilização da comunicação social, dos debates públicos, do acesso à escola e da formação dos pais.

Sempre lembrando da importância dos professores na concretização, o objetivo da formação dos professores seria facilitar a utilização de livros, de tecnologias da informação e suscitar o trabalho em equipe.

Se se espera muito dos professores, se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração [reforma educacional][...]. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (UNESCO, 1996, p. 156).

Reconheceu o papel influente destes profissionais e de suas organizações na sociedade e sugeriu a ampliação do debate entre eles e os governos para além das questões salariais e das condições de trabalho. A proposta, neste sentido, concordava com aquela apresentada pelo Relatório E. Faure (1972), ou seja, pretendia contar com os professores na concepção e na concretização das reformas do sistema educativo.

A concepção e aplicação das reformas devia ser uma ocasião de busca de consensos sobre as finalidades e os meios. Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores. [É necessário] cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente relatório (UNESCO, 1996, p. 157).

A perspectiva acima mencionada tem como cerne o professor como um acompanhante do aluno, diferente daquele que transmite conhecimentos, mas “aquele que ajuda seu aluno a encontrar, organizar e gerir o saber” (UNESCO, 1996, p.155), guiando e demonstrando os valores fundamentais que devem orientar toda a vida. Para isto, o professor deveria recorrer a diversas competências pedagógicas, à autoridade, à empatia, à paciência e a humildade e todos os governos deveriam pôr especial empenho em reafirmar a importância dos

professores da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações.

A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um caráter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder, mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber [...]. A necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida. O trabalho e diálogo com o professor ajudam a desenvolver o senso crítico do aluno. A grande força dos professores reside no exemplo que dão, manifestando sua curiosidade e sua abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos fatos e até a reconhecer os próprios erros. Devem, sobretudo, transmitir o gosto pelo estudo. A Comissão julga que é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente relatório (UNESCO, 1996, p.157).

O desenvolvimento, pelos governos, de programas de formação contínua para os professores foi uma das medidas propostas pelo Relatório no sentido de facilitar a sua participação na implementação das reformas educacionais propostas para o enfrentamento das tensões provocadas pela mundialização. Para a UNESCO, os programas de formação contínua dos sistemas de ensino deveriam fazer parte de um conjunto de ações, com atenção especial para: o recrutamento dos professores e Pedagogos; o aperfeiçoamento destes; a relação entre as universidades e os institutos de formação inicial; o controle e a recompensa aos professores, a reforma dos sistemas de gestão (com a garantia de psicólogo escolar ou assistente social na escola); a associação dos pais ao processo pedagógico; o oferecimento de remuneração e condição de trabalho comparável às outras categorias de emprego que exigem um nível de formação equivalente; bem como a renovação dos programas, dos meios de ensino e dos manuais escolares. Com estas ações voltadas à carreira e ao trabalho docente, os países formariam professores capazes de contribuir com as tensões provocadas pela mundialização. O estabelecimento de objetivos – comuns aos sistemas de ensino do mundo – para o



recrutamento favorece a elaboração de instrumentos capazes de selecionar os professores com base em critérios únicos, valorizando a homogeneização das idéias. A determinação do currículo das universidades e dos institutos de formação de professores, em si, dificulta a proposição de formas e de conteúdos para a formação inicial o que, somado a programas de controle e de recompensa aos professores, diminui consideravelmente a margem de autonomia e participação dos profissionais na definição dos objetivos da educação.

A consulta à população figurou no texto como um fator importante para a melhoria da qualidade da educação, o que poderia parecer contraditório com a afirmação acima. Entretanto, pode-se perceber, ao longo de todo o documento, que a participação da sociedade é importante para estabelecer o consenso de que os professores precisam desenvolver determinadas qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades:

A renovação da educação e qualquer forma correspondente devem se basear numa análise refletida e aprofundada das informações de que dispomos a respeito das idéias e das práticas que deram bons resultados, e na perfeita compreensão das exigências próprias de cada situação particular; devem ser decididas em comum acordo, mediante pactos apropriados entre as partes interessadas, num processo de médio prazo (UNESCO, 1996, p.274).

Ao exigir que os países embasassem as reformas educacionais nas suas situações particulares a partir da consideração dos interesses da população, a UNESCO tinha a pretensão de adaptar a educação mundial aos interesses mercadológicos. Pretendia-se atingir as escolas, os alunos, os professores e todos os envolvidos diretamente ou não com a educação dos povos.

De uma maneira geral convém desenvolver, em cada estabelecimento de ensino, processos que definam o papel dos diferentes atores, favorecendo a cooperação entre professores, direção e pais, assim como o diálogo com o conjunto da comunidade local [...]. A autonomia das escolas estimula fortemente a inovação. [...] O sucesso das inovações depende, essencialmente, das condições locais. Por isso, o importante parece ser generalizar a capacidade de inovar mais do que as inovações em si mesmas (UNESCO, 1996, p.173).

Atualmente, a velocidade com que se modificam todos os aspectos da vida social – como as relações humanas, as exigências do mercado de trabalho, as formas de consumo – causa ansiedade nas pessoas. Estas, ao serem consultadas (direta ou indiretamente) sobre suas necessidades educacionais, tendem a reivindicar apoio para o desenvolvimento da capacidade de manter-se vivo e empregado nesta sociedade. Por isto, tenderão a requerer uma escola capaz de ensinar a ler, a escrever, a realizar operações matemáticas, a tomar decisões, a solucionar problemas, a aprender. O desenvolvimento, na escola, de senso de responsabilidade, da auto-estima, da sociabilidade, do autogerenciamento e da honestidade também poderão ser solicitados pela população. Estas competências básicas e pessoais são importantes tanto para os indivíduos em geral quanto para os detentores do capital e do poder, pois a escola estaria contribuindo com a preparação de pessoas aptas a participarem como membros de equipes de trabalho, com competência para aprender e ensinar aos outros, servir clientes, exercer liderança, negociar e respeitar as diversidades. Por sua vez, os professores colaborariam por meio da adaptação do seu trabalho às

qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera dele para, em seguida, cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (UNESCO, 1996, p.162).

Desta forma, estes indivíduos saberão procurar, interpretar, organizar e manter as informações, compreendendo sistemas, monitorando e corrigindo desempenhos em busca da melhoria da relação custo/benefício para a empresa à qual serve. Para a UNESCO (1996, *passim*) dada a finalidade da educação em comum acordo entre Organismos Internacionais, governos e sociedade, resta aos professores desenvolverem habilidades para contribuírem com o que lhes cabe: a facilitação do processo de desenvolvimento de determinadas competências em cada um de seus alunos. Nesta perspectiva, a formação de professores em serviço figura, então, como uma ação imprescindível e um terreno fértil para a implementação dos programas escolares dos sistemas de ensino por meio das técnicas apresentadas nos manuais

destinados à qualidade determinada pela sociedade em consenso com os interesses do capital.

*A alternativa concreta a essa forma de controlar a reprodução metabólica social [forma alienada de mediação] só pode ser a automediação, na sua inseparabilidade do autocontrole e da auto-realização através da liberdade substantiva e da igualdade, numa ordem social reprodutiva conscientemente regulada pelos indivíduos associados. É também inseparável dos valores escolhidos pelos próprios indivíduos sociais, de acordo com suas reais necessidades, em vez de lhes serem impostos – sob forma de apetites totalmente artificiais, pelos imperativos reificados da acumulação lucrativa do capital, como é o caso hoje (MÉSZÁROS, 2005, p.72 – grifado no original).*

Ao se pretender democrática, esta forma de encarar os problemas e as soluções favoreceria a afirmação da finalidade pretendida com as reformas educacionais no mundo, ou seja, manter o proletariado no seu lugar.

Em síntese, a exemplo do que ocorreu em 1972, no Relatório E. Faure, a educação permanente sugerida por Lengrand foi novamente adotada no documento da UNESCO de 1996. Desta vez, a formação ao longo de toda a vida do professor deveria servir para atualizar e aperfeiçoar os conhecimentos e técnicas necessários a aprender a aprender e a facilitar o aprender a aprender pelos seus alunos, de acordo com uma qualidade predeterminada pelos reformistas e ancorada nas determinações do Banco Mundial. Na formação em serviço, o aperfeiçoamento dos professores em exercício deveria ser feito em sessões de trabalho em grupo e estágios de formação contínua. O texto do Relatório Delors sugere um distanciamento dos conteúdos produzidos e acumulados pela humanidade que não seriam imediatamente utilizados pelos professores, pelos alunos e pela sociedade. Aprender a aprender significa estar apto para aceitar as alterações na sociabilidade e saber encontrar elementos para sobreviver e viver de acordo com as exigências desta sociabilidade. Com o trabalho em equipe, os professores se fortaleceriam para resolver problemas e para adaptar seu trabalho às características particulares da comunidade e da escola.

## 1.2 Formação de professores em serviço no Brasil

À época da produção do Relatório Edgar Faure da UNESCO, o Brasil estava sob o regime militar, iniciado em 1964. Vigia a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N° 4.024/61 que era, basicamente, um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em oito anos. A referida Lei não fazia menção à questão da formação dos professores em serviço, mas esta intenção estava presente nas pautas nacionais sobre educação e desenvolvimento econômico. O governo João Goulart (Jango/1961 – 1963) foi marcado por intensa mobilização social e política de diversos setores da sociedade, como, por exemplo, a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e as Ligas Camponesas que pretendiam uma sociedade mais justa e igualitária. Jango, para promover a aproximação do governo com os setores populares, estabeleceu medidas como não-repressão às greves, respeito às liberdades políticas e priorização da participação do capital privado nacional e estatal.

Há muitos anos a juventude brasileira reclama a reforma da sua Universidade. Há muitos anos os mais lúcidos pedagogos exigem que a estrutura do ensino primário, médio e superior seja no Brasil transformada de alto a baixo, para que atenda a duas exigências nacionais: oferecimento de possibilidades educacionais às grandes massas e adaptação do que se ensina às necessidades do desenvolvimento do País. Alunos e professores sempre exigiram estas transformações, tendo em vista que através da educação é que se garante a independência de um país. Todos os debates que em torno do sistema educacional têm sido travados colocam como objetivo a ser atingido criar-se uma cultura, tanto técnica e científica quanto humanística, que possibilite ao Brasil livrar-se da dominação do grande império, em cuja órbita colonial gravita. Falando claro: estudantes e professôres querem criar gerações capazes de se desenvolverem independentemente dos Estados Unidos (ALVES, 1968, p.22).

Contudo, apesar da adesão popular, o posicionamento nacional-reformista de Jango provocou uma reação das classes dominantes e de parte da classe média que temiam o perigo do comunismo. Uma agitação política tomou conta do país nestes anos de governo, o que se pode verificar nos escritos oficiais sobre a reforma da educação com vistas à adaptação ao modelo de sociedade adotado pela UNESCO – dado a público por meio de seus Relatórios das CONFINTEAs e outros encontros internacionais.

Visando “corresponder a pronunciamentos e obrigações internacionais [...]” (BRASIL, 1962, p.15) quanto à universalização do ensino primário de seis anos, a formação *adequada* de professores e a implantação das bases para o *correto planejamento* da educação, os membros do Conselho Federal de Educação elaboraram o primeiro Plano Nacional de Educação em 1962, publicado na forma de projeto de lei. Para perseguir estas metas, o governo federal propôs a

[...] elaboração, pelos Estados, em prazo determinado, de planos que, segundo as inspirações regionais, atendam a metas do Plano Nacional e a metas estaduais complementares, harmonizando os objetivos de umas e outras (BRASIL, 1965, p.12).

Com o estabelecimento desta possibilidade de participação dos Estados no empreendimento nacional criou-se um vínculo institucional não só com as metas do governo federal para a educação, mas também e, principalmente, com os pronunciamentos e as obrigações internacionais. Esta determinação desfavorecia a “emancipação dos sistemas de ensino [...] [e a] autonomia dos Estados em matéria de educação” (BRASIL, 1966, p.10) por meio dos Conselhos Estaduais de Educação, com responsabilidade para constituírem currículos, estabelecerem a duração dos cursos, normatizarem o funcionamento das escolas e elaborarem os planos de educação, com restrições:

A autonomia dos Estados, em relação à União, para organizar os seus próprios sistemas de ensino não é conferida sem restrições, mas sob a égide de um conjunto de princípios, que definem a autodireção como disciplina compreendida e ordenada para a consecução do bem-comum (BRASIL, 1966a, p.10).

A aparente descentralização do poder dada pelo governo federal era, na verdade, uma estratégia solicitada nos Acordos MEC-USAID para aumentar o controle da elaboração, execução e avaliação das políticas educacionais dos Estados.

A lei de DBEN conseguiu, depois de memoráveis batalhas cívicas perdidas, descentralizar o ensino brasileiro para a área dos Estados. Era o que hoje se chama “o deslocamento do centro de decisão”. É muito mais fácil corromper o caciquismo regional que um órgão político nacional. Por outro lado, as pressões descentralizadas aliviam o impacto da opinião pública sobre o

governo central (OLIVEIRA LIMA, 1968, p.11 – grifado no original).

Uma das ações pertinentes à descentralização da administração do sistema educacional brasileiro foi a assinatura, em 31 de março de 1965, de um acordo sobre ensino médio, denominado *Convênio entre o MEC, a Diretoria do Ensino Secundário (DES), o Representante do Governo Brasileiro para Cooperação Técnica (CONTAPE) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)*. Este acordo com os norte-americanos pretendia

orientar, estimular e promover o progresso educacional, e consignando verbas federais para o ensino nos Estados, [...] [fazer o] treinamento de autoridades estaduais de educação no preparo e execução de planos estaduais de ensino. Por força de lei o Conselho atua através do MEC, e a DES como seu órgão executivo. Funcionários categorizados do Conselho, do Ministério e da DES entendem que a orientação e assessoramento por parte de consultores norte-americanos, possuidores de ampla experiência no planejamento do ensino em nível estadual, serão de grande valia na correção dessas deficiências (ALVES, 1968, p.61).

A finalidade da reforma educacional do ensino médio era determinar o currículo, os métodos didáticos, as instalações e o material de ensino que seriam utilizados nos sistemas estaduais sob a alegação de que estes estariam “desatualizados e aquém das exigências de hoje” (ALVES, 1968, p.60). Desta forma, o primeiro acordo MEC-USAID trouxe, pelo menos, dois importantes elementos para a política educacional brasileira: a importação de um modelo educacional estrangeiro e a participação compulsória da população brasileira neste empreendimento.

Soma-se a isto o fato de que a tecnologia educacional norte-americana importada pelo Brasil, já obsoleta, serviria à privatização da educação com vistas à desaceleração do desenvolvimento do Brasil.

Ora, o grande problema dos países subdesenvolvidos é o de queimar etapas. Por que adotar um sistema obsoleto, que está a ponto de ser substituído no país que o oferece aos povos subdesenvolvidos? No âmbito dos convênios (segundo se deduz dos estudos das assessorias), o que se deseja implantar no sistema educacional brasileiro é a privatização, a melhor forma de desacelerar o desenvolvimento. O problema da educação brasileira não pode ser colocado em termos “administrativos”, como desejam

os acórdos, mas em termos de “aceleração” [...] (OLIVEIRA LIMA, 1968, p.14).

De acordo com o mesmo autor, os convênios deixam explícita a ideia de que o Brasil deveria adotar, nos anos 1960, a política educacional que os Estados Unidos adotaram em 1830, embasada numa filosofia de que, para alcançar o desenvolvimento, um país deve seguir, rigorosamente, uma lista predeterminada de etapas. Para isto, os governantes brasileiros e os membros da USAID contariam com a participação e o patriotismo dos professores, inclusive no sentido de enfrentar a desnacionalização implícita nos acordos.

O treinamento de professores e técnicos foi previsto já no primeiro Acordo MEC-USAID, firmado em 23 de junho de 1965. O *Convênio [MEC-USAID] de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior* – denominado *Assessoria para modernização da administração universitária* devido à sua reedição 30 de junho de 1966 – que tinha por objetivo realizar a reforma administrativa das universidades brasileiras previa, dentre outras medidas, a assistência técnica de educadores norte-americanos para o apressamento do estudo e solução dos problemas educacionais brasileiros. Esta ação incluía o treinamento e o aperfeiçoamento de professores e administradores e a elaboração de livros e de materiais didáticos, sempre buscando atender a finalidade de adaptar o povo ao modelo de sociedade brasileira almejado pelos Estados Unidos.

Nesta perspectiva, cada acordo levava a novos acordos e à transferência de mais encargos à USAID. Na sequência da *Assessoria para o Planejamento do Ensino Superior* (1965), foram firmados diversos acordos e, em todos eles, verifica-se a intencionalidade de ampliar e aprofundar o raio de ação da USAID pela via do treinamento de pessoal:

Criação de um Centro de Treinamento Educacional (30/12/1966); Acordo de Planejamento de Educação Primária (03/06/1966); Assessoria para Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil (24/06/1966); Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais (06/01/1967); Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (09/05/1967); Evolução vocacional e treinamento rural (27/11/1967); Planejamento do

Ensino Secundário e Serviços Consultivos (17/01/1968) (ALVES, 1968).

O Centro de Treinamento Educacional foi um acordo firmado pelo governo Pernambucano com a USAID, demonstrando sua vinculação com a descentralização da educação nacional e, ao mesmo tempo, seu objetivo de homogeneizar seus conteúdos e métodos.

Nesta época, o Conselho Federal de Educação (CFE) elaborava um documento para articular em um único documento as metas quantitativas e qualitativas e as normas reguladoras da distribuição dos fundos determinados pelo Plano Nacional de Educação de 1962. O responsável por este trabalho foi Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e defensor da democracia e da participação da população nos destinos do Brasil. A designação deste educador poderia ter resultado num documento produzido coletivamente, pois, à época, haviam organizações populares preocupadas com as questões educacionais. Entretanto, “não há notícia, pelo menos nos documentos que se pode analisar que a construção desse documento tenha tido a participação da sociedade civil organizada no CFE” (BRZEZINSKI, 2009, p.06).

Desta forma, sem a presença das ideias da população e, à luz das propostas internacionais, Castelo Branco (1964 – 1967) promoveu as Conferências Nacionais de Educação. Estas visavam reunir os governadores dos Estados e “tornar universal de eficiente a incorporação de todos os indivíduos (crianças e adultos) aos progressos da civilização” (BRASIL, 1966, p.08).

Na I Conferência foi estabelecido que o primeiro problema a ser debatido no processo de universalização do ensino básico seria a deficiência educacional brasileira. Por isto, na II Conferência foram discutidos os aspectos considerados mais dramáticos sobre a educação primária e elaborado um Relatório com as possíveis soluções, apresentadas pelos participantes.

O Relatório produzido a partir da II Conferência de 1966 revelou a aposta dos políticos no treinamento em serviço do professor



com vistas ao alcance dos objetivos sociais. Nesta perspectiva ficou acordado que os Estados deveriam:

- estimular, como processo contínuo de renovação de ensino, o aperfeiçoamento dos professores diplomados em exercício, notadamente dos que se encontram na regência da classe inicial de escola primária;
- assegurar o exercício das atividades específicas, para as quais se prepararam, aos professores que, designados pelas autoridades competentes, obtiverem as qualificações necessárias em curso de aperfeiçoamento ou especialização realizado no País ou no estrangeiro;
- promover a criação de estabelecimentos de ensino de grau superior, não apenas incumbidos de formar professores para disciplinas específicas do ensino normal, como também de preparar especialistas aptos a orientar os processos de sua renovação;
- promover a instalação de número adequado de Centros de Treinamento do Magistério Primário, integrados no meio físico e social, com capacidade para atender, em cursos de duração variável, à necessidade de
  - a) habilitação de professores leigos em exercício;
  - b) formação intensiva de regentes para o magistério primário;
  - c) formação de professores primários, em cursos colegiais, normais de caráter experimental e em regime intensivo de estudos;
  - d) aperfeiçoamento de professores diplomados;
  - e) formação de professores supervisores e;
  - f) formação de professores que tenham a seu cargo os cursos intensivos de preparação pedagógica (BRASIL, 1966, p.87).

Tais recomendações relativas à *formação e aperfeiçoamento de professores* atendiam às normas reguladoras da aplicação de recursos financeiros, estabelecidas no próprio Relatório da II Conferência. Para o aperfeiçoamento do magistério, estabeleceu-se que seriam distribuídos 22% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário. Cabe ressaltar que, de acordo com os organizadores da II Conferência de 1966, o objetivo principal dos colóquios consistia na aceleração da reorganização das estruturas técnicas e administrativas dos sistemas de ensino, destinados, na essência, “ao adestramento imediato para o desempenho dessas novas atribuições do pessoal de alto nível que já se encontra[va] em serviço” (BRASIL, 1966, p.23). Sobre esses cursos relata Alves:

Trata-se de criar um núcleo de mandarins que, treinados nos Estados Unidos, possam pôr em prática em todos os Estados brasileiros e, desde já, em alguns dos mais importantes, as

diretrizes de planejamento norte-americano para o ensino no Brasil. Em um país carente de técnicos no serviço público, esta política paga bons dividendos e no passado já foi adotada. O Brasil é a terra do “crie fama e deite-se na cama”, principalmente na cama do MEC. Os quadros de direção do Ministério atravessaram 30 anos quase inalterados. Daí ser ótimo investimento doutrinar professores destinados a substituir os velhos mandarins de hoje [...] [para] [...] adapta[r] [a educação] às necessidades de modernização da economia brasileira [sem entrar] em conflito com o sistema de dominação imaginado para as universidades. (ALVES, 1968, p.64).

No ano seguinte, na III Conferência Nacional de Educação, ocorrida na cidade de Salvador (1967) os governantes aperfeiçoaram as orientações anteriores acerca da preparação e do aperfeiçoamento do professor de acordo com a proposta da UNESCO de favorecer a adaptação dos sistemas escolares às exigências mercadológicas. O Relatório desta Conferência versa sobre a necessidade da reformulação da preparação do professor brasileiro nos moldes planejados para os Centros de Treinamento do Magistério.

As medidas apresentadas para o aperfeiçoamento dos professores em exercício no 1º e no 2º anos do primário (Ensino Fundamental) foram aprimoramento de técnicas e enriquecimento de recursos de ensino, esclarecimento de dúvidas e dificuldades e discussão sobre os resultados dos trabalhos realizados. (BRASIL, 1967). Registra o seguinte sobre o raio de ação do treinamento docente:

Enquanto o serviço de orientação não puder atingir a todos os professores deverá, ao invés de diluir-se na tentativa de alcançar um grande número, obtendo resultado ilusório, concentrar-se naqueles cujo rendimento deixe a desejar, dispondo assim de tempo suficiente para poder produzir uma melhoria real no ensino [...]. Concomitantemente, as Escolas Normais deverão preparar o futuro professor para que tome consciência de nossa realidade educacional, sendo levado a conhecer e avaliar dados concretos do problema, de maneira a poder situar-se como parceria responsável pela sua solução (BRASIL, 1967, p.244).

Como primeiro passo para perseguir um de seus objetivos – estabelecer a ligação das escolas de formação de professores com a realidade – determinou que os professores das Escolas Normais, principalmente os de Metodologia e Prática de Ensino, acompanhassem seus ex-alunos no exercício da profissão, em seu primeiro ano de magistério, observando-os no trabalho docente, para verificar as falhas

de formação e procurar eliminá-las. Além disso, informou que esses professores deveriam participar de grupos de discussão e de seminários realizados pelo pessoal dos Departamentos de Educação e dos Institutos de Pesquisas, para análise de resultados de provas, organização de pesquisas e levantamentos, apreciação dos resultados de estudos e pesquisas concluídas, etc., visando a proposição de soluções a serem experimentadas e, por sua vez, avaliadas em seus resultados práticos. Os alunos estreados deveriam ser acompanhados e corrigidos pelo seu professor de Metodologia e Prática de Ensino da Escola Normal e que participassem dos encontros realizados pelo pessoal dos Departamentos de Educação e dos Institutos de Pesquisas, visando a proposição de soluções a serem experimentadas e, por sua vez, avaliadas em seus resultados práticos. Em relação aos professores leigos, que, à época, constituíam alta percentagem do magistério primário, sobretudo nas áreas rurais do país, sugeriu uma prática de treinamento de caráter prático visando, essencialmente, habilitá-los a trabalhar com crianças de 1ª e 2ª séries de maneira eficiente. Percebe-se aqui a intencionalidade de treinar os professores pelo exemplo, com supervisão permanente, sempre relacionada à prática imediata e com vistas à alteração dos índices como evasão e repetência na escola primária.

Explicitando a crença do governo federal numa administração racional dos negócios da educação – voltada à preparação de mão-de-obra qualificada e de uma sociedade pacífica – o mote do discurso de Carlos Corrêa Mascaro – Diretor da III Conferência de 1967 – foi a importância do investimento na área educacional para o desenvolvimento econômico do Brasil. Lembrou, na ocasião, do empenho do governo em promover programas de formação e aperfeiçoamento de professores, bem como o incentivo a estudos e pesquisas sobre o processo educacional, por meio da criação e reestruturação de órgãos públicos. A finalidade era promover uma administração racional dos negócios da educação, o que incluiu a formação do *novo* professor para

dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média [...], tornar possível e eficiente o curso de colégio (segundo ciclo da educação média), com suas preocupações de dar cultura técnica, cultura preparatória ao ingresso na universidade e cultura geral de natureza predominantemente científica, e que irá preparar a transformação da universidade para suas novas funções de introduzir a escola pós-graduada para a formação dos cientistas e a *formação do magistério, tendo em vista as transformações em curso no sistema escolar, sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura geral, que a atual fase de conhecimentos humanos está a exigir* (BRASIL, 1967, p.416 – grifos nossos).

A adoção do adjetivo *novo* para designar o professor esperado estava relacionada à intencionalidade de retirar “a cultura especializada nas diversas disciplinas” (BRASIL, 1967, p.418) característica dos currículos das Faculdades de Filosofia. O descontentamento do governo em relação aos currículos destas instituições responsáveis pela formação de professores para todos os níveis de ensino estava na sua opção pelo currículo que tinha “mais em vista o ensino superior do que o ensino nas escolas de cultura prática de nível secundário ou cultura vocacional nas escolas normais” (BRASIL, 1967, p.418). O discurso de Mascaro mostra sua insatisfação em relação a estas faculdades que estariam sendo incapazes de dar cultura comum ao professor primário e conhecimento preparatório para o professor do ensino técnico. No seu entender, estas instituições deveriam ter se empenhado – desde os anos 1930 – para enfrentar a diversificação e a expansão dos sistemas escolares, para ser a grande escola de formação do professor e também para estudar os problemas de currículo e de organização de acordo com as reformas educacionais. Com este desabafo, Mascaro determinou então, que o *novo* professor brasileiro não seria formado a partir do conceito de ensino do “saber pelo saber” (BRASIL, 1967, p.418) e sim que teria um curso de caráter vocacional, prático e de cultura aplicada. Os professores primários passaram a ser formados pelas escolas estaduais secundárias tipicamente vocacionais e a formação para o magistério médio e superior ficou a cargo do governo federal e seria realizada nas Faculdades e Institutos de Educação. Os 50% dos professores primários leigos em exercício receberiam treinamento de caráter prático, visando manter os alunos na escola e

prepará-los para “contribuir com a sociedade, dentro de suas possibilidades [...], [evitando] atitudes de desânimo e revolta” (BRASIL, 1967, p.299).

Nestes anos 1970, dezenas de projetos brasileiros sobre geração e distribuição de energia, pecuária, siderurgia, transportes e ambiente, dentre outros, foram financiados pelo Banco Mundial. No sítio<sup>10</sup> desta instituição foram encontrados dois projetos educacionais. O primeiro, para Treinamento Vocacional, iniciou em 30 de março de 1971 e terminou em 30 de junho de 1978 e o segundo, relacionado à Educação Secundária, começou em 12 de novembro de 1974, findando em 31 de dezembro de 1982.

Em 1971, em meio à reforma recém iniciada do Ensino Superior (MEC-USAID), o governo brasileiro promulgou a LDB N° 5.692/71. Nesta Lei havia uma menção à formação em serviço do professor no seu Artigo 38, limitada ao reconhecimento de tal possibilidade, como segue:

estimular, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualizações constantes de seus professores e especialistas da educação (BRASIL, 1971, Art. 38).

A publicação da LDB/71 foi uma das ações dos militares para reprimir o pensamento político na escola, de forma que ela contribuísse com a formação de mão-de-obra para o mercado consumidor e para a indústria. O Regime Militar queria contar com a colaboração dos estudantes das massas para a difusão das idéias do Estado de Segurança Nacional de cunho ditatorial. Neste sentido, a educação figurava como um instrumento de racionalidade tecnicista. A sociedade não participava ou interferia no processo nem no sistema educacional. Esta realidade, aliada à formação continuada com objetivos claramente definidos para a reprodução de idéias postas pelos militares, reduziu o professor a um executor de tarefas simples.

Além de favorecer aos interesses dos militares, a Lei de Diretrizes e Bases corroborou com o Relatório da UNESCO, pois este

---

<sup>10</sup> www.worldbank.org

Organismo Internacional deixou clara sua intenção de apoiar os países interessados em educar “a maior parte dos homens não está suficientemente preparada para responder às condições e às eventualidades duma vida vivida na segunda metade do século vinte” (UNESCO, 1972, p.223-224). As determinações feitas pelos militares visando a internacionalização do capital brasileiro e dos conteúdos das políticas públicas resultaram na ampliação da atuação das empresas multinacionais no mercado brasileiro, nos setores da indústria automobilística, eletrônica e farmacêutica, na produção de máquinas e equipamentos pesados, na distribuição de petróleo e na produção de metais, por exemplo. Estas empresas foram as principais responsáveis pela remessa de lucros obtidos – por meio do trabalho e dos recursos naturais brasileiros – ao exterior.

Para contribuir com a atuação destas empresas no país, o governo ampliou a produção de petróleo, construiu hidrelétricas, instalou a Usina Nuclear em Angra dos Reis (RJ) e incentivou a utilização de novas fontes de energia, como o carvão mineral e o álcool. Ainda visando o favorecimento das multinacionais, o governo militar brasileiro construiu estradas, incentivou o aumento da frota de veículos e modernizou a indústria naval e o setor aeronáutico. Também houve aperfeiçoamento e expansão do sistema de comunicação – telégrafo, telefone, antena micro-ondas, satélite e correio.

A produção agrícola não foi incentivada, gerando uma imensa quantidade de latifúndios improdutivos. O endividamento externo e a inflação atingiram recordes históricos. Foram desprezados os direitos civis e as conquistas trabalhistas, se estabeleceu um clima de terrorismo no país e, gradativamente, os ricos foram ficando mais ricos às custas da miséria humana.

Em 1960, a metade mais pobre da população detinha 17,4% da renda nacional, passando, em 1985, a deter 11,4%. Enquanto isso, os 5% mais ricos que controlavam, em 1960, 28,3% da renda aumentaram sua participação para 38,2% em 1985 (COTRIM, 1999, p.346).

Em relação à educação geral do povo, persistiam os problemas da falta de vagas nas escolas públicas e da evasão pela necessidade de ingresso das crianças e dos adolescentes no mercado de trabalho. Entretanto, o teor ideológico dos Acordos MEC-USAID não foi alterado, apesar da crise social sempre crescente e das manifestações contrárias da sociedade civil. Repressão a greves, prisão de líderes sindicais, intervenção em sindicatos, torturas etc. foram algumas ações do governo militar para controlar a democratização.

Em 1970, a oposição conseguiu votos populares por meio das propagandas políticas em rádios e televisão, conseguindo apoio popular e iniciando

Um processo de aproximação entre os setores da oposição situados no âmbito da sociedade civil e aqueles com assento na esfera propriamente política, ou seja, no Parlamento. Em decorrência, amplia-se também o espaço de resistência à ditadura no Legislativo que, aos poucos, vai se tornando mais autônomo com relação ao Executivo (GERMANO, 2005, p.218).

Não obstante a atuação do governo no sentido contrário por meio da censura, da proposição de reforma do Judiciário, do fechamento do Legislativo, da Emenda Constitucional N° 8/77 (Pacote de Abril), etc, as contradições se avolumavam. Quer dizer, para se manter no poder, os militares precisaram tornar as eleições de 1982 livres, pois este era o desejo da população, mas também era necessário conter a livre iniciativa da sociedade civil para conter sua chegada ao poder. No decorrer dos anos 1970, o endividamento externo atingiu níveis alarmantes, o índice de crescimento econômico caiu, a inflação duplicou, cresceram as mobilizações contra o arrocho salarial, as greves voltaram a ocorrer, a periferia urbana começou a se fazer ouvir, iniciaram-se protestos no campo, ou seja, “a participação social e política estava na ordem do dia” (GERMANO, 2005, p.226). Como consequência,

a luta distributiva e em favor de uma melhor participação econômica e política na vida do país, a luta pela democracia, travada pelos setores mais avançados da sociedade civil, penetra assim no próprio aparelho ditatória do Estado e nas suas

instancias coadjuvantes, como a ESG [Doutrina do Estado de Segurança Nacional] (GERMANO, 2005, p.229).

A aplicação de recursos públicos no setor educacional fez parte das ações do governo, iniciadas em 1974, para “incorpor[ar], assim, discretamente, a questão da participação, tema que é apropriado pelo própria ESG” (GERMANO, 2005, p.228). Nesta época, havia falta de professores, alto índice de evasão e repetência dos alunos, 73% dos prédios públicos estavam em condições insatisfatórias de uso (GERMANO, *passim*). Estes e outros graves problemas pelos quais passava a educação pública no Brasil dos anos 1980 favoreceram um distanciamento ainda maior entre as classes sociais e a aceitação geral da privatização da educação. Na prática, “o Estado [que] proclamava a equidade, mas na verdade promovia a desigualdade social” (GERMANO, 2005, p.267) materializava seus discursos em projetos, programas e planos para os pobres, que permitiam a participação destes e das outras classes sociais para a obtenção de consenso sobre a necessidade da reciclagem dos professores das escolas públicas para a melhoria da sua qualidade. A participação se limitava ao ingresso para as classes populares e à reivindicação contra o aumento das mensalidades pelas classes média e alta.

A forma de manifestação do Estado capitalista, entre nós, durante a ditadura militar (1964-1985), foi bastante perversa e despótica com os despossuídos. Ele cumpriu as funções diretamente afetas ao capital e deixou de cumprir as funções que dizem respeito – mesmo num Estado burguês – aos chamados direitos sociais, entre os quais, a educação (GERMANO, 2005, p.276).

Neste contexto, a intenção da formação dos professores em serviço nas escolas públicas era fornecer algumas ferramentas de trabalho para a educação dos pobres. No Encontro Nacional de Dirigentes de Educação, Cultura e Desporto, ocorrido no Brasil em 1982, o termo *capacitação* acompanhou as discussões sobre valorização e treinamento dos professores, supervisores, monitores e especialistas das escolas públicas brasileiras. No entanto, a terminologia em nada influenciou o caráter tecnicista presente nas intenções do governo quanto à formação dos professores. Por exemplo, os Estados



participantes manifestaram-se a favor da utilização de material impresso auto-instrutivo, que deveria ser

amplamente distribuído aos docentes para treinamento nas áreas de planejamento educacional, metodologias de alfabetização, da comunicação e expressão, da matemática, das ciências biológicas, dos estudos sociais, da avaliação da aprendizagem e fundamentação psicopedagógica (BRASIL, 1982, p.24).

Assim, os professores receberiam manuais com informações para serem utilizadas nos seus planejamentos, nas suas aulas, no seu posicionamento diante dos alunos e na avaliação da aprendizagem. Individualmente, cada professor seria formado para trabalhar de acordo com o que havia sido considerado – pelos técnicos do governo – adequado aos interesses educacionais dos detentores do poder. Novamente, o país mostrou-se de acordo com as orientações da UNESCO sobre a temática e, desta vez, materializando (nos manuais) a intenção de contar com o trabalho dos professores para a internacionalização da noção de que os pensamentos válidos são aqueles capazes de responder às demandas imediatas da nova sociabilidade exigida pelas mudanças na economia e no mercado. Ainda na década de 1980, também foi utilizado o termo *reciclagem* nos discursos cotidianos e nos textos de órgãos de imprensa e oficiais. De acordo com MARIN, isto ocasionou

a proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (MARIN 1995, p.14).

A autora atribui esta problemática da abordagem superficial das questões educacionais à concepção subjacente à reciclagem. Isto porque o termo remete à ideia da possibilidade de alterações do material educativo e dos professores, transformando-os radicalmente em outras coisas ou outras pessoas, a exemplo do que ocorre com o papel, que pode ser desmanchado e refabricado. Atualmente, o termo *reciclagem* está em desuso entre os profissionais da educação e tende ao desaparecimento, o que não garante o fim da superficialidade na abordagem dos conteúdos na formação dos professores.

Concomitantemente aos encontros destinados à *reciclagem* docente, houve um intenso movimento de educadores brasileiros em prol da ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área de formação de recursos humanos para a educação. Isto gerou a produção e a divulgação de trabalhos que evidenciaram o caráter sócio-histórico da formação dos professores e a sua potência em interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Por exemplo, na II Conferência Brasileira de Educação promovida pela Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos de Culturas Contemporâneas (CEDEC) e Centro de Estudos, Educação e Sociedade. O evento ocorreu de 10 a 13 de junho de 1982, em Belo Horizonte – MG com o tema *Educação: Perspectivas na Democratização da Sociedade*. Ocorreram discussões acerca da função e dos conteúdos presentes nos cursos de aperfeiçoamento dos professores em serviço. Ou seja, mais do que discutir a terminologia a ser utilizada, falava-se também na necessidade da realização de intervenções no campo da formação de professores. O sistema político foi colocado como um sistema contraditório e a escola como um elemento com potencial renovador e modificador. Uma das pessoas a defender a formação em serviço do professor foi professor E. W. Hamburger:

Se o professor depois de formado não tiver condições de trabalho, não tiver horas em que a sua atividade é paga, mas ele não está em contato direto com os alunos, mas tem tempo de preparar as aulas, de corrigir exercícios e se aperfeiçoar, não adianta nenhuma licenciatura (ANDE; ANPED; CEDEC, 1982, p.99).

Hamburger mostrou-se descontente com a Resolução 30/74 do Conselho Federal de Educação que instituiu a Licenciatura Curta dos Professores de Ciências. Com a Licenciatura Curta, o tempo de formação universitária passaria de quatro para dois anos e o currículo sofreria um alargamento. Como consequência, entrariam no mercado de trabalho com conhecimentos superficiais e, possivelmente, apresentariam menos resistência aos currículos da sua formação em serviço. Para cumprir a sua tarefa “de educar a personalidade e de abrir

acessos ao mundo real (UNESCO, 1972, p.270), a profissão docente prescindiria do aprofundamento de questões sociológicas, políticas, psicológicas, históricas etc.

Em vista desta possibilidade, os educadores brasileiros manifestaram-se, salientando a necessidade de uma sólida formação básica com fortalecimento das questões do conteúdo de física, química, história e geografia, por exemplo. A sistemática de cursos de especialização e aperfeiçoamento dos professores em exercício seria complementar a esta sólida Licenciatura. Esta intenção era contraditória às manifestações da UNESCO em relação à formação inicial do professor, pois, para o atendimento às exigências do trabalho e do consumo, o oferecimento de uma base sólida, capaz de desenvolver a capacidade de crítica e de proposições alternativas poderia dificultar a formação permanente em serviço. A UNESCO pretendeu disseminar a ideia da necessidade da transformação do professor em animador e encorajador dos seus alunos:

O facto é que, na optica da educação permanente e no estado presente do saber humano, é cada vez mais um abuso de expressão dar ao docente o nome de mestre, qualquer que seja o sentido com que se tome este termo de múltiplos sentidos. É claro que os docentes têm cada vez menos por tarefa única ministrar conhecimentos, e cada vez mais o papel de despertar o pensamento. O professor, a par dos seus trabalhos tradicionais, é chamado a tornar-se cada vez mais um conselheiro, um interlocutor; mais o que ajuda a procurar em comum os argumentos contraditórios do que aquele que tem todas as verdades preparadas; deverá consagrar mais tempo e energia às actividades produtivas e criadoras: interacção, discussão, animação, compreensão, encorajamento (UNESCO, 1972, p.141).

Entende-se que, para a UNESCO, é importante focar a formação docente na interação, na discussão, na compreensão e no encorajamento dos alunos, pois, quanto menos filosófica, histórica ou sociológica for a formação inicial do professor, menores são as chances de posicionar-se criticamente na gestão de sua formação em serviço. Apesar da insistência dos Organismos Internacionais em reformar a formação de professores de acordo com os interesses mercantis e da adesão do governo brasileiro a este projeto, vários setores da sociedade pretendiam uma formação docente

Estava em curso o lento processo de democratização e começavam a ser reconquistados os espaços que a sociedade civil perdera. Exilados políticos e anistiados retornam ao Brasil. As organizações estudantis retomam a atividade. Nos debates é intensificada a luta pelo retorno da Filosofia, excluída do currículo [...] (ARANHA, 1990, p.259).

Apesar disto, a formulação das políticas educacionais brasileiras relacionadas à formação docente seguia seu curso independentemente dos movimentos de resistência, desconsiderando seus apelos. Exemplo disto foi a promoção, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Encontro Nacional de Dirigentes de Educação, Cultura e Desporto. O evento tinha o objetivo de corroborar com as ideias do governo de Figueiredo e contou com a participação de Dirigentes e técnicos das Unidades Federadas (Estados). Estes realizaram análises da situação da Administração, Educação Básica, Cultura, Desporto e Educação Superior e as registraram em documentos-sínteses, apresentados no Documentário O Desafio da Educação Básica. Forneceram também sugestões para a programação das Unidades de Federação e subsídios para as diretrizes do planejamento de 1984 do MEC.

Na área da administração, as ações propostas visavam o planejamento e a modernização administrativa das atividades educacionais com a rapidez e eficácia. Considerada uma das linhas prioritárias do governo, a educação básica tinha por objetivo

conduzir a formação de valores e atitudes positivas, ao desenvolvimento do pensamento crítico, a aquisição de conhecimento de saúde, agricultura e as atividades produtivas, e de conhecimentos básicos para a participação social e cívica (BRASIL, 1982, p.16).

Este Documentário foi portador da análise de seis tipos de ação na área educacional:

- alteração no quadro de escolarização e rendimento educacional rural, bem como na adequação da oferta de serviços educacionais às necessidades e possibilidades sócio-econômico culturais do meio;
- ampliação a adequação das oportunidades educacionais, desde o nível pré-escolar até o ensino de 1º e 2º graus,

- regular e supletivo, com ênfase nos aspectos de atendimento das populações urbanas mais carentes;
- valorização de recursos humanos em termos de: situação salarial, estabilidade de emprego, mudanças no quadro de recursos humanos devidamente habilitados e evolução da situação de preparação técnico-pedagógica do magistério e;
- utilização de tecnologias aplicadas à educação básica e seu papel na melhoria da qualidade dos serviços no atingimento de clientela específica (BRASIL, 1982, p.16).

Uma das ações de capacitação de professores destacada pelo Relatório foi a utilização das seguintes tecnologias na educação básica:

material impresso auto-instrutivo, amplamente distribuído aos docentes nas áreas de planejamento educacional, metodologias de alfabetização, da comunicação e expressão, da matemática, das ciências biológicas, dos estudos sociais, da avaliação da aprendizagem e fundamentação psicopedagógica (BRASIL, 1982, p.24).

A capacitação de professores compôs a política de valorização dos recursos humanos e tinha por objetivo viabilizar os programas e as propostas de Educação do Governo Federal. Este evidenciou a necessidade do estabelecimento de novas linhas de ação e estratégias para contribuir com a elaboração de uma política nacional de valorização dos professores:

- fortalecer o planejamento municipal, induzindo a uma descentralização financeira, administrativa e pedagógica, fazendo com que os órgãos se tornem cada vez mais os responsáveis pela educação de 1º grau e, ao mesmo tempo, assumam maior autonomia com respeito ao ensino de 2º grau e supletivo;
- promover o planejamento integrado e participativo, assegurando, assim, uma maior adequação dos currículos, uma mais efetiva igualdade de direitos e oportunidades para que todos se beneficiem do desenvolvimento da educação básica;
- dar um reforço especial à pré-escola, eliminando formas sofisticadas de ação pedagógica que não correspondam à pobreza da população e concentrar-se na ação preparatória de alfabetização imediatamente anterior à primeira série;
- revitalizar as propostas curriculares assegurando a infraestrutura necessária para sua implementação;
- intensificar o processo de criação de metodologias para o ensino junto às camadas mais pobres da população;
- reforçar as ações substanciais que influenciam o rendimento dos alunos, contemplando tanto os fatores endógenos ao sistema educacional (desempenho do professor, unidade escolar, currículo e material didático) como os fatores exógenos, quais sejam: condições de saúde e nutrição, nível de emprego e renda dos alunos e de sua família, situação sócio-cultural da comunidade; estas ações requerem uma maior articulação com os outros setores, para um trabalho integrado;

- empreender uma política intensa de preparação de seres humanos, aperfeiçoando tanto o Estatuto do Magistério como os diversos instrumentos de professores e especialistas em educação;
- expandir de maneira organizada e com base em levantamentos da realidade, a oferta de oportunidades educacionais, buscando atender aos diversos níveis e modalidades de ensino num horizonte de médio prazo (BRASIL, 1982, p.27).

Em seus discursos, o primeiro presidente civil José Sarney (um importante aliado da ditadura) depois da ditadura mostrou-se preocupado com as péssimas condições de emprego, alimentação, moradia e saúde da população brasileira, mas, apesar disto, optou pela reforma econômica sob a alegação de que “nenhuma política social daria resultados positivos se a inflação não fosse combatida” (COTRIM, 1999, p.355). Entretanto, o fortalecimento dos movimentos populares, sindicatos, ligas camponesas, universidades, dentre outros grupos estava em curso, o que favoreceu a sua participação nas discussões realizadas no decorrer dos trabalhos da Assembléia Constituinte de 1987/1988, destinados à elaboração da Constituição Federal (CF) de 1988. A nova Constituição Brasileira trouxe como pontos importantes, dentre outros, a formação e a valorização dos professores e a articulação entre os diversos níveis e sistemas de educação. Em relação à formação de professores em serviço, WARDE propôs o levantamento da real situação brasileira em relação aos diplomados e aos leigos, destacando a necessidade de se considerar a historicidade da questão:

[...] o despreparo dos professores legalmente qualificados tem que ser posto como problema no mesmo patamar de gravidade do que é revelado pela existência do professor leigo, principalmente nas redes públicas de ensino; ambos estão na origem e na resultante do mal-funcionamento dos sistemas de ensino, sem salvaguarda a alguma região; ambos correlacionam-se com as condições de trabalho e de salário às quais o magistério é submetido; ambos indicam, para a indispensável revisão das políticas de recursos humanos para a educação, o que implica na vigência do Estatuto do Magistério e na realização de concursos públicos em todos os sistemas de ensino (WARDE, 1986, p.07).

Em 1989, Fernando Collor de Mello, o primeiro presidente brasileiro eleito por voto direto após 30 anos, iniciou seu governo com o bloqueio de contas e aplicações financeiras da população, o confisco de

cerca de 80% do dinheiro que circulava no Brasil e a extinção da moeda vigente. Este governo – marcado por corrupção, sonegação fiscal e outros crimes – terminou no *impeachment* de Collor, e deixou como herança para Itamar Franco um país ainda pior do que o deixado pelos militares. A partir de então, acirraram-se a

Atuação abrangente e sistêmica do Banco [Mundial] na educação brasileira, a relação entre este Banco e o governo no processo de privatização, o que afeta, inclusive, a Educação e a forma tentacular dessa organização, que se apresenta como “Banco do Conhecimento”, nas palavras do seu atual presidente James D. Wolfensohn (KRUPPA, 2001, p.01 – grifado no original).

Com base na Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien – 1990), o MEC publicou, em 1993, o *Plano Decenal de Educação para Todos* com o objetivo de encontrar os caminhos para diagnosticar o ensino fundamental e as soluções para enfrentar obstáculos encontrados. O fim último posto pelos responsáveis pela *Declaração de Jomtien* (UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial) era formular estratégias para erradicar o analfabetismo e universalizar a educação fundamental nos países em desenvolvimento. Nesta época, a formação continuada começou a tomar proporções maiores, devido aos investimentos do Banco Mundial (BM) para “corrigir” a ineficácia do sistema educacional e investir na teoria do capital humano.

Apesar de consistir-se num documento adequado aos interesses internacionais, o *Plano Decenal de Educação para Todos* não foi considerado na formulação das políticas de educação do período de transição em relação àquelas propostas nos períodos anteriores:

Com certeza, na área de formulação de políticas educacionais nada se inovou no período de transição, em relação aos processos que caracterizaram tanto o período populista quanto o autoritário. Conseguiu-se, pelo contrário, uma interessante mescla de populismo com autoritarismo, através de um processo que, ao pretender ser democrático contrapondo-se à centralização, terminou por caracterizar-se pela ausência de direção e pela fragmentação. Esta tendência instaurou-se no MEC de 1985 em diante [...] (KUENZER, 1993, p.56).

No ano de sua posse (1995), Fernando Henrique Cardoso, então Presidente da República (ex-Ministro da Fazenda na gestão Itamar

Franco, responsável pelo Plano Real) publicou o *Planejamento Estratégico 1995-1998*, portador da intenção de reformar a educação brasileira com base na Declaração de Jomtien de 1990. No segundo parágrafo do Planejamento 1995-1998 reside a preocupação com a formação das pessoas para a implementação da futura Reforma Educacional:

O processo de elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos” desencadeou, no país, uma série de debates bastante produtivos sobre os problemas educacionais e as alternativas para enfrentá-los. As questões colocadas à reflexão de professores e dirigentes escolares são as mesmas sobre as quais nos debruçamos para traçar o presente planejamento: o acesso ao ensino fundamental, o sucesso escolar, a aprendizagem alcançada pelos alunos, a formação e a valorização dos recursos humanos, a gestão escolar, o relacionamento com a comunidade, a cidadania na escola e o financiamento da educação (BRASIL, PE 1995-1998, p.01).

Adiante, reafirmou a necessidade de investimento no treinamento do professor priorizando a escola de primeiro grau (Ensino Fundamental), aquela que, segundo o texto, consistia na raiz dos problemas educacionais do povo brasileiro:

Há escolas, há vagas, há evasão, há repetência, há professor mal treinado, professor mal pago, há desperdício. Para trilhar um caminho de seriedade, é preciso, acima de tudo, valorizar a escola e tudo o que lhe é próprio: a sala de aula e os professores; o currículo e a formação dos mestres; o resultado da aprendizagem. Buscamos uma escola formadora, onde os conteúdos básicos essenciais sejam preocupação central de todos os agentes do sistema. Uma escola também como lugar de convivência, onde a ação dos pais, a solidariedade do meio social, a participação do aluno e do professor e uma boa administração se somem para formar cidadãos (BRASIL, PE 1995-1998, p.03).

A importância da escola para a resolução dos seus próprios problemas foi enfatizada em todo o texto. Para atingir este objetivo, o documento apontou como aspectos primordiais a prioridade do governo federal para o ensino obrigatório de primeiro grau; a valorização da escola e de sua autonomia, bem como de sua responsabilidade para com o aluno, a comunidade e a sociedade; a promoção da modernização gerencial em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como nos órgãos de gestão; a utilização e a disseminação de modernas tecnologias educacionais; a progressiva transformação do MEC num organismo



eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional e; a articulação de políticas e de esforços entre os três níveis da federação, de maneira a obter resultados mais eficazes.

Em síntese, a função do MEC passou a ser a formulação e a articulação de políticas públicas e o fornecimento, às instâncias estaduais, municipais e do setor privado das diretrizes para a execução da educação, além de avaliar o desempenho dos alunos e das instituições de ensino e realizar os repasses financeiros tratados como investimentos “em apoio às ações desenvolvidas por estados e municípios, de forma coerente com a estratégia política adotada pelo governo” (BRASIL, PE 1995-1998, p.06).

De acordo com os objetivos do *Planejamento Estratégico 1995-1998*, ao MEC cabe, atualmente, fornecer aos estados e municípios brasileiros incentivos à inovação sob a forma de assistência técnica, destinação de recursos especiais a programas inovadores e programas à distância produzidos por este órgão ou outras instituições. Ainda objetivando ensejar novas formas de gestão escolar e induzir novos parâmetros de eficiência e de controle de qualidade, o MEC tem a incumbência de implantar um canal de televisão, via satélite, voltado exclusivamente para o atendimento à escola, com 100% da programação dedicada à melhoria da qualidade de ensino.

No *Plano de Ações* integrante do Planejamento Estratégico, enfatizou a necessidade de contar com parceiros para a melhoria do ensino e de utilizar estrategicamente os instrumentos indutivos e redistributivos para alavancar as ações dos atores do ensino. Um dos instrumentos de atuação do MEC é o aprimoramento do sistema de estatísticas educacionais para informar todo o planejamento de ações e fornecimento dos mecanismos de apoio à inovação.

Com o intuito de promover a mobilização pela qualidade do ensino, o MEC se comprometeu a definir diretrizes curriculares e atuar na qualidade do livro didático, na avaliação do desempenho da escola através do aproveitamento escolar dos alunos, no treinamento dos

professores e no enriquecimento curricular particularmente pelo acesso a novas tecnologias de ensino e gestão escolar.

Uma ação considerada básica para o MEC é a de fiscalizar a utilização dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do controle de resultados. Outra ação básica é a produção e a distribuição de materiais de apoio sobre as diretrizes curriculares para a escola e o professor.

Na parte dedicada ao Ensino Superior, reafirmou a importância atribuída aos professores para o sucesso do *Planejamento 1995–1998*, se comprometendo a valorizar os modelos institucionais alternativos de formação para o mercado de trabalho, “especialmente a formação de professores para o ensino básico” (BRASIL, PE 1995-1998, p.27).

A partir de então, toda a política educacional tem suas bases nas proposições da UNESCO e conta com os brasileiros como “co-autores e de certo ou de todo modo, os aperfeiçoadores das sugestões/orientações do BM [Banco Mundial]” (KRUPPA, 2001, p.14). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394, publicada em 1996 é um exemplo disto, pois está de acordo com a política anunciada pelo Banco Mundial nos anos 1980, assim caracterizada:

1. A prioridade depositada sobre a educação básica [...];
2. A melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa [...];
3. A prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa [...];
4. Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados [...];
5. Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares [...];
6. O impulso do setor privado e os organismos não-governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões quanto na implementação [...];
7. A mobilização e a alocação eficaz de recursos educacionais para a educação de primeiro grau como temas principais do diálogo e da negociação com os governos [...];
8. Um enfoque setorial [...];
9. A definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica [...] (TORRES, 1996, p.131-138).

Os fundamentos da formação de profissionais da educação estão no Capítulo VI da LDB. No seu Art. 61, a Lei traz as características de cada face do desenvolvimento do educando:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, Art. 61).

A *capacitação em serviço* também foi lembrada nos artigos 63 e 67. O primeiro garante a manutenção, pelos institutos superiores de educação dos diversos níveis de ensino. No artigo 67, reservado à promoção da valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino, são assegurados o aperfeiçoamento profissional continuado (inclusive licenciamento periódico remunerado para esse fim) e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho. Municípios e, supletivamente, Estado e a União ficaram obrigados a “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício” (Art. 87º) para cumprir uma das exigências da LDB N° 9.394/96 para a década da Educação, iniciada em dezembro de 1997.

Uma das formas de garantia da formação de professores em exercício, inclusive os leigos, foi a publicação da Lei N° 9.414<sup>11</sup>, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEF era um fundo instituído em cada Estado da Federação e no Distrito Federal, cujos recursos devem ser aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério. Em cada Estado o FUNDEF é composto por recursos do próprio Estado e de seus Municípios, sendo constituído por 15% do: Fundo de Participação do Estado (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar n° 87/96; e Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp.). Os recursos do FUNDEF constituídos na forma acima são redistribuídos ao Estado e seus Municípios proporcionalmente ao número de matrículas no ensino fundamental das respectivas redes de ensino, constantes do Censo MEC do ano anterior (BRASIL, 1996).

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Certificação do Professor foram algumas medidas tomadas pelo governo para garantir o envolvimento do professor com as políticas educacionais em vigor.

---

11 Substituída pela Lei N° 11.494/2007 – FUNDEB.

O documento específico para a formação continuada do professor foi publicado em 1998 sob a denominação *Referenciais para a Formação de Professores* e assinado pela então Secretária de Educação Fundamental do MEC, Iara Glória Areias Prado. Nas primeiras linhas do texto aparece a precariedade da formação dos professores:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 1998, p.07).

Com base no consenso sobre a necessidade da mudança de concepção de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem e de trabalho docente, os referenciais propõem um novo papel do professor, a partir de novas práticas pedagógicas, da atuação da categoria e da demanda social.

Apesar do empenho de muitos e do avanço das experiências já realizadas, há uma enorme distância – e não apenas no Brasil – entre o conhecimento e a atuação da maioria dos professores em exercício e as novas concepções de trabalho do professor [...]. Tais mudanças exigem, entre outras coisas, que os professores reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso “construir pontes” entre a realidade de seu trabalho educacional e o que se tem como meta [...]. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores (BRASIL, 1998, p.08).

Os pressupostos que orientam os Referenciais para a Formação de Professores incluem autonomia; responsabilidade; desenvolvimento profissional permanente como direito dos professores; diversidade de atividades na formação docente; atuação profissional técnica, intelectual e política; respeito às diferenças culturais, sociais e pessoais; metodologias pautadas na teoria-prática; parceria entre diferentes instituições; estreitamento das relações entre instituições de formação e redes de escola e; melhoria das condições de trabalho, avaliação, carreira e salário. Tais elementos permeiam todo o documento sobre a formação do professor brasileiro.

## A formação continuada é entendida como

necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte do processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais, e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isto supõe que a educação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 1998, p.40).

Cursos, oficinas, seminários e palestras são apontados como eventos incapazes de responderem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores, além de, nem sempre se constituírem num programa com este objetivo. São criticadas as seguintes ações referentes à formação continuada do professor:

Cada nova política, projeto ou programa parte da “estaca zero” [...]; não são consideradas outras dimensões do exercício profissional [...]; é tida como apropriada fundamentalmente para professores [desconsiderando] supervisores, diretores, assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral; não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores; destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica [...]; não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação ao alcance das ações desenvolvidas; organiza-se para professores individualmente [...]; realiza-se fora do horário de trabalho e não na escola, local privilegiado de formação em serviço; é assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente e; utiliza dispositivos de motivação “externa” – pontuação, progressão na carreira, certificados [...] (BRASIL, 1998, p.26).

O texto traz a formação continuada como uma medida considerada necessária ao desenvolvimento da Educação no país. Para isto, é necessário articular as várias instâncias de gestão do sistema educacional; planejar, executar e avaliar os programas de formação em serviço de forma articulada e com profundidade, em eventos pequenos; compatibilizar o conteúdo tratado com as demandas colocadas pela realidade das escolas e salas de aula; elaborar diagnósticos das necessidades pedagógicas; avaliar o alcance das ações desenvolvidas e o impacto dos conhecimentos na prática dos professores; prever tempo

para a formação na jornada de trabalho dos professores e; assessorar o Coordenador Pedagógico para ser formador de professores.

O conteúdo fundamental desta educação continuada é a análise de atividades em sala de aula, utilizando-se da leitura e da escrita reflexivas. Registra que a discrepância entre o volume de recursos investidos na educação continuada e a melhor qualidade do ensino e da aprendizagem escolar deve ser resolvida a partir de um planejamento estratégico. Para isso, deve ser superado o atual modelo de formação inicial e continuada, considerado fragmentado e ineficaz.

As tendências sobre formação de professores, destacadas pelos Referenciais são as seguintes:

- promover as transformações necessárias nas instituições responsáveis por formar professores, para que o processo de formação aconteça num contexto favorável ao desenvolvimento de diferentes competências profissionais;
- garantir condições adequadas de trabalho, remuneração e incentivos que façam do magistério uma opção atraente;
- definir novas políticas e critérios de seleção para o ingresso de professores na carreira;
- redimensionar o papel profissional do professor no contexto das tarefas atualmente colocadas pela realidade à educação escolar;
- criar um sistema único de formação permanente, que inclua formação inicial e continuada;
- repensar as modalidades organizativas e administrativas nas quais a formação acontece;
- redimensionar as propriedades na dotação de recursos na área educacional;
- transformar radicalmente os currículos e programas de formação;
- considerar que é necessário um determinado tempo para que as transformações ocorram de fato e criar condições para tanto;
- empreender um esforço permanente de informações, comunicação e formação de opinião pública em torno da questão da qualidade da educação escolar e do papel profissional do professor;
- submeter os esquemas convencionais de relacionamento entre poder público, sociedade e associações profissionais (BRASIL, 1998, p.28-29).

Desta forma, a formação é entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento que necessita da disponibilidade do professor para a aprendizagem. O formador deve ensinar o professor a aprender e o sistema escolar deve proporcionar condições para que o professor continue aprendendo.

O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação. Só essa coresponsabilidade permitirá superar a relação de tutela que mantém a formação em serviço do professor à mercê de circunstâncias político-institucionais as mais diversas. Para isso, é preciso assegurar condições institucionais para que os professores possam estudar em equipe, compartilhar e discutir sua prática com os colegas, apresentar seu trabalho publicamente, reunir-se com os pais dos alunos e demais membros da comunidade, desenvolver parcerias com outras instituições, participar do projeto educativo da escola, definindo, coletivamente, metas, prioridade, projetos curriculares, processos de avaliação, normas de convivência, temáticas de formação continuada e prioridades para utilização dos recursos disponíveis (BRASIL, 1998, p.38).

Nesta perspectiva, a formação continuada está ligada à existência dos projetos educativos nas escolas de educação básica e pode ocorrer dentro ou fora da escola, mas sempre com repercussão em suas atividades.

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados, etc. Outras formas, tais como programas envolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de ampliação do universo cultural (BRASIL, 1998, p.41).

As Secretarias de Educação colaboram organizando e promovendo a formação continuada. Suas ações são: acompanhar sistematicamente as equipes escolares; fixar as diretrizes gerais do trabalho e; promover assessorias, eventos de atualização e programas de formação. O formador é uma pessoa valorizada nesse processo. Deve trabalhar para manter viva a discussão dos projetos educativos, avaliar o trabalho dos educadores e fazer chegar às escolas materiais e propostas inovadoras. Nesta visão, os cursos, palestras e seminários devem ser repensados pelas Secretarias de Educação e ministrados pelas Agências Formadoras e visar a atualização e o aprofundamento dos conhecimentos relacionados ao trabalho dos professores, “que são chaves de leitura necessárias à atuação contextualizada e condição para a prática reflexiva do professor” (BRASIL, 1998, p.64).

O documento aponta duas possibilidades de formação continuada dos professores: a supervisão e os grupos de estudo. A supervisão é uma ação voltada para a construção de conhecimentos experienciais contextualizados e de instrumentos para intervenção pedagógica. A prática da supervisão requer a inclusão de formadores em diferentes contextos reais ou simulados a partir do planejamento feito por um coordenador. A prática é tematizada e o professor tem a oportunidade de refletir sobre vivências pessoais, o seu próprio trabalho e as diferentes formas de sentir as ações estabelecidas na prática educativa. O grupo de estudo também contribui com o desenvolvimento da autonomia para a atuação profissional e privilegia a reflexão sobre a prática profissional e, além disso, propicia a construção de um percurso próprio de desenvolvimento intelectual, compartilhado com outros educadores da escola.

Podem ser organizados a partir das demandas identificadas ou de propostas dos formadores, mas sua trajetória deve estar sempre pautada nas necessidades dos participantes do grupo. Podem ser totalmente autônomos ou coordenados por um formador. Essa perspectiva é bem diferente dos grupos para realização de trabalhos regulares propostos pelos formadores, que são recursos fundamentais, mas que não substituem esses espaços mais livres de estudo, aprofundamento teórico e investigação (BRASIL, 1998, p.65).

A promoção da atualização, do aprofundamento dos conhecimentos profissionais e do desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo (formação continuada) deve respeitar os tempos e espaços reservados para a finalidade de trabalho na escola; sistema de apoio aos professores iniciantes; definição de programas de formação a partir da análise da realidade na qual pretende incidir; da avaliação de ações de formação anteriores e de novas demandas colocadas, de acordo com as orientações do MEC, as diretrizes dos Conselhos de Educação (CE) e as metas institucionais da Secretaria de Educação; planejamento cuidadoso da modalidade de formação, da escolha dos formadores, do tempo adequado, da infraestrutura necessária e do número de professores a ser atendido; a utilização da estratégia de análise de registros que documentam as



práticas com vista a transformá-las; prever a combinação de ações internas às escolas com ações destinadas a reunir professores de várias escolas; incluir a observação, análise e descrição do trabalho de outros professores, a exposição de trabalhos realizados, a análise de atividades e produções de alunos; utilizar diários do professor, registros de observador de classe; observar a atuação dos professores; flexibilizar a sequenciação dos conteúdos de um programa de formação; garantir saídas em grupo, participação em eventos, intercâmbios, debates sobre temas da atualidade, produção e expressão coletiva (jornal, vídeos, etc.) e uso de tecnologias de informação e comunicação; atualização e acompanhamento do professor em relação às leis e à política educacionais e; definição de um sistema de avaliação dos programas de formação continuada pautado nas competências profissionais que são objetivos da formação dos professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de seus alunos, bem como instituição de uma carreira que valorize o desenvolvimento profissional do professor.

As políticas para a formação de professores em serviço vão se constituindo como uma teia, cada vez mais complexa e com a aparência sempre renovada e simpática. Em 1999, o *Relatório Final do Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Profissional de Professores e Garantia de Qualidade na Educação* – documento produzido a partir do Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Profissional de Professores e Garantia de Qualidade na Educação em 1999 – ratificou e fortaleceu a intenção do INEP, de favorecer a formação dos professores (inicial e continuada) nos moldes requeridos pela economia globalizada. De acordo com o texto, a formação dos professores, tanto no Ensino Superior como no seu local de trabalho, tem como objetivo mobilizar estes profissionais para a implementação das reformas educativas pensadas pelo governo federal:

Duas questões-chave passaram a ocupar lugar de destaque na agenda das políticas públicas da educação básica, na década de 90, em todos os países que estão preocupados em promover a melhoria do desempenho dos seus sistemas educacionais para se preparar para entrar no século XXI, respondendo assim às novas exigências da sociedade na era da informação e aos desafios da competitividade numa economia cada vez mais globalizada. A

primeira, da qual depende a resolução da segunda, é o aprimoramento do sistema de *formação inicial e continuada de professores*, articulado a uma política de *apoio e incentivo ao seu desenvolvimento profissional*; a segunda, é a garantia da qualidade do ensino, compreendida em suas múltiplas dimensões sociais e pedagógicas (BRASIL, 1999d, p.05 – grifos nossos).

Note-se a sugestão da proposição, pelos sistemas de ensino, de políticas de apoio e incentivo ao desenvolvimento profissional, sugerindo uma vinculação com a prática da certificação e da bonificação. Esta se constitui, certamente, numa alusão aos *Referenciais para a Formação de Professores* (BRASIL, 1999) que trazem a proposta da utilização dos certificados obtidos nos cursos de formação continuada para a progressão na carreira.

Outra importante pista da intencionalidade do INEP de estreitar a conexão entre a formação do professor brasileiro e a implantação da reforma educacional foi a defesa de uma qualidade educacional internacionalmente aceita:

As estratégias para promover estes objetivos têm variado de país para país, *embora cada vez mais se observem tendências comuns, potencializadas pelo estreitamento da cooperação bilateral e multilateral no campo educacional*. Entre os pontos de convergência, destaca-se a centralidade do tema “qualificação docente e qualidade do ensino” na pauta das políticas internas de cada país e nas próprias discussões que se desenvolvem no âmbito dos diversos fóruns internacionais (BRASIL, 1999d, p.05 – grifos nossos).

Ao pretender uma qualidade de ensino e uma qualificação docente de acordo com os fóruns internacionais, o INEP favorece a aceitação do aporte teórico de Organismos Internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial e, com isto, dificulta a participação dos professores na gestão de sua própria formação. Assim, a partir da qualidade posta pelos Organismos Internacionais, o professor deve buscar desenvolver suas habilidades necessárias ao desenvolvimento das habilidades dos alunos que, por sua vez, deverão contribuir para a melhoria da posição do sistema de ensino ao qual pertence nos *rankings* locais, regionais, nacionais e internacionais.

Verifica-se também um elevado grau de consenso em torno da importância atribuída ao desenvolvimento de sistemas de *avaliação de aprendizagem e do desempenho docente, referenciados em padrões de qualidade*. O terceiro componente enfatizado nas estratégias educacionais de diferentes países é a disseminação do uso das novas tecnologias de informação nas escolas e como suporte a programas de educação a distância, inclusive voltados para formação continuada e capacitação de professores (BRASIL, 1999d, p.05 – grifos nossos).

Uma das estratégias destinadas a impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação foi a publicação dos *Parâmetros em Ação* a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (1999). Este consiste num conjunto de ações voltadas para a formação de professores e equipes técnicas das escolas brasileiras. O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado foi elaborado para ser desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, com as escolas de formação de professores em nível médio e superior e com as Organizações Não-Governamentais (ONGs). O Programa tem como finalidades:

- Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores.
- Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas.
- Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica.
- Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho coletivo nas escolas.
- Identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola.
- Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC.
- Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores (BRASIL, 1999c, p.09).

A formação é dirigida a professores e especialistas em educação (diretores de escola, coordenadores pedagógicos ou de área, assistentes de direção, supervisores de ensino, técnicos das equipes pedagógicas e outros). Foram estabelecidos requisitos para a

participação dos interessados, cabendo às Secretarias de Educação, dentre outras responsabilidades colocadas pelo Programa, pensar em:

- horários de trabalho pedagógico, para que a equipe escolar possa planejar e desenvolver coletivamente sua ação educativa;
- criação de níveis de coordenação na secretaria de educação e nas escolas, com papéis claramente definidos;
- materiais bibliográfico, videográfico e impresso, que constituam um acervo básico para que professores possam ampliar os estudos feitos no decorrer dos módulos;
- interação com especialistas em educação/pesquisadores da própria região ou de outros locais, que possam contribuir para ampliar as reflexões que acontecem nas escolas;
- alternativas que permitam que essa formação seja contemplada na progressão funcional dos professores, como uma das formas de estimular a participação em ações de formação continuada que envolvam a equipe escolar (BRASIL, 1999c, p.10).

O material de estudo proposto foi estruturado em módulos. Cada módulo compõe-se pelos seguintes tópicos: finalidade do módulo, expectativa de aprendizagem dos profissionais envolvidos, conteúdos, procedimentos a serem adotados pelo formador, programas de vídeo a serem transmitidos, material necessário, material complementar, atividades (com tempo determinado para sua execução), orientações ao coordenador, seqüência didática a ser cumprida pelo formador e outras informações sobre como cada aula deverá ser conduzida.

Além disso, o material de formação de educadores traz as incumbências dos coordenadores gerais do curso e as funções dos coordenadores de grupos. Sugere que cada profissional cursista faça um registro pessoa detalhado, que deverá ser posteriormente socializado com os demais participantes. Contém lição de casa como complemento às propostas do módulo.

Com a mesma intenção de garantir a educação continuada pelas secretarias estaduais e municipais de educação aos profissionais da educação pública, o *Plano Nacional de Educação* (Lei Nº 10.172/2001) informa ser necessária a parceria dos sistemas com ensino com Universidades e Instituições de Ensino Superior. A formação inicial ou a formação continuada do professor – na escola em que atua ou fora dela – tendo como uma das estratégias didáticas privilegiadas “a

ação-reflexão-ação que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002, Art. 5º).

O governo de Luis Inácio Lula da Silva (Lula), ampliou a abrangência dos projetos de educação continuada no Brasil. No primeiro ano do governo, foi criada a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica* com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos. A Rede é composta por Universidades e sua função é desenvolver a formação continuada dos professores de educação básica das redes públicas de ensino. Além dos cursos de formação inicial e continuada, o Programa apóia a pesquisa aplicada para a produção de material didático. A formação inicial é destinada à qualificação de professores leigos.

Sendo uma das principais bases institucionais da política de valorização do professor, o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores tem como meta garantir o acesso a processos de formação continuada ajustados às necessidades, desenvolver a ciência e tecnologias aplicada à Educação e promover critérios de carreira docente que valorizem o professor (BRASIL, 2003, p.03).

Uma das propostas da Rede constitui-se na realização de Seminários com a participação de organizações da sociedade civil, visando divulgar e mobilizar a população para fazer chegar “os ventos do conhecimento novo” (BRASIL, 2003, p.03) ao chão da escola. O manual para a prestação de contas das Universidades contratadas ao MEC traz a necessidade destas adotarem normas e procedimentos comuns em seus projetos com vistas a garantir a transferência dos recursos. De acordo com o MEC, isto garante a aplicação dos recursos de forma eficiente e eficaz.

Em 19/12/2006, a Emenda Constitucional Nº 53 deu nova redação ao §5º do Art. 212 da Constituição Federal e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e criou o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Inicialmente o FUNDEB, com duração de 14 anos (2007 – 2020), foi regulamentado pela Medida Provisória Nº 339, de 28/12/2006, convertida na Lei Federal Nº 11.494, de

20/06/2007. A partir de então, todos os profissionais e alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos têm seus trabalhos supervisionados pelo MEC, dada a vinculação do recebimento das verbas para a formação em serviço e para as escolas com os resultados obtidos. No Art. 30 da Lei do FUNDEB pode-se verificar as formas de controle a serem utilizadas pelo MEC para garantir a formação dos professores de acordo com o esperado pela UNESCO:

O Ministério da Educação atuará:

I - no apoio técnico relacionado aos procedimentos e critérios de aplicação dos recursos dos Fundos, junto aos Estados, Distrito Federal e Municípios e às instâncias responsáveis pelo acompanhamento, fiscalização e controle interno e externo;

II - na capacitação dos membros dos conselhos;

III - na divulgação de orientações sobre a operacionalização do Fundo e de dados sobre a previsão, a realização e a utilização dos valores financeiros repassados, por meio de publicação e distribuição de documentos informativos e em meio eletrônico de livre acesso público;

IV - na realização de estudos técnicos com vistas na definição do valor referencial anual por aluno que assegure padrão mínimo de qualidade do ensino;

V - no monitoramento da aplicação dos recursos dos Fundos, por meio de sistema de informações orçamentárias e financeiras e de cooperação com os Tribunais de Contas dos Estados e Municípios e do Distrito Federal;

VI - na realização de avaliações dos resultados da aplicação desta Lei, com vistas na adoção de medidas operacionais e de natureza político-educacional corretivas, devendo a primeira dessas medidas se realizar em até 2 (dois) anos após a implantação do Fundo (BRASIL, 2007, p. 03).

Ao ampliar o a abrangência do controle sobre a educação no Brasil por meio do FUNDEB, várias ações de formação continuada de professores com vistas à adequação às reformas educativas vêm sendo realizadas pelo MEC. Uma delas é o *Programa de Incentivo à Formação de Professores do Ensino Médio*, em 2006. O objetivo do Programa é a oferta de cursos de formação continuada para professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação em parceria com instituições de ensino superior, públicas ou privadas:

Desta forma, as Secretarias de Educação poderão selecionar os cursos e instituições que melhor atendam às necessidades de seu sistema quanto às ações de melhoria da qualidade do ensino. São cursos de Química, Física, Biologia, Matemática, História,

Geografia e Língua Portuguesa e Língua Espanhola (BRASIL, 2006, p.05)

Entretanto, a produção de material de apoio aos *formadores* de professores abrange todos os níveis e modalidades de ensino e não somente aquelas recentemente inseridas no FUNDEB. Interessante notar a aproximação do material com o formato daqueles produzidos nos anos 1960/70 para “o adestramento imediato” (BRASIL, 1966, p.23) dos professores.

Por exemplo, o Programa *Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação* voltada para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental foi instituído em 2007. O Curso de Formação Continuada Pró-Letramento de Língua Portuguesa é formado por um conjunto de sete fascículos do aluno, quatro fitas de vídeo e um fascículo para professores orientadores. O Curso de Formação Continuada Pró-Letramento de Matemática é composto por oito fascículos do aluno e um do tutor. O fascículo do tutor traz instruções e informações sobre a educação de adultos, a educação à distância e a formação de grupos de estudo. Os temas tratados em língua Portuguesa são: alfabetização e letramento, questões sobre avaliação, organização do tempo pedagógico, planejamento do ensino, organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura, projetos e jogos, o livro didático em sala de aula e modos de falar, modos de escrever. Em Matemática, os temas tratados são: números naturais, operações com números naturais, espaço e forma, frações, grandezas e medidas, tratamento da informação, resolução de problemas e avaliação da aprendizagem em matemática nos anos iniciais.

O material produzido pelo MEC e suas ações de supervisão e avaliação, por exemplo, mostram sua estreita vinculação com um modelo de educação baseado na resolução de problemas do cotidiano da escola e da comunidade local, ou seja, a adequação destes aos parâmetros estabelecidos pelo governo brasileiro com base nas manifestações da UNESCO. Os Relatórios E. Faure (1972) e Delors (1996) da UNESCO influenciaram a construção deste padrão de educação e, por isto, muitas ações neles propostas estão sendo colocadas em prática paulatinamente

no país, como, por exemplo, o estabelecimento do consenso popular de que o professor deve ser preparado para ajudar seus alunos e a comunidade a se integrarem no mundo atual.

A necessidade da atualização dos professores, dos alunos, da escola, da comunidade local e da sociedade brasileira é inquestionável. Entretanto, há que se atentar para os conteúdos, as habilidades, as competências e os métodos valorizados pelos responsáveis pelos projetos de formação. Neste sentido, o grupo de estudo constitui-se num importante meio para a participação dos professores na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de sua formação.

A busca de possibilidades da gestão da formação dos professores por eles mesmos gerou a sistematização e a problematização dos Projetos Especiais de Ação desenvolvidos numa escola municipal de ensino municipal entre 1993 e 2007. A base teórica sobre a qual foi criado o Projeto Especial de Ação, bem como a sua evolução até os dias atuais encontram-se no próximo Capítulo.



## **CAPÍTULO 2**

### **O PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA) NA REDE EDUCACIONAL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR OU CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE?**

Na cidade de São Paulo, a idéia das horas remuneradas foi gestada na administração Erundina e instituída no governo Paulo Maluf (1993 – 1996) com a promulgação, em novembro de 1993, da Lei N° 14.434. Esta Lei garantiu as horas-atividades nas três jornadas possíveis, a saber: Jornada Básica (JB) com 18 horas-aula semanais em regência de classe e 2 horas-aula em atividades; Jornada Especial Ampliada (JEA) com 25 horas-aula semanais em regência de classe e 5 horas em atividade; e Jornada Especial Integral (JEI) – atualmente denominada JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) – com 25 horas-aula semanais em regência de classe e 15 horas-adicionais, sendo 11 horas-aula cumpridas na escola e 4 horas-aula em lugar de livre escolha. Esta conquista dos professores foi ao encontro das solicitações dos membros de sindicatos, escolas e universidades de todo o país, inclusive da cidade de São Paulo.

Por sua vez, o sistema educacional paulistano – que oferece aperfeiçoamento aos educadores desde a instituição do ensino primário criado em 1956 – vem acirrando os mecanismos de controle das ações dos professores, nas suas horas-atividade. Percebe-se, no dia-a-dia das escolas de todos os níveis e modalidades, a busca pelo estabelecimento do consenso de que a solução para os problemas do ensino, da aprendizagem e do analfabetismo está na (en)formação dos profissionais da educação nos moldes estabelecidos pelos Referenciais de Formação de Professores (BRASIL, 2002). Espera-se que as horas-atividade (mais conhecidas como horas-coletivas ou JEIF) sejam utilizadas para a busca

de soluções para os problemas imediatos da escola em sua comparação com os índices municipais, nacionais e internacionais relacionados, principalmente, à leitura e à escrita.

No entanto, ao optar pela Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), o professor não está aceitando imediatamente os conteúdos e os métodos de formação da atual administração. No coletivo (horas-atividade) docente, poderá contribuir com a construção do projeto pedagógico da escola ao discutir e buscar conhecimentos com seus pares para o desenvolvimento de seu trabalho e a busca dos objetivos postos coletivamente. Isto requer um projeto de estudo e a proposição de uma bibliografia de acordo com os objetivos deste projeto. O *Referencial para a Formação de Professores* (BRASIL, 1998), ao admitir os grupos de estudo como uma modalidade da formação em serviço salienta a possibilidade de ser gestado pelos seus membros:

Podem ser organizados a partir das demandas identificadas ou de propostas dos formadores, mas sua trajetória deve estar sempre pautada nas necessidades dos participantes do grupo. Podem ser totalmente autônomos ou coordenados por um formador. Essa perspectiva é bem diferente dos grupos para realização de trabalhos regulares propostos pelos formadores, que são recursos fundamentais, mas que não substituem esses espaços mais livres de estudo, aprofundamento teórico e investigação (BRASIL, 1998, p.65).

Desta forma, os professores podem estabelecer um projeto de trabalho a partir das *necessidades dos participantes do grupo*. Isto é importante para a formação em serviço, pois viabiliza, no ambiente de trabalho, o aperfeiçoamento e a proposição de uma ação pedagógica contínua e sistemática a partir do referencial teórico-metodológico escolhido pelos professores.

Com base nesta potência que o estudo na escola tem para contribuir com a transformação do trabalho e da escola, bem como de interferir na realidade social, o governo Paulo Maluf criou, em 1993, os Projetos Estratégicos de Ação (PEAs). Como se pode verificar adiante, o principal objetivo da introdução desta oportunidade de proposição teórico-prática para os horários coletivos foi promover a associação

ativa dos professores aos empreendimentos de reforma de suas atribuições postos pela Secretaria Municipal de Educação, desfavorecendo a participação do professor na gestão do PEA.

As primeiras determinações sobre o Projeto Estratégico de Ação feitas a partir da base teórica da Qualidade Total originaram o complexo sistema de formação na escola municipal da atualidade. Ou seja, com o passar dos anos, o PEA foi mantido e transformado num instrumento de implementação da política educacional da cidade com capacidade de envolver a maioria das escolas da rede, dada a sua vinculação, por exemplo, com a evolução funcional (Portaria N° 3.276/09), a Gratificação por Desenvolvimento Educacional (Leis N° 13.273/02 e N° 13.274/02), da formação dos Coordenadores Pedagógicos e da implementação da Prova São Paulo.

### **2.1 Políticas de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo até 1992 (período anterior à criação do PEA)**

O ensino fundamental foi criado no Município de São Paulo pelo Decreto n° 3.069/56 na gestão do prefeito Juvenal Lino de Matos (02/07/55 – 10/04/56). O então denominado ensino primário se iniciou no Grupo Municipal de Ensino Primário do Jaçanã com “encargo de proporcionar a educação primária e gratuita à infância em geral, bem como assistência médico-educacional aos educandos” (Decreto 3.069/56) “como solução de emergência, para suprir a carência de vagas existentes nas escolas primárias estaduais da Capital” (SÃO PAULO, 1981, p.05).

Seis meses após a criação do Ensino Municipal foi implantado o SOP (Serviço de Orientação Pedagógica), com a incumbência de traçar as diretrizes pedagógicas, difundir métodos e técnicas de ensino, orientar quanto à organização e administração das escolas e avaliar os resultados da aprendizagem na Rede Municipal de Ensino (RME). Para isto, os quatorze orientadores pedagógicos que compunham o grupo ministraram cursos das disciplinas do currículo escolar para professores, cursos de organização e administração escolar

para diretores e produziram instrumentos para a avaliação da aprendizagem e do rendimento escolar e para trabalho docente na escola. A data do primeiro registro encontrado sobre o *treinamento em serviço* dos professores da Rede de Ensino da Cidade de São Paulo coincide com o ano de início do SOP e consta no Livro N° 1 de Registros de Certificados de Cursos, à pagina 1, denominado *Relatório do I Curso Intensivo de Metodologia da Linguagem e do Cálculo*.

Nos anos posteriores, o prefeito Wladimir de Toledo Piza (11/04/56 – 07/04/57), intencionando o efetivo funcionamento das escolas municipais, promulgou 14 Decretos em 1956 e 12 em 1957. Destes, destacamos o Decreto N° 3.432/57 que divide o município em quatro Regiões Escolares, subdivididas em vinte Setores Escolares “para efeito de controle geral do sistema escolar”.

A Lei N° 5.607/59, promulgada na gestão Adhemar Pereira de Barros (07/02/58 – 08/02/61), criou, na Secretaria de Educação e Cultura, o Departamento de Ensino Primário com uma Divisão Pedagógica e um Conselho Técnico. Em 1959 o SOP foi extinto e substituído pela Divisão Pedagógica (DP), que ficou responsável pela supervisão e orientação metodológica dos professores:

- Ao Departamento de Ensino Primário compete:
- planejar, executar e superintender o sistema escolar primário municipal, em harmonia com as diretrizes nacionais da Educação;
- adotar todas as medidas que concorram para situar o Ensino Municipal em alto nível, quer de eficiência docente, como de completa assistência aos educandos e, ainda, para perfeita integração no meio social a que serve;
- estabelecer e manter intercâmbio com outros órgãos técnicos de ensino que cuidem de problemas comuns;
- realizar pesquisas e estudos relacionados com as necessidades educacionais do Município de São Paulo (SÃO PAULO, 1981, p.05).

O Departamento Pedagógico estabeleceu classes-piloto de experimentação e demonstração, transformadas, posteriormente, em 12 escolas-piloto. A partir da orientação pelo DP nestas escolas, os professores da rede municipal de educação aplicavam técnicas de ensino aos alunos de outras escolas. Eram os chamados estágios de observação e aperfeiçoamento. Além disso, técnicos especializados em metodologia

das disciplinas básicas do currículo realizavam o controle da qualidade do ensino por meio do treinamento contínuo de professores e pela verificação semestral do rendimento dos alunos em provas elaboradas pelo Departamento Pedagógico.

Em 1964, no segundo governo de Francisco Prestes Maia (08/04/61 a 07/04/65), oito classes das Escolas Agrupadas da Vila Olímpia foram transformadas em classes de aplicação, destinadas à realização de estágio para o aperfeiçoamento de professores do Departamento do Ensino Primário, com o objetivo de empregar

métodos e processos de ensino, em caráter de demonstração, bem como pesquisas e estudos relacionados com as necessidades educacionais do Município de São Paulo (SÃO PAULO, 1981, p.02).

Em 13 de junho de 1967, pela Lei 7.037, Art. 2º, foi criado o Departamento Municipal de Ensino (E.M.) com a competência de

I – planejar, orientar, superintender e dar execução às atividades pertinentes ao sistema escolar primário, complementar, supletivo, bem como de outros níveis, em harmonia com a legislação em vigor e as *diretrizes nacionais de educação*;  
 II – adotar as medidas que concorram para situar o Ensino Municipal em alto padrão, quer em eficiência docente, como de assistência aos educandos e integração no meio social a que serve;  
 III – estabelecer e manter intercâmbio com outros órgãos técnicos de ensino;  
 IV – realizar pesquisas e estudos relacionados com as necessidades educacionais do Município (SÃO PAULO, 1981, p.02).

Importante destacar a vinculação dos trabalhos do novo órgão da administração paulistana com as diretrizes nacionais de educação. Esta participação do município no empreendimento educacional brasileiro, apesar de não ter sido prevista na legislação, foi dada como primordial na II Conferência Nacional de Educação em 1966:

Se as disposições da Constituição e da L.D.B, permitem demarcar, com certa precisão, a posição da União em face dos sistemas estaduais, já o mesmo deixa de ocorrer em relação à forma pela qual se fará a imprescindível integração dos Municípios nesses sistemas [...]. Os convênios estaduais de ensino abrem amplos caminhos para a conjugação de esforços e podem regular, entre outros, problemas como estes: - organização do cadastro escolar, com o objetivo de permitir a chamada da população de 7 anos e contribuir para tornar efetivas a obrigatoriedade da matrícula e a

freqüência às aulas; execução de obras de construção, *recuperação e conservação de prédios escolares*; instituição de serviços auxiliares, como o transporte intermunicipal, e a *prestação de assistência escolar* (BRASIL, 1966, p.14).

Considerando o incentivo do governo federal ao estabelecimento de parcerias nacionais e, principalmente, internacionais, a adesão da Secretaria Municipal de Educação às diretrizes nacionais de educação, como citado acima, pode ter favorecido a influência dos interesses mercantis proclamados pela UNESCO. O provável aceite da prestação de assistência escolar pode ter levado este sistema de ensino a treinar seus professores e alunos para se adaptarem ao mundo em transformação.

Um importante órgão público para a implementação de projetos de formação baseados nos interesses da UNESCO foi Instituto Municipal de Educação e Pesquisa (IMEP), criado em 1968 pelo Decreto Nº 7.834. O IMEP constituía-se num centro de estudos voltado para a implantação de cursos de 1ª a 8ª série e para o treinamento para professores e especialistas do Ensino Municipal, inclusive do Assistente Pedagógico. Com a criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, a orientação pedagógica ficou a cargo da Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC). A maioria dos cursos oferecidos nesta época tinha como objetivo fornecer instrumentos para o professor elaborar seu planejamento. Sob o comando de José Carlos de Figueiredo Ferraz, foram implementados os programas de pré-profissionalização (SENAC, SENAI) para alunos e pais, como forma de qualificação de mão-de-obra e aumento da renda familiar; os projetos de Orientação Escolar, como forma de prevenção de repetência e problemáticas de ajustamento; os trabalhos de diagnóstico integrado através das Comissões de Classe e Série, como forma de identificação e levantamento das alternativas de solução para os problemas escolares; os projetos de Lazer como forma de integração Escola-Comunidade; as feiras de Informação Profissional, como forma de dinamizar a orientação vocacional; o projeto de Orientação Sexual, como forma de promover um relacionamento saudável do adolescente consigo mesmo e com o outro; o projeto Integração, como forma de

propiciar a interação da equipe escolar; o projeto Interação Pais-Escola e projetos de Saúde como forma de obter um trabalho conjunto efetivo, abrangendo escola e comunidade. O objetivo explícito era a vivência de valores e atitudes comuns a serem incorporadas no processo ensino-aprendizagem, procurando responder às necessidades da realidade educacional.

Por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692, em 1971 o ensino primário passou a ser denominado “Primeiro Grau”. O Setor de Supervisão Escolar foi criado no início do ano seguinte para trabalhar nos

processos de assessoramento, orientação, inspeção e treinamento em serviço, desenvolvidos em toda a rede de ensino (SÃO PAULO, 1981, p.01).

A Lei Nº 7.693 de 06 de janeiro de 1972 criou a Divisão de Orientação Técnica (DOT), composta pelas seções: Currículos e Programas, Métodos e Processos, Setores Especiais e Treinamento e Aperfeiçoamento Pessoal. Esta última tinha como objetivo principal a orientação e o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. A DOT passou a atuar junto aos Assistentes Pedagógicos e aos Orientadores Educacionais, profissionais que atuavam nas escolas e se deslocavam para reuniões e cursos de aperfeiçoamento e atualização.

Em 1975, a DOT passou a atuar junto aos Assistentes Pedagógicos e aos Orientadores Educacionais, profissionais que atuavam nas escolas e se deslocavam para reuniões e cursos de aperfeiçoamento e atualização. As reuniões e cursos visavam a elaboração de projetos de ação pedagógica para serem desenvolvidos na escola.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) passou por uma nova estruturação em 1978, quando o treinamento e a atualização dos professores da RME passaram a ser responsabilidade das equipes das cinco Delegacias Regionais de Educação (DREM) sob a supervisão da Superintendência Municipal de Educação (SUPEME). O trabalho deveria ser realizado de acordo com as diretrizes traçadas pelo Departamento de

Planejamento (DEPLAN) da SME, seguindo o planejamento e o cronograma estabelecidos por este setor antes do início de cada ano letivo.

Tal situação foi alterada em 15/02/1979 devido à criação do DEPLAN 4 (DOT – 1º e 2º graus) pela Portaria N° 477. O DEPLAN 4 ficou responsável pela supervisão, coordenação, orientação e avaliação dos trabalhos de elaboração de currículos, programas, métodos e processos de ensino, de supervisão e orientação pedagógica, de orientação educacional, de educação ambiental, e de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal.

As primeiras diretrizes para a Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Municipal foram estabelecidas em 1981 pela Portaria SME n° 2.772, a saber:

- treinamento em serviço, de caráter obrigatório, mediante a convocação do profissional, realizada sob duas modalidades: Cursos Intensivos e Reuniões de Apoio Técnico;
- cursos optativos, mediante inscrições dos interessados, realizados sob duas modalidades: Cursos Diretos e Cursos a Distância, por meio de módulos instrucionais (SÃO PAULO, 1981, p.03).

O documento afirmava ainda que, para propor os cursos, palestras e encontros, o DEPLAN deveria considerar as necessidades da RME. O treinamento dos professores era feito pelos Orientadores Pedagógicos e pelos Assistentes Pedagógicos (APs) das escolas, após estes terem sido treinados pelos técnicos do DEPLAN. A supervisão era responsabilidade do Supervisor Regional de Educação, profissional responsável pela implantação dos programas da SME com as seguintes funções:

- a) acompanhar e avaliar o desempenho funcional dos elementos da equipe escolar;
- b) identificar as necessidades de treinamentos específicos, propondo alternativas de solução à própria Equipe Escolar e, se necessário, aos órgãos competentes;
- c) fornecer à Equipe Escolar a orientação necessária para o bom desenvolvimento dos trabalhos, bem como seu aprimoramento profissional (SÃO PAULO, 1981, p.02).



O profissional responsável pela realização do treinamento em serviço dos professores era o Assistente Pedagógico até a sua fusão com o cargo de Orientador Educacional. Tal fusão deu origem ao cargo de Coordenador Pedagógico (Decreto N° 21.811/85) responsável, inclusive, pela formação em serviço do professor no âmbito da escola.

Em 03 de agosto de 1988, Jânio da Silva Quadros (01/01/86 a 31/12/88) publicou os Programas Curriculares elaborados pelo pessoal técnico da Secretaria Municipal de Educação (SME), bem como o material didático completo para a reprodução em sala de aula. Diz o documento na sua Apresentação Geral:

Os conteúdos devem ser trabalhados, se possível, em sua totalidade para que, a partir da vivência da proposta, possam ser realizados seus ajustes. [...] pré-requisitos são desenvolvidos gradualmente na seqüência das séries, de modo que eles se sobreponham de forma harmônica. Entretanto, no processo de implantação, poderão surgir problemas e defasagens decorrentes da ausência de pré-requisitos. Cada escola deve identificá-los e abordá-los, na medida das necessidades, e considerar, no momento da apreciação do programa, o caráter circunstancial de tal interferência. [...] Subsídios de implementação fornecerão orientações metodológicas básicas e os livros adotados poderão ser fontes de consulta, utilizados em momentos específicos (SÃO PAULO, 1988, p.15).

Em agosto de 1989, primeiro ano da gestão Luiza Erundina (1989-1992), que tinha Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação foi publicada a Portaria SME N° 5.824. Este documento fixou que os cursos, os treinamentos e as reuniões de formação permanente dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) deveriam ser promovidos pela Assessoria Técnica e de Planejamento da Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE). A formação dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores era tarefa da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) com vistas à implantação da Reorganização Curricular proposta na política educacional da SME. Pela referida Portaria, as Delegacias Regionais de Educação (DRE) passaram a ser denominadas Núcleos de Ação Educativa (NAEs). De acordo com o documento *Construindo a Educação Pública e Popular*, os NAEs trabalhavam

de acordo com a visão de autonomia das escolas, buscando se organizar como instâncias efetivas de política educacional,

propondo e incentivando ações pedagógicas, substituindo a preocupação burocrática por outra marcadamente pedagógica (SÃO PAULO, 1990, p.08).

A Proposta de Formação dos Educadores foi um dos programas prioritários de Paulo Freire, então Secretário da Educação. Foram oferecidos cursos, encontros, seminários, palestras, simpósios, debates, congressos e eventos, bem como os Grupos de Formação Permanente. Estes destinavam-se à formação contínua na escola, onde seriam incentivadas a apropriação e os saberes pelos professores com vistas à autonomia profissional contextualizada e interativa.

O trabalho nos Grupos de Formação consistia no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuavam nas escolas; envolvia a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requeriam fundamentação teórica; e reanálise da prática pedagógica, considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. Dessa forma, decidiu-se por privilegiar pequenos grupos de formação, constituídos por professores de escolas próximas, marcando as reuniões de acordo com a realidade de cada grupo (vintenalmente, mensalmente ou quinzenalmente) (SOUZA, 2005, p.134).

Os demais encontros ocorreram na SME e nos NAEs e contavam com um coordenador que era membro de uma das Universidades conveniadas com a SME ou com o NAE (Universidade de São Paulo – USP e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP) e Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Os professores eram substituídos por outros professores durante o tempo de formação sem desconto na sua remuneração mensal.

## **2.2 Origens do Projeto Especial de Ação**

Em 1993, a permanência remunerada dos professores na escola coincidiu com a criação do então Projeto Estratégico de Ação. Este originou-se do ideal de Qualidade Total, mais especificamente, para contemplar as exigências apontadas por Cosete Ramos para a Escola de Qualidade Total (RAMOS, 1999). Visando treinar a

maioria silenciosa e incompetente de professores, diretores e alunos que aceita a ineficiência, o atraso, a improvisação e a rotina – criadores da estagnação e do retrocesso – que podem

levar uma nação à perda da autonomia de seu destino (RAMOS, 1999),

RAMOS buscava o atendimento dos interesses, desejos e necessidades do cliente (o aluno). O Treinamento em Serviço dos diretores, supervisores, orientadores, supervisores, secretários e funcionários da escola estava entre os 14 pontos considerados cruciais para uma Escola de Qualidade:

o treinamento em serviço funciona voltado para uma necessidade real e concreta – do aqui e do agora – em termos do trabalho efetivado pelos elementos da Organização (RAMOS, 1999).

Além disso, a autora assinalou a necessidade de aperfeiçoar processos, utilizando novos métodos e empregando tecnologias adequadas para a inovação, de preferência dando oportunidade àqueles mais comprometidos com os resultados almejados pela escola. Os resultados obtidos com o treinamento seriam a preparação do profissional para atuar como multiplicador e potencializador no ambiente escolar e a aquisição da capacidade de definir autoprogramas de aperfeiçoamento.

Para RAMOS, o modelo ideal de Organização era aquela capaz de constituir Equipes ou Comitês da Qualidade, ou seja, pequenos núcleos com objetivos específicos, autonomia, poder de decisão e capacidade de autogestão. Afirmando ser contrária à hierarquia, defendeu uma Qualidade decidida pela Direção da Escola (o topo) e construída pelos grupos de trabalho (de baixo para cima). Atribuiu a estes grupos o papel de *agenciar mudanças* (RAMOS, 1999, p.72), direcionado no sentido de:

- estabelecer saídas para a inovação
- estimular e acompanhar o processo de mudança
- influenciar a modificação de hábitos antigos
- vencer barreiras pessoais e funcionais
- motivar o pessoal para agir dentro de novos moldes
- ajudar os servidores a descobrirem maneiras mais adequadas de realizar suas tarefas e
- efetuar ações que contribuam para o crescimento dos profissionais da escola (RAMOS, 1999, p.72).

Os grupos responsáveis pelo desenvolvimento dos Projetos Estratégicos de Ação deveriam ter no máximo dez membros indicados pelo diretor da escola, ter caráter multidisciplinar e contar com a participação de membros do corpo gerencial da escola.

Além disso, Cosete Ramos estabeleceu as etapas para o desenvolvimento dos trabalhos pelos grupos: planejar, organizar, executar e avaliar e salientou que a implementação das soluções apresentadas pelos grupos deveriam ser implementadas pelo professor na sala de aula.

O plano global da escola seria utilizado como referencial básico, as reuniões seriam periódicas e o sistema de informações e comunicações deveriam ser eficiente.

O profissional da Educação que desejasse desenvolver um Projeto Estratégico de Ação deveria fazê-lo de acordo com o Referencial Analítico da Realidade Local (RARL). O primeiro texto oficial portador de orientações sobre o PEA foi o Comunicado CONAE N° 126/93, trazendo nos seus itens 2 e 3:

O ponto de partida para a formulação de Projetos Estratégicos de Ação (PEA) é a elaboração do Referencial Analítico da Realidade Local (RARL). O Referencial Analítico da Realidade Local, contendo os detalhamentos do trabalho a ser desenvolvido, tanto no aspecto pedagógico quanto no administrativo, constitui o Plano Escolar. O RARL resultará do processo de discussão, análise e reflexão sobre a situação da Unidade Escolar, iniciado em fevereiro, a partir de questões estimuladoras, com prosseguimento em março, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar (SÃO PAULO, 1993a).

O RARL era um caderno composto de cinco planilhas que deveriam ser preenchidas pelos profissionais da escola com acompanhamento do Supervisor Escolar. Após a entrega do RARL no Núcleo de Ação Educativa, a escola poderia elaborar PEAs visando a resolução de problemas, de acordo com dois critérios: a) atender a uma necessidade imediata da escola e b) contribuir para a garantia da unidade da escola. Os PEAs deveriam respeitar os quatro princípios daquela administração: coordenação, participação, integração e permanência.

Aos professores que não dispunham de horas-adicionais, ou seja, aqueles que não eram optantes pela Jornada de Tempo Integral (JTI), a autorização para a participação na elaboração do RARL, do PEA e seu desenvolvimento PEA era imediata, bem como para o pagamento de horas extraordinárias. Os Supervisores Escolares receberam subsídios da DOT e ficaram responsáveis pela assinatura de atestados para fins de evolução funcional dos participantes do PEA.

A regulamentação do PEA foi dada pela Portaria N° 2.083/94. Definido como instrumento de viabilização das propostas de ação pedagógica indicadas pelo Referencial Analítico da Realidade Local (RARL) para atender às necessidades reais e imediatas da Escola, em coerência com a sua Proposta Pedagógica, o PEA apresentava as seguintes modalidades: aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem; aperfeiçoamento da formação do profissional da Educação; melhoria das relações humanas e; formação dos elementos da escola e da comunidade.

Para ser aprovado pelo Supervisor Escolar, era necessário estar de acordo com os critérios:

- decorrência direta de necessidades apontadas no RARL;
- coerência com a Proposta Pedagógica da Escola;
- integração ao universo escolar;
- observância ao padrão oficial fixado pela Diretoria de Orientação Técnica e;
- apresentar dados claros, precisos e objetivos (SÃO PAULO, 1994a).

### **2.3 Evolução das determinações oficiais sobre o Projeto Especial de Ação**

No início da gestão Paulo Maluf (01/01/93 a 31/12/96) o mote da administração paulistana foi o gerenciamento de Liderança em Qualidade. Esta abordagem de gerenciamento é baseada no controle dos processos, na flexibilidade, nas pesquisas junto aos consumidores e no reprojeto de produtos. A teoria do gerenciamento de Liderança em Qualidade prevê, dentre outras medidas, a criação de equipes de projeto.

Para efetivar o gerenciamento nas escolas foi criado o Projeto Estratégico de Ação (PEA). A escola deveria projetar seu futuro

e utilizar os momentos do PEA para resolver problemas. A avaliação do PEA realizar-se-ia semestralmente pelo NAE e por CONAE/DOT, considerando-se o Referencial Analítico da Realidade Local (RARL). O RARL ou Plano Escolar deveria conter os detalhamentos do trabalho a ser desenvolvido nos aspectos pedagógico quanto no administrativo e seria o resultado do processo de discussão, análise e reflexão sobre a situação da Unidade Escolar, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar.

A periodicidade semestral do PEA está atrelada à idéia de que o controle do produto deve ser feito após uma certa quantidade deste ter sido produzido. O controle do resultado parcial do PEA favoreceria o redirecionamento e/ou continuidade dos trabalhos a partir de dois aspectos: o alcance dos objetivos propostos a partir do diagnóstico da situação e a produtividade individual e coletiva dos participantes.

A viabilização da participação dos professores foi feita pela permissão da realização do PEA nas horas-adicionais da jornada docente ou pelo pagamento das horas de *trabalho excedente* (TEX). Além disso, criou-se a possibilidade da utilização do atestado de participação para fins de evolução funcional.

O investimento no fator humano seria necessário para o êxito do PEA, pois havia necessidade da mudança dos paradigmas do professor para que estes atuassem como empreendedores e contribuíssem com o projeto de Qualidade Total da PMSP. Na gerência da Qualidade Total, os trabalhadores devem cultivar corporações com o objetivo de viabilizar transformações na empresa e nos resultados a curto, médio e longo prazos. No ambiente escolar, os professores devem ouvir seus clientes – alunos – para terem certeza de que seus produtos continuam úteis e valorizados. A qualidade definida pelo cliente deve ser aferida pela satisfação deste com os resultados obtidos. Por esta razão, fez-se necessária a criação de momentos, na escola, destinados exclusivamente ao estabelecimento, pelo professor, de meios para melhorar seu rendimento profissional.

Os textos que embasam a política educacional do período são *A escola de Qualidade Total* e *A excelência na educação*, ambos de Cosete Ramos. Para treinar os Supervisores, os Diretores, os Coordenadores Pedagógicos e os Professores, a SME/DOT utilizou, basicamente, as seguintes obras:

JURAN, J.M. *Planejando para a Qualidade*. São Paulo : Pioneira, 1990.  
 RIOS, T. A. *Significado e pressupostos do Projeto Pedagógico in O diretor – articulador do projeto da escola*. Série Idéias, 15 – FDE.  
 SCHOLLES, Peter R. *Times de Qualidade : como usar equipes para melhorar a qualidade*. Rio de Janeiro : Qualitymark Editora, 1992.

De acordo com o Relatório da SME *Projetos Estratégicos de Ação – PEAs – 1994 – 1995*, os temas dos Projetos Estratégicos de Ação realizados, nesta época, pelas escolas, foram: formação do profissional em Educação; Orientação de Estudos; Literatura/Sala de Leitura; Relacionamento Humano; Dificuldade de Aprendizagem; Hemeroteca; Material didático-pedagógico; Relacionamento pais-escola; Comunicação; Educação Ambiental/Saúde/Higiene; Língua Estrangeira; Informática Educativa; Educação Artística; PNE/SAP/SAPNE (Portadores de Necessidades Especiais, Sala de Apoio Pedagógico e Sala de Apoio para Portadores de Necessidades Especiais); Cidadania; Orientação Sexual, Drogas, AIDS e Alcoolismo; Jogos/Eventos/Competições; Organização e Funcionamento da Escola; Integração Curricular/Visão da Área; Brinquedoteca; Produção de texto/Leitura/Alfabetização; Pré-Profissionalizante; Desenvolvimento físico e psicomotor e; Desenvolvimento cognitivo e raciocínio lógico.

O referido documento informa ter havido diminuição do número de PEAs propostos pelas escolas, comparando-se os anos 1994 e 1995. No entanto, a Secretaria Municipal de Educação considerou ter ocorrido um amadurecimento quanto à construção do Projeto Político Pedagógico das escolas envolvidas:

- em 1994 as Unidades Escolares ainda em processo de entendimento e discussão sobre os PEAs e seus reais objetivos, desenvolveram uma quantidade maior de projetos, porém, com menor abrangência dentro da escola. Os projetos caracterizam-se por ações envolvendo alguns professores e/ou segmentos apenas;

- em 1995 observou-se que os PEAs, apesar de desenvolvidos em menor quantidade, passaram a refletir ações mais amplas, envolvendo um maior número de professores e/ou segmentos, apontando, assim, para um amadurecimento e avanço no trabalho da Escola quanto à construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico, que vai de encontro à Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação [...] (SÃO PAULO, 1996a, p.03).

As condições colocadas pela SME para o desenvolvimento dos Projetos Estratégicos de Ação foram: trabalho em equipe com utilização de ferramentas e técnicas científicas; as equipes gerenciais com as funções de solucionar problemas, fazer treinamento e controlar; as equipes gerenciais oferecerem a oportunidade aos operadores do processo decidirem sobre mudanças; a paciência dos gerentes deve ser cultivada; treinar uma rede de indivíduos para que estes forneçam assistência técnica às equipes de projetos e; manter registros dos progressos do projeto.

Tais ações estavam associadas aos cinco eixos da Liderança em Qualidade da SME: 1) Valorização da educação e do educador; 2) Escola voltada para o aluno; 3) Atendimento Escolar; 4) Plena utilização dos recursos e; 5) Normatização administrativa.

Além da criação dos Projetos Estratégicos de Ação, a Secretaria Municipal de Educação apresentou os Organizadores de Área. Todas as ações de formação docente após a Publicação dos Organizadores de Área ocorreram no sentido de implementar este documento. As orientações aos professores pautaram-se na idéia de subsidiá-los no seu projeto pedagógico num sistema organizado em ciclos<sup>12</sup>. A bibliografia dos Organizadores de cada Área – Educação Artística, Inglês, Educação Física, Ciências, História, Geografia, Matemática, Português, Educação Especial, Sala de Apoio Pedagógico, Sala de Leitura e Informática Educativa – foi composta por obras relacionadas à aprendizagem dos alunos e incluiu documentos oficiais do Estado e do Município de São Paulo. Uma equipe multidisciplinar foi composta na Diretoria de Orientação Técnica visando a formação dos profissionais das escolas para que estes passassem a dar respostas

---

12 O ensino fundamental estava dividido em três ciclos. 1º ciclo: 1º, 2º 3º anos; 2º Ciclo: 4º, 5º e 6º anos e; 3º Ciclo: 7º e 8º anos. Atualmente, o Ensino Fundamental na Rede Educacional de São Paulo está dividido em dois Ciclos. Ciclo I: 1º ao 4º ano Ciclo II: 5º ao 8º ano.



condizentes ao novo contexto de desafios e transformações vividos à época pela sociedade brasileira:

A responsabilidade não pertence a grupos profissionais específicos, mas sim a todos os especialistas e à sociedade em geral, num trabalho contínuo e evolutivo [...]. Os novos desafios, a nova caminhada, exigem aprendizagem de todos, sem preconceitos e prepotência. Fortalecer o diálogo, interligar experiências concretas à reflexão acadêmica, explorar potencialidades e vivências bem sucedidas do cotidiano. Este é o caminho! (SÃO PAULO, 1995).

De acordo com as *Orientações Curriculares*, a formação dos profissionais da educação foi elaborada sem a apresentação de “rol de conteúdos” (SÃO PAULO, 1996c:I.) por não ser mais relevante no processo histórico educativo atual não atender o regimento comum das escolas municipais de São Paulo, no que se refere os artigos de 68 a 75. Estes artigos do Regimento Comum traziam a possibilidade de cada escola definir os conteúdos e a adequação destes aos anos de cada ciclo do 1º grau. Os cursos teriam como objetivo proporcionar discussões e novas posturas do professor diante do fato ensinar, além do reexame e a redistribuição de tópicos dos programas de ensino. Estes pressupostos nortearam o trabalho de cada grupo que compunha a equipe multidisciplinar da Diretoria de Orientação Técnica.

Por exemplo, à equipe de Educação Física da DOT coube a elaboração do caderno *Perspectivas Educacionais através do lúdico*, com bibliografia comprometida com a prática em sala de aula, especificamente, com a aprendizagem dos alunos; a coletânea de textos selecionada pela equipe de Ciências teve como base os *Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Ciências 1º Grau – 5ª a 8ª séries*. Este documento foi publicado em 1980 pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e elaborado pelo Centro de Treinamento para Professores de Ciências Exatas e Naturais de São Paulo (CECISP).

Concomitantemente, foi oferecido o curso para Supervisores Escolares denominado *Democratização e Novas Demandas à Escola Pública*, dividido em três temas: I) Supervisão Escolar: democratização e novas demandas à escola pública; II) Supervisão Escolar:

reconstrução dos significados e; III) Supervisão Escolar: gestão democrática, trabalho coletivo e ação supervisora. Este curso para Supervisores Escolares trouxe como leituras obrigatórias obras de SAVIANI, SEVERINO e Madalena FREIRE, dentre outros (ver Anexo II).

Outra ação da Secretaria Municipal de Educação para a melhoria do desempenho da rede municipal de ensino foi a *Capacitação de Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*, realizada em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) em 1996. Este curso de aperfeiçoamento foi denominado *O Coordenador Pedagógico: identidade em construção* e contou com uma bibliografia geral – sobre aprendizagem – e outra específica – sobre aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. No Anexo I, alguns exemplos das obras escolhidas para Artes, Comunicação e Educação Física.

O curso *Capacitação Inicial – PROALFA* foi oferecido em 1996 aos professores alfabetizadores dos alunos do Ensino Supletivo (EJA). Ver bibliografia do curso no Anexo III.

Ainda no decorrer de 1996, a Equipe da Diretoria de Orientação Técnica e a assessoria da Universidade de São Paulo subsidiaram as discussões da escola, considerando que:

- a escola precisa formar indivíduos autônomos, capazes de acompanhar um mundo em constante mudança e com competência para buscar e usar as informações disponíveis, preocupando-se com a formação do sujeito global-cognitivo, afetivo e social;
- através da interação social e da mediação da linguagem, o ser humano vai atribuindo sentido ao mundo que o cerca, transformado-o, ao mesmo tempo em que vai se transformando cognitiva, afetiva e socialmente;
- é importante favorecer, no interior da escola e da sala de aula, a troca e a interação de sujeitos com idade, sexo, culturas, pontos de vista, concepções de mundo, experiência e saberes diferentes. Essas trocas são fundamentais no processo de construção do conhecimento e na formação do cidadão, uma vez que o professor não é o único informante do grupo, mas é, intencionalmente, mediador, cuja intervenção e atuação provocam avanços que não ocorreriam por acaso;
- a importância da linguagem na formação do sujeito é uma ação humana e é através dela que se estabelece relação com o mundo e com o conhecimento;
- o trabalho a ser produzido na/pela Escola, deverá ter como ponto de partida a realidade sócio-lingüística de seus alunos, onde conhecimentos, conceitos e vivências não

podem ser negados. O exame das hipóteses e a reorganização do conhecimento devem ser favorecidos permitindo, com isso, de forma significativa, o avanço em direção ao conhecimento construído pela humanidade;

- a organização da Escola em ciclos requer dos educadores, pais e alunos uma postura diferenciada em relação ao desenvolvimento do processo de conhecimento, portanto, o Projeto da Escola deverá dar sustentação ao trabalho intra e inter ciclos para que ele seja articulado e contínuo (SÃO PAULO, 1996b, p.II).

Percebe-se, portanto, estreita vinculação entre a intencionalidade da política educacional paulista na gestão Maluf – voltada à implementação da reforma educacional – e o contido no material relativo à criação e à normatização dos Projetos Especiais de Ação.

Na gestão Celso Pitta (1997 – 2000), a Secretaria Municipal de Educação propôs a formação docente a partir das mudanças trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394, publicada em 1996. Os cursos, encontros e palestras objetivavam proporcionar aos educadores o estudo da LDB, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), dos Ciclos e do Projeto Pedagógico da Escola.

A formação do educador passou a ser feita em parceria com as universidades e por ações planejadas pela DOT e pelas DREMs. Teve por objetivos principais reelaborar e/ou criar saberes adquiridos, construir habilidades, competências necessárias para o exercício, com qualidade, da função educativa e a superação de lacunas e/ou defasagens em conteúdos e/ou áreas específicas da formação inicial dos educadores (SOUZA, 2005, p.165).

O Curso *Capacitação Inicial – PROALFA* foi mantido. Em 1997 foi realizado o Curso de Capacitação Inicial dos professores Regentes das SAPs (Salas de Apoio Pedagógico), cuja bibliografia encontra-se no Anexo IV.

Aos supervisores escolares, a gestão ofereceu o curso *Supervisão Escolar* sob responsabilidade do gabinete da Diretoria de Orientação Técnica. A bibliografia foi composta na sua totalidade por textos oficiais e legislação:

Parecer CNE/CEB n° 04/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Resolução CNE/CEB nº 02/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Deliberação CME nº 02/97 – Estabelece diretrizes para o ensino médio e educação profissional

Decreto Federal nº 2208/97

Parecer CNE/CEB nº 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Resolução CNE/CEB nº 03/98 – institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos –PROALFA

Centro Municipal de Ensino Supletivo – CEMES

Projeto TELEDUCAR

Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental

Ensino Pré-Profissionalizante

Outra fonte reveladora das escolhas educacionais da SME no período constitui-se das bibliografias dos concursos para professor de Ensino Fundamental (Anexo V). Neste concurso, a SME optou pelos seguintes temas: política educacional; legislação; projeto pedagógico; concepções do processo de ensino e aprendizagem; programas, métodos e processos; avaliação do processo educativo e; o portador de necessidades educativas especiais na escola regular. O concurso para Coordenador Pedagógico (Anexo VI) foi baseado nos temas: ensino e aprendizagem na educação básica; educação de jovens e adultos; teorias do conhecimento como base para as práticas pedagógicas; contribuição das teorias psicogenéticas para a ação educacional; desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e do adolescente e; avaliação do processo educativo.

Quatro anos depois da publicação do Comunicado CONAE Nº 126/93 e três meses após a promulgação da nova LDB da Educação Nacional, a SME publicou a Portaria Nº 1.401 de 11/03/97, definindo o PEA como

instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades escolares, em concordância com o Projeto da Escola, obrigatoriamente voltados para melhoria do processo ensino-aprendizagem compreendendo

ações de natureza pedagógica ou institucional (SÃO PAULO, 1997, p.02).

Note-se a limitação do PEA ao universo do ensino e da aprendizagem do aluno, conforme as propostas da UNESCO desde os anos 1960. Com isto, afastava-se a possibilidade da proposição de projetos de estudo não adequados à metas previstas pela Secretaria Municipal de Educação, voltadas, essencialmente, à melhoria dos índices de acesso e permanência, de acordo com as aspirações da Declaração Mundial de Educação para Todos.

As modalidades do PEA deveriam, desde então, circunscrever-se ao seguinte: Formação e Aperfeiçoamento Profissional, Avaliação Diagnóstica, Orientação Educacional e Pré-Profissionalização, Ações com a Comunidade, Projetos Culturais e Artísticos, Projetos de Melhoria da Qualidade de vida e Formação da Cidadania.

A autorização do PEA pelo Supervisor Escolar ficou condicionada à verificação dos itens:

- resultados da avaliação do Projeto do ano anterior, quando for o caso;
- número suficiente de envolvidos, representativo dos segmentos participantes, de acordo com o estabelecido no artigo 2º desta Portaria;
- coerência dos objetivos do Projeto Especial de Ação – PEA com os do Projeto da Escola;
- aplicabilidade no processo ensino-aprendizagem e ação direta em sala de aula e/ou comunidade e;
- coerência entre a carga horária proposta e as características peculiares do Projeto (SÃO PAULO, 1997, p.02)

A Portaria N° 3.826 de 09/07/1997 deu nova redação à anterior, salientando a autonomia da escola para propor seu projeto pedagógico e seu PEA com base nos artigos 12 e 13 da LDB N° 9.394/96. No artigo 12, a LDB versa sobre a incumbência dos estabelecimentos de ensino:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:  
 I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]  
 VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996).

O texto do Artigo 13 da LDB determina a incumbência dos docentes nas escolas em que trabalham:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

O Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) como alternativa aos cursos de capacitação. Criado em 1997, o GAP deveria ser composto de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e assistentes técnico-educacionais e tinha como missão levantar e apontar as demandas pedagógicas das unidades escolares para posterior elaboração de subsídios e propostas de ação. Inicialmente os membros dos GAPs se dirigiam às escolas para realizar reuniões de trabalho com os educadores da escola. Em 1998 e 1999, as reuniões na escola foram substituídas por encontros entre estes membros e os coordenadores pedagógicos nas DREMs, o que gerou uma significativa alteração nos conteúdos do trabalho, conforme apontado por SOUZA:

Registrou-se nessa fase que a formação concentrou-se em encontros esporádicos, tentando adaptar os professores às mudanças trazidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB N° 9.394/96]. Promoveu-se, ainda junto aos GAPs, o estudo e a discussão dos PCNs [Parâmetros Curriculares Nacionais] que constituiu a base teórica do grupo, levando suas reflexões para as unidades escolares (SOUZA, 2005, p.168).

Em 1998, a Secretaria Municipal de Educação elaborou um documento com o objetivo de publicar as necessidades de formação apresentadas pelas Diretorias Regionais do Ensino Municipal (DREMs). O Coordenador Pedagógico foi apontado como profissional importante para a articulação entre teoria e prática, a metodologia e a visão de currículo. Uma das DREMs solicitou a realização de Grupos de

Formação de Coordenadores Pedagógicos visando orientações quanto ao seu papel na escola. Outra DREM manifestou interesse em realizar, em parceria com a DOT/SME reuniões com C.Ps e professores e reuniões somente com C.Ps para discutir a sua ação coordenadora. A Capacitação Inicial dos CPs também foi solicitada por uma DREM que solicitou a formação continuada para demais profissionais da educação, ingressantes em anos anteriores. No geral, todas as DREMs manifestaram-se pela formação continuada dos supervisores Escolares, dos Diretores de Escola, dos Coordenadores Pedagógicos e dos professores, além da necessidade da constituição do Grupo de Ação Pedagógica (GAP) para atuar nesta modalidade de formação em cada DREM.

Em 2000, foi oferecido um Curso de Capacitação para Professores representantes das Escolas de Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino. A entidade responsável foi a Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). A população alvo era os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, professores de Curso normal, Coordenadores Pedagógicos e supervisores de Ensino. Composto por três módulos, o Curso *Fundamentos e Articulação do Projeto Pedagógico da Escola com as Áreas Específicas do Conhecimento* visava criar condições teórico-metodológicas para os educadores elaborarem o Projeto Pedagógico de cada Escola Municipal de Ensino Fundamental. O objetivo era subsidiar os participantes em relação a concepção de projeto pedagógico e suas principais características e desenvolveu-se em quatro encontros com os seguintes objetivos: 1º encontro: Compreender os diferentes significados da escola hoje, percebendo-se como agente histórico que intervém na sua progressiva construção; 2º encontro: Re-articular demandas e necessidades com vistas à construção do projeto pedagógico da escola; 3º encontro: Identificar situações características do mundo pós-moderno e sua influência na escola e; 4º encontro: Sistematizar conceitos para construir o Projeto Pedagógico da Escola. (SME/PUC-SP, 2000.)

Na gestão Marta Suplicy (2001 – 2004), a formação permanente tinha como meta a formação do professor prático-reflexivo apto a praticar

um conjunto de ações educativas voltadas ao desenvolvimento de conceitos e habilidades cognitivas, conhecimentos e valores visando a autonomia dos educandos para que se insiram no mundo a partir de uma perspectiva transformadora, crítica e criativa (SÃO PAULO, 2001, p.09).

A formação deste educador deveria

constituir-se em processo permanente e sistemático, de forma a oportunizar a reflexão-ação-reflexão como algo inerente à prática educativa (SÃO PAULO, 2001, p.09).

Para atingir tal meta foram criados a Reunião Geral de Pólo (RGP) e o Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAEE), composto pelas equipes técnicas de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Centros de Educação Infantil (CEIs), e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), que se reuniam, no mínimo mensalmente com o Supervisor Escolar e a Equipe Pedagógica dos NAE. A partir de fevereiro de 2002, a SME passou a dar ênfase aos cursos e projetos ou programas de longa duração, aos congressos e aos encontros sobre educação, com destaque a dois programas da SME: Programa de Formação Permanente e Formação e Valorização do Magistério.

O Programa de Formação Permanente compreendeu o *Programa Especial da Formação Inicial em Serviço* e o *Programa Especial de Formação de Professores*. O primeiro foi um curso normal em nível médio para auxiliares de Educação Infantil que atuavam em creches Municipais e o outro foi oferecido para os professores de Ensino Fundamental e Educação Infantil das escolas municipais para a sua formação em nível superior.

Os princípios norteadores da política educacional do período eram: gestão democrática, acesso e permanência e qualidade social de educação. Tais princípios foram disponibilizados por meio das revistas Educação N<sup>o</sup>s 1, 2 e 3 e das Paradas Pedagógicas. Estas consistiam em reuniões em cada escola da rede municipal que tinham por objetivo a



leitura das Revistas Educação seguida de discussão. Isto serviu para que a Diretoria de Orientação Técnica (DOT), os Núcleos de Ação Educativa (NAEs) e as Escolas, em reuniões periódicas, levantassem os problemas da Rede Educacional.

Tais premissas para o *Movimento de Reorientação Curricular* tiveram como base os textos registrados no Anexo VII. Considerado pela Secretaria Municipal de Educação como um movimento permanente, o Movimento de Reorientação requeria a permanente formação dos educadores. Para os técnicos da Diretoria de Orientação Técnica, a formação dos professores consistia-se num processo. A sala de aula seria o ponto de partida e ponto de chegada dos professores em formação, que problematizariam as experiências e práticas dos alunos e refletiriam sobre elas.

Uma das necessidades apontadas pelos profissionais da rede de educação de São Paulo (capital) foi a reorganização curricular, a constituição dos Grupos de Acompanhamento Ação Educativa (GAAEs) e a instituição de três eixos articuladores: práticas relacionais e compromisso ético; saberes escolares e; múltiplas linguagens. Com a intenção de possibilitar a articulação entre escolas circunscritas em um determinado espaço geográfico, comunidade e outras unidades da administração pública, foram implantados os Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAEs). As reuniões do GAAE deveriam ser realizadas nos horários coletivos do professor, ou seja, durante as horas-atividades coletivas. As reuniões destes grupos eram realizadas em escolas-pólos, propiciando a vivência de uma parceria pautada nas possibilidades de diálogo entre profissionais que desempenhavam, em espaços múltiplos, diferentes funções. Diálogo por meio do qual as experiências concretas e plurais dos participantes seriam inseridas no processo de formação como objeto de discussão e reflexão. O trabalho refletido deveria ser respaldado pela Equipe Pedagógica (Supervisor Escolar, Professor, Coordenador, Pedagógico, Diretor de Escola, Assistente Técnico Educacional), e pelos participantes dos Grupos de Trabalho da Diretoria de Orientação Técnica.

As responsabilidades dos Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa consistiam em

- Planejar, acompanhar e avaliar, em consonância, com as diretrizes de SME/DOT, a implantação da política pedagógica para a rede municipal de ensino;
- Promover contatos e encontros com a comunidade escolar (as equipes de direção, docentes e auxiliar técnica da ação educativa e o Conselho de Escola) para assessorar a elaboração do planejamento, acompanhamento e avaliação do Plano de Ação das Escolas;
- Problematizar e propor alternativas para a estrutura de funcionamento das JEIs, possibilitando a troca de conhecimentos e experiências que reorientam o Projeto Político-Pedagógico das escolas;
- Organizar reuniões nas escolas e nos pólos com os integrantes dos GAAES para a troca de informações necessárias à comunicação e articulação entre os pólos;
- Participar e propor encontros periódicos entre os NAEs e DOT para formação e encaminhamento de demandas. Estas responsabilidades poderão ser adequadas às realidades das equipes pedagógicas dos NAEs (SÃO PAULO, 2001, p.12).

Fez parte do *Movimento de Reorientação Curricular* a elaboração de um projeto de Formação Permanente para os educadores em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Para os profissionais responsáveis pela implantação do Projeto de Formação Permanente, o professor é um profissional importante porque colabora ou não com a permanência dos alunos na escola. Isto justificou a formação permanente, entendida como atitude aberta do professor para uma preparação constante, dirigida para dar respostas comprometidas e atualizadas. Uma das finalidades da formação permanente proposta seria fazer com que o professor mudasse sua interpretação de mundo previsto no discurso da pedagogia que privilegia a memorização e a reprodução mecânica de conteúdos rígidos, fixos e distantes da realidade do educando. Outra finalidade deste tipo de formação apontada pela equipe do Programa é favorecer o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, capaz de levar o professor a reconhecer-se como construtor de conhecimento. Para os pesquisadores responsáveis por este curso,

quando a prática educativa se processa num marasmo acomodado, as ações acontecem sem reflexão. O professor aliena-se em seu próprio trabalho e, na maioria das vezes, é impedido a cumprir um papel no qual não se reconhece como aquele que deve ensinar, mas sim como o que apenas reproduz conhecimentos estanques de

forma passiva. A escola, por sua vez, deixa de ser considerada como um espaço de produção do saber e passa a ser vista como espaço de simples reprodução (SÃO PAULO, 2001, p.18).

O oferecimento desta formação continuada visava reforçar o compromisso do professor consigo, com a comunidade e com a sociedade. Amparada na idéia do espaço formador como mediador entre a situação real e a situação desejável, o projeto de formação previa a construção de novos paradigmas pelo professor num processo constante de ação/reflexão.

A partir da perspectiva de Escola Cidadã, os princípios da administração Marta Suplicy previam uma Escola organizada para atender o público. Para isto, seriam necessários investimentos na formação dos pais e da comunidade e a articulação de diferentes parcerias a partir do desenvolvimento de seu Projeto Político Pedagógico. A escola também deveria problematizar o seu currículo e criar espaços para discussão de seus conflitos e de suas lideranças.

As ações para uma formação permanente voltada à formação do professor prático-reflexivo incluíram encontros de discussão, plenárias do Conselho de Representantes da Coordenadoria de Educação (CRECE), seminários a Reunião Geral de Pólo (RGP) e o Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAEE), composto pelas equipes técnicas de EMEIs, CEIs, EMEFs, que se reuniam, no mínimo mensalmente com o Supervisor Escolar e a Equipe Pedagógica dos NAE.

A partir de fevereiro de 2002, a SME passou a dar ênfase aos cursos e projetos ou programas de longa duração, aos congressos e aos encontros sobre educação, com destaque a dois programas da SME: Programa de Formação Permanente e Formação e Valorização do Magistério.

O Programa de Formação Permanente compreendeu o *Programa Especial da Formação Inicial em Serviço* e o *Programa Especial de Formação de Professores*. O primeiro foi um curso normal em nível médio para auxiliares de Educação Infantil que atuavam em creches Municipais e o outro foi oferecido para os professores de Ensino Fundamental e Educação Infantil das escolas municipais para a sua formação em nível superior.

Nas escolas de ensino fundamental o assunto privilegiado foi “Leitura de Mundo/Letramento/Alfabetização”, considerando que uma parcela significativa dos egressos do ensino fundamental apresentavam dificuldades no domínio da leitura e escrita. Na perspectiva de ensinar a todos, o mesmo documento da SME informa o que é preciso desenvolver em cada sala de aula o trabalho com a diversidade, a articulação entre os conteúdos, as atividades significativas, a cooperação entre todos, a relação democrática, a avaliação como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, as retomadas constantes de conceitos não apropriados, o trabalho com valores: respeito solidariedade e tolerância, além da autonomia. A bibliografia da Política Educacional da Cidade de São Paulo 2001 – 2004 (Anexo VIII) embasou a definição das bibliografias dos concursos para professores abertos no período (Anexos IX e X).

O curso *Leitura é Vida – Formando Formadores de Professores* foi oferecido aos Coordenadores Pedagógicos nesta gestão e tinha como objetivos: ampliar o universo cultural deste profissional por meio de diversas linguagens e enriquecer as suas experiências de leitura. Foram desenvolvidas oficinas com os temas: concepção e planejamento de atividades permanentes de leitura na escola; organização do espaço e do tempo de leitura na escola e; o Coordenador Pedagógico como mediador do espaço e do tempo de leitura na escola, de acordo com as referências bibliográficas apresentadas no Anexo XI.

A administração municipal realizou alterações na legislação referente ao PEA, que se encontrava intacta há sete anos, publicando a Portaria N° 1.654/04. O PEA foi assim definido:

Instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais, que deve ser articulado com o Projeto Político Pedagógico, promovendo efetivamente a reflexão sobre o cotidiano vivido que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ou institucional (SÃO PAULO, 2004).

As modalidades permitidas foram:

I) Formação Permanente da Comunidade Educativa, pautada nos seguintes eixos:

- a. aprofundamento da visão de currículo como construção sócio-cultural e histórica;
- b. diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e de sexualidade;
- c. cultura da infância, do adolescente, do jovem e do adulto;
- d. leitura de mundo/alfabetização/letramento;
- e. organização da escola em ciclos e a reestruturação dos tempos e espaços das Unidades Educacionais;
- f. paz e justiça social: direitos humanos, ética e cidadania;
- g. educação para o meio-ambiente e;
- h. avaliação processual.

II) Gestão Democrática, prevendo ações de formação para:

- a. o protagonismo infanto-juvenil;
- b. o fortalecimento dos grêmios estudantis;
- c. o fortalecimento dos Conselhos de Escola e;
- d. a participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade educativa (SÃO PAULO, 2004).

As escolas deveriam atentar para três itens importantes ao elaborarem os seus Projetos Especiais de Ação, a saber:

- considerar o currículo como construção sócio-cultural e histórica;
- caso desenvolvessem projetos e programas que compõe a Política Educacional da SME – Projeto Vida (Escola Aberta, Educom.rádio, Vamos Combinar, Observatório Escolar de Segurança Urbana), Recreio nas Férias, Círculo de Leituras, Orientação Sexual e Projetos Especiais – estes deveriam ser considerados e;
- possibilidade de reunião das Unidades Educacionais em pólos para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação dos PEAs (SÃO PAULO, 2004).

Assim, na gestão Marta o PEA também foi utilizado para a implementação da política educacional da cidade, desta vez acompanhado de várias ações, como o Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GA AE), que trazia, pelo menos, um Supervisor Escolar e um Técnico do Órgão intermediário da SME para os grupos de estudo. Importante ressaltar que, nestes encontros, era obrigatória a presença de membros da comunidade, pais, alunos, diretor e coordenador da escola, o que se constituía num forte aliado para o estabelecimento de consensos a partir das ideias da administração municipal. Além disso, a ação-reflexão-ação deveria ser feita a partir da realidade, a ela retornando, o que sugere o gradativo afastamento dos conhecimentos produzidos pela humanidade e a rápida absorção dos conteúdos necessários à sobrevivência num mundo tido como imutável e ideal.

O mote da Política Educacional na gestão José Serra (2005 – 2007) foi registrado no documento “Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão”:

Fortalecer o papel social da escola para que ela possa efetivamente oferecer uma educação escolar que contribua para o desenvolvimento pessoal de cada um dos nossos alunos e permita a construção de seus projetos de vida na complexa sociedade em que vivemos (SÃO PAULO, 2005).

Na referida publicação de 24 de fevereiro de 2005, José Aristodemo Pinotti – Secretário da Educação – apresentou os problemas que a Secretaria Municipal elegeu como relevantes da Educação na Cidade de São Paulo e também os Problemas Conjunturais da Secretaria Municipal de Educação. Em seguida, apresentou o que chamou de “uma nova visão de educação, renovadora e histórica do processo ensino/aprendizagem” (SÃO PAULO, 2005, p.12):

Deve ser socialmente compromissada, valorizar os professores, dar mais poder às escolas, criar canais e estimular o controle social pelos usuários e objetivar o aluno como sujeito do processo ensino/aprendizagem, por meio de um projeto pedagógico moderno, que considere seu ambiente de vida e crie um ambiente de aprendizagem, que estenda as ricas oportunidades culturais, esportivas e empresariais da cidade, que garanta o ensino dos conhecimentos social e culturalmente construídos, que seja arejado por oportunidades culturais diversificadas, que possa ensinar e, ao mesmo tempo, oferecer valores éticos e morais, objetivando formar o futuro cidadão de um modo transdisciplinar e transcultural (SÃO PAULO, 2005, p.12).

Estabeleceu a implantação de um gerenciamento estratégico eficiente como condição para a objetivação desta “nova visão de educação”. O gerenciamento deveria permitir corrigir defeitos graves e implementar projetos de modernas e eficientes práticas pedagógicas, com vistas ao atingimento de metas a curto, médio e longo prazos:

Curto prazo

Fortalecer as equipes escolares, articulando o trabalho de supervisores, diretores e coordenadores dentro das escolas em torno da aprendizagem da leitura e da escrita.

Médio prazo

Garantir que, gradativamente, os coordenadores pedagógicos assumam de fato a responsabilidade pela gestão da formação continuada dos professores nas Unidades Educacionais; imprimir uma metodologia de formação e de gestão pedagógica nas escolas – focada neste primeiro momento na melhora da aprendizagem dos alunos em relação à leitura e à escrita; garantir que os professores

dêem novos significados às práticas de leitura e escrita, tornando-as mais eficientes de modo que os alunos aprendam mais e melhor.

Longo prazo

Consolidar a organização e funcionamento da Rede, como espaço de autoria na formação continuada e produção de conhecimento didático; tornar alfabetizados (usuários competentes da leitura e da escrita) todos os alunos do 2º ano do Ciclo I em diante (SÃO PAULO, 2005).

As estratégias administrativas eleitas para perseguir as metas da Secretaria Municipal de Educação foram: descentralização de tudo que for possível para a Unidade Escolar; melhoria das instalações físicas (substituição das escolas metálicas, manutenção, ocupação racional, construção de escolas, criação de uma sala da situação<sup>13</sup> próxima do gabinete do Secretário e reorientação do Portal da Educação na WEB); integração com o governo do Estado; obtenção de recursos adicionais por meio de OCIPs (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), de empresas nacionais e internacionais, da Associação Comercial; reduzir o número de profissionais afastados e; enriquecimento das atividades culturais e esportivas nos CEUs (Centro Educacional Unificado) por meio, inclusive da integração com a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A educação continuada de professores figurou como um dos programas prioritários, ao lado da Ampliação de Vagas no CEI (Centro de Educação Infantil), Escola Promotora de Saúde, Comunidade Pedagógica/São Paulo e uma Escola, Recuperação Paralela e Facilitação de Todas as Atividades da Diretoria de Orientação Técnica (DOT).

A política da Formação Continuada foi elaborada com base na concepção de Ensino e Aprendizagem pautada no diálogo entre ensinar a aprender, levando em conta: a relevância social; o conhecimento dos processos de construção do conhecimento pelos sujeitos de aprendizagem; a construção de didática ajustada às necessidades do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e; definição de recursos materiais e humanos para a implementação do programa. Ver a bibliografia da política de formação no Anexo XII.

---

<sup>13</sup> Sala de Situação: um local na plataforma WEB, onde as informações são recebidas, conhecidas e controlado seu atendimento pela área/setor competente.

A formação tinha como alicerce a tematização da prática e na solução de problemas. Objetivando fazer chegar ao aluno o trabalho de formação realizado pela SME/DOT com os professores, colocou-se a formação da equipe gestora da escola como uma das ações da formação na Rede Educacional. Formada pelo Diretor de Escola, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico, a equipe gestora, especialmente o Coordenador Pedagógico, é atualmente a responsável pela implementação da referida política de formação na escola.

Foram realizados cursos e reuniões com os gestores para o estudo das pautas de observação da aprendizagem dos alunos, para avaliar os resultados obtidos pela escola, registrados nos instrumentos de acompanhamento e para verificar se a escola está trabalhando de acordo com os indicadores de qualidade estabelecidos pela SME.

O trabalho coletivo no interior da escola foi ressaltado como uma ação de formação capaz de possibilitar o desenvolvimento da competência de trabalhar em equipe, através da reflexão conjunta sobre a prática. A formação na escola propiciaria a autonomia do professor e da escola e promoveria a construção e a concretização do Projeto Pedagógico.

Os programas *Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal* e *A Rede em Rede: a Formação Continuada na Educação Infantil* atrelam a formação do Coordenador Pedagógico e do professor pela Diretoria de Orientação Técnica às pautas das reuniões de formação na escola.

O referido Programa foi instituído pelo Comunicado N° 102 em 17/11/05 com base nas observações:

- Alunos não dominam o sistema de escrita ao final do 1º ano do Ciclo I.
- Alunos que permanecem sem o domínio do sistema de escrita ao longo dos 4 anos de escolaridade;
- Dificuldade apresentada pelos alunos do Ciclo II com relação às competências de ler e escrever;
- Dificuldades relatadas pelos professores em promover boas situações de aprendizagem para os seus alunos;
- Necessidade de articulação dos gestores pedagógicos (supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos) na criação de condições institucionais favoráveis em direção a uma didática mais eficiente;



- Necessidade da DOT/SME estabelecer diretrizes que orientem as U.Es no desenvolvimento de sua ação na busca da melhoria da qualidade do ensino (SÃO PAULO, 2005).

O Programa *Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal* envolve as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), as Escolas Municipais de Ensino Médio (EMEFMs) e as Escolas Municipais de Educação Especial (EMEEs). Pretende alterar os dados relativos à alfabetização dos alunos da RME por meio de projetos que visam a reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino. A metodologia do Programa envolve a formação dos Coordenadores Pedagógicos, de todos os professores regentes do 1º ano do Ciclo I e dos demais professores da escola. Além disso, conta com elaboração de: guia de orientação didática para os professores; convênios com Universidades ou Institutos Superiores de Educação para apoio pedagógico às classes do 1º ano; elaboração de Referenciais para a construção da competência leitora e escritora nas áreas do conhecimento; reestruturação da recuperação contínua e paralela; critérios para atribuições de classes e outros.

As principais ações do Programa foram: envolver os gestores no processo de melhoria da qualidade da educação, fortalecer as equipes pedagógicas e buscar uma maior eficiência no ensino da Leitura e da Escrita. Para isto, a SME promover cursos e encontros aos gestores, estabeleceu diretrizes para serem seguidas pelas equipes pedagógicas das Coordenadorias de Educação (DOT/P), publicou o documento “Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa no Ciclo I<sup>14</sup>, elaborou os planos de ensino de Língua Portuguesa para os quatro primeiros anos do Ciclo I, permitiu que os professores realizassem a escolha de materiais didáticos para o ensino da língua, acompanhou e apoiou os planos de formação continuada das escolas, planejou ações de formação para os membros da DOT e DOT/P, propôs um sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos<sup>15</sup>, implantou o Programa São Paulo e uma Escola e elaborou os projetos “Toda força ao

---

14 Comunicado SME 816 de 03/08/05

15 Prova São Paulo

1º ano do Ciclo I-TOF”, Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC” e “Ler e Escrever em todas as Áreas do Ciclo II”

Seguiram os três últimos a produção de Guias de Orientações Didáticas Detalhadas e Fundamentadas para professores do Ciclo I, fichários (com planejamentos semestrais e semanais, mensais, rotina diária e modelos de atividades) convênios com Universidades e Institutos Superiores de Educação, definição de critérios para atribuição das classes do 1º e 4º ano PIC, pontuação diferenciada para os professores destas classes, elaboração de Referenciais para Construção da Competência Leitora e Escritora nas Áreas do conhecimento (Ciclo II), elaboração de orientações didáticas para os professores do Ciclo II e reestruturação da recuperação contínua e paralela e formação dos Coordenadores Pedagógicos.

A *Rede em Rede* envolve as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e os Centros de Educação Infantil (CEI) e traz a seguinte justificativa:

A Diretoria de Orientação Técnica – Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – DOT – EI/SM destaca como importante meta do trabalho pedagógico a questão da apropriação, pelas crianças de diferentes linguagens, instrumentos básicos para construir significações e a própria identidade. [...]. Nesta tarefa, o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores nos CEIs da rede direta, EMEIs e EMEEs da Rede Municipal de São Paulo requer uma mediação constante e consistente por parte de seus Coordenadores Pedagógicos, incumbidos de promover a formação continuada desses educadores. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de um programa que estimule a intensa participação e envolvimento dos Coordenadores Pedagógicos na própria formação continuada de modo a ampliar sua iniciativa e autonomia, tanto intelectual quanto profissional (SÃO PAULO, 2006, p.01).

Visando a adaptação dos horários coletivos de trabalho do professor à política de formação continuada, o texto legal do Projeto Especial de Ação (PEA) foi reformado, culminando na Portaria Nº 4.057/06. No Art. 1º, foi expressa a intencionalidade maior do Projeto, ou seja, “o atendimento às necessidades dos educandos, em especial, o desenvolvimento das competências leitora e escritora”. Os PEAs de formação dos profissionais da Educação, obrigatoriamente desenvolvidos nos horários coletivos e de acordo com o Projeto Pedagógico da escola, devem estar de acordo com os Projetos e

Programas que compõem a Política Educacional da SME. Os procedimentos metodológicos devem orientar-se pela Formação Continuada pautada na resolução de situação-problema. Deve conter Parecer da Equipe Técnica, autorização do Superior Escolar, homologação do Coordenador da Coordenadoria de Educação<sup>16</sup>, após ser discutido com o Conselho de Escola. Os professores com jornada Integral dispõem de 8h/a destinadas ao trabalho coletivo desde a implantação desta jornada, em 1993. Na gestão atual, esta quantidade de horas para o trabalho coletivo foi mantida, alterando-se a sua denominação para jornada Especial Integral de Formação (JEIF)<sup>17</sup>.

Assim, a orientação da formação a partir dos Programas *Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal* e do *Rede em Rede: a formação continuada na educação infantil* ocorreu no sentido da construção conceitual, procedimental e atitudinal dos educadores. A objetivação desta idéia se deu nos documentos que foram produzidos ao longo da gestão, dentre eles a Proposta de Formação da Diretoria de Orientação Técnica, os anais do IV Congresso Municipal de Educação em São Paulo: contextos e Protagonistas, o Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, Nova Portaria do Projeto Especial de Ação (PEA) e Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar.

A Proposta de Formação da DOT salientou a escolha da SME pela reflexão das práticas pedagógicas da escola para o desenvolvimento de competências vinculadas à gestão e sua organização, o cotidiano da escola e da sala de aula. Elegeu dois grupos de competências, dentre as dez sugeridas por PERRENOUD (2000): “trabalhar em equipe e organizar e dirigir situações de aprendizagem”.

Na *Orientação à produção dos planos de ação das Coordenadorias de Educação*, a SME revelou sua adesão ao modelo de formação continuada que se desenvolve durante períodos prolongados e incluem o acompanhamento das tarefas dadas dos participantes. Buscando a transformação da cultura institucionalista das escolas em favor da aprendizagem dos alunos e a transformação da escola num

---

<sup>16</sup> Atualmente denominado Dirigente Regional de Educação da Diretoria Regional de Educação.

<sup>17</sup> Lei nº 14.660 de 26/12/07, Artigo 13, Inciso I.

ambiente de aprendizagem permanente para todos os segmentos, propôs, além do trabalho coletivo na escola, também a realização de cursos e grandes eventos, intencionando ajustar o discurso dos profissionais responsáveis pela elaboração da política educacional com a prática dos educadores na escola:

Por mais interessantes que sejam as participações externas, que podem ajustar discursos dos profissionais, não provocam alterações, mas precisam ser articulados ao trabalho coletivo no interior da escola o que possibilitará fazer mediação entre a política educacional de formação e o projeto pedagógico das escolas (SÃO PAULO, 2005).

O IV Congresso Municipal de Educação ocorrido em 2005 trouxe a manifestação de profissionais brasileiros e estrangeiros das diversas áreas do conhecimento, além das falas dos responsáveis pela Política Educacional da Cidade, à época. O Congresso foi apresentado por José Aristodemo Pinotti, que o caracterizou como um momento de troca de saberes, de refazer amizades, de uma reflexão crítica sobre a educação, de apresentar experiências e de ouvir críticas. Realizado dez meses após o início da administração, o evento reuniu professores, sindicatos e membros dos órgãos central e intermediário, pesquisadores e artistas. Os autores e os títulos das palestras proferidas neste IV Congresso Municipal de Educação estão no Anexo XIII.

Após a posse do vice-prefeito Gilberto Kassab, em substituição a José Serra (eleito governador de São Paulo), Alexandre Alves Schneider assumiu a Secretaria Municipal da Educação e publicou, em 2007, as Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar. O documento é parte das ações que integram o Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal (Prova São Paulo), criado pela Lei nº 14.063 de 14/10/2005 e regulamentada pelo Decreto nº 47.683 de 14/09/2006. O texto destinou-se principalmente, à explanação das bases conceituais da Prova São Paulo e à publicação das competências e habilidades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas.

Nesta perspectiva, discorre sobre como o professor deve proceder para ajudar o seu aluno a “desenvolver conhecimentos e

habilidades que os capacitem a viver em sociedade, da forma mais plena possível” (SÃO PAULO, 2007, p.07). Ensina como avaliar e acompanhar o desenvolvimento destas aprendizagens e quais ações devem ser desenvolvidas após a obtenção dos resultados da Prova São Paulo. A base para a elaboração do documento constitui as obras relacionadas no Anexo XIV.

Em 2006, a Portaria N° 656/06 revogou a anterior e incluiu, nas considerações iniciais, menção ao artigo 61 da LDB, que versa sobre a formação dos profissionais da educação foi citado nas considerações iniciais. Diz o texto federal:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

A definição dos Projetos Especiais de Ação portada pela Portaria 654/06 foi:

Instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades de desenvolvimento dos educandos, e que definem as ações a serem desencadeadas, responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas, para melhoria da qualidade de ensino e a participação cidadã (SÃO PAULO, 2006).

Quanto às modalidades do PEA, a Portaria estabeleceu serem possíveis as propostas de ações de formação voltadas para:

- a tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos;
- a articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas com as diversas instituições auxiliares e Conselho de Escola que integram o Projeto Pedagógico e;
- a implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2006).

Os critérios para a aprovação do PEA pelo Supervisor Escolar deveriam ser considerados somente após o Projeto ter sido apresentado e discutido com o Conselho de Escola “demonstrando a

pertinência do mesmo na formação dos educadores e conseqüente aprimoramento das práticas educativas”. Define, no seu artigo 5º que devem ser observados:

- número suficiente de envolvidos;
- coerência dos objetivos e metas do Projeto Especial de Ação – PEA com prioridades estabelecidas Projeto Pedagógico da Unidade Educacional;
- compromisso da proposta com a transformação/aprimoramento das práticas educativas;
- adequação entre carga horária proposta e as características do Projeto;
- conexão entre bibliografia apresentada e a proposta e;
- consonância com a Portaria de Organização das Unidades Educacionais, publicada anualmente em DOC [Diário Oficial da Cidade] (SÃO PAULO, 2006).

Percebe-se na gestão Serra/Kassab que se aprofundam e alargam as ações de formação relacionadas ao controle do trabalho docente. Os PEAs tornam-se, a cada nova publicação, instrumentos mais próximos dos detentores do poder financeiro mundial do que da população recebida pela escola. Pretende-se, por meio dos PEAs, fazer acontecer o projeto educacional da cidade, construído para atender às exigências internacionais, melhorando o acesso, a permanência e a diminuição do analfabetismo funcional. Hoje já não há possibilidade de se propor Projetos Especiais de Ação que não estejam de acordo com o Programa Ler e Escrever ou o Rede em Rede e, mesmo que não houvessem outros instrumentos de controle, este seria suficiente para a alta probabilidade da contribuição – voluntária ou involuntária, consciente ou inconsciente – do professor com o projeto de sociedade escolhido pelos responsáveis pela educação na Cidade de São Paulo. Para a Secretaria Municipal de Educação, educação continuada é sinônimo de “produção de conhecimento didático [para] tornar alfabetizados (usuários competentes da leitura e da escrita) todos os alunos do 2º ano do Ciclo I em diante” (SÃO PAULO, 2005).

### **Considerações**

A presente sistematização das políticas educacionais da Secretaria Municipal de São Paulo mostra que, a partir de 1993, o Projeto Especial de Ação (PEA) é um instrumento ainda valorizado,

apesar de ter sido concebido para a implementação da Qualidade Total na educação paulistana, nos anos 1990. Com o passar dos anos e, de acordo com as intencionalidades das administrações que sucederam a de Paulo Maluf, as terminologias foram sendo modificadas e se aproximam daquelas adotadas pelo governo federal e, principalmente, pela UNESCO, como *professor reflexivo*, *formação continuada* e *busca coletiva de consensos e metas*.

Entretanto, neste mesmo período (1993 – atual), apesar da formação dos professores em serviço ser orientada pelos aspectos políticos dos cenários brasileiro, paulistano e internacional desde os anos 1960/1970 e pela ação dos Organismos Internacionais, reserva, em si, a potência de contribuir com a transformação do trabalho do professor, da escola e da sociedade. A conquista dos horários de estudo como parte da jornada do professor é recente e, por isto, ainda se constrói a articulação ente duas dimensões importantes: a formação em serviço e a participação como um elemento da gestão do trabalho docente. Ou seja, há a possibilidade da gestão da formação de professores por eles mesmos a partir da proposição, do desenvolvimento e da avaliação do PEA, conforme indicado a seguir.

#### **2.4 Questionamento sobre a participação dos professores na definição da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEAs) propostos por uma escola municipal de ensino municipal entre 1993 e 2007**

À luz da perspectiva ontológica que envolveu este estudo, procurou-se apresentar e buscar algumas correlações entre os materiais escolhidos pelos professores de uma das escolas de ensino fundamental desta rede no período compreendido entre 1966 e 2007 e as propostas da UNESCO, do Brasil e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre 1993 e 2007.

O objetivo do estabelecimento destas correlações foi identificar possibilidades da realização de uma prática de formação docente em serviço voltada à humanização, em contraposição às aspirações do projeto neoliberal, comprometidas com a desumanização e a opressão. Dada a limitação de tempo para a execução deste trabalho de doutoramento, não houve possibilidade de pesquisar a cultura da escola e como se deu a utilização da bibliografia registrada nos documentos dos Projetos Especiais de Ação (PEAs) elaborados por seus professores. Espera-se, numa próxima oportunidade, realizar uma análise dos conteúdos estudados pelos professores em suas reuniões de formação. Por hora, realizou-se uma problematização da formação em serviço dos professores a partir da relação entre a bibliografia escolhida pelos professores e a política de formação das administrações da cidade de São Paulo entre 1993 e 2007.

O início da delimitação temporal (1993) coincide com a criação do Projeto Estratégico de Ação (PEA) na rede educacional paulistana que trouxe a possibilidade da elaboração e realização, pelos educadores, de um projeto de estudo voltado à resolução de problemas apresentados na escola. A instituição do PEA representou a consolidação da formação em serviço dos professores na escola, iniciada na gestão anterior.

Na gestão Erundina, o Grupo de Formação era composto por profissionais de várias escolas e visava a construção de conhecimentos



pelos integrantes a partir da ação-reflexão-ação. O objetivo era adquirir teorias e instrumentos técnicos para serem utilizados na escola.

Diferentemente da gestão anterior, o método da Qualidade Total<sup>18</sup> adotado pela gestão Paulo Maluf em 1993 possibilitou a formação de grupos de trabalho em cada escola. Foi permitida aos educadores a elaboração Projetos Estratégicos de Ação (PEAs) com o objetivo de resolver problemas imediatos da escola.

Optando pela Qualidade Total, o governo paulistano passou a utilizar um conjunto de programas, ferramentas e métodos que foram produzidos para serem aplicados pelos administradores de empresas no controle do processo de produção. O objetivo consistiria em produzir, por meio da Gerência da Qualidade Total, serviços públicos pelo menor custo e melhor qualidade de acordo com as exigências e para a satisfação dos clientes (população). Neste método em que a Qualidade é sinônimo de satisfação do cliente, as características do produto da empresa devem corresponder às necessidades de quem irá adquiri-lo. Desta forma, o cliente participa do projeto do produto que irá comprar e o resultado disto é o lucro da empresa. Na administração de Maluf, a escola deveria funcionar como uma empresa para atender os clientes, que seriam os alunos e a sociedade.

O que teria facilitado a priorização da cultura empresarial para as escolas neste governo em São Paulo? Seria o desejo de alcançar objetivos mercantis por meio da educação? O acirramento da influência do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras indica que uma resposta positiva.

No início do governo Maluf, a obra mais citada nos documentos educacionais paulistanos foi *Excelência na Educação: a escola de qualidade total*, de Cosete Ramos. A autora, à época, era membro do Núcleo Central da Qualidade e Produtividade do Ministério da Educação (MEC) e utilizou como base deste seu livro vários textos que introduziram o conceito de Qualidade Total no mundo, portadores do entendimento da Qualidade por *adequação ao uso*, baseada na teoria

---

18 Os princípios da Qualidade Total estão fundamentados na Administração Científica de Frederick Taylor (1856-1915), no Controle Estatístico de Processos de Walter A. Shewhart (1891-1967) e na Administração por Objetivos de Peter Drucker (1909-2005). Seus primeiros movimentos surgiram e foram consolidados no Japão após o fim da II Guerra Mundial com os Círculos de Controle da Qualidade, sendo difundida nos países ocidentais a partir da década de 1970.

de Joseph M. Juran (1904-2008). O autor, considerado um dos principais responsáveis pelo milagre industrial japonês, assim como Edwards W. Deming, (1900-1993) proclamou que a administração para a qualidade se faz com a utilização de processos de planejamento, de controle e de melhoria.

Segundo Juran (1990), para atingir a qualidade, após a determinação de quem seriam os clientes e das suas necessidades, a empresa deveria desenvolver pessoas capazes de produzir as características do produto e, em seguida, transferir o resultado do planejamento para os grupos operativos. Estes grupos operativos deveriam se organizar em times de qualidade e receber orientações, por meio de capacitação e aperfeiçoamento, sobre as competências que deveriam desenvolver para atingir os objetivos da empresa. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, produzido pela Câmara da Reforma do Estado do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) ratificou a opção do governo pelo modelo *gerencial* de administração, que já vinha sendo discutido no país no Núcleo Central da Qualidade e Produtividade do Ministério da Educação (MEC).

O documento (Plano Diretor de FHC) evidenciou o comprometimento do Estado com a idéia de utilização dos servidores públicos para o alcance dos resultados postos nos planos de governo. Pretendia que, por meio da formação em serviço, o funcionário público desse um salto em direção às ações demandadas pela globalização. Com isso, o cliente (população brasileira) seria atendido nas suas necessidades advindas da nova sociabilidade mundial.

Este "Plano Diretor" procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. [...] Mas o sistema introduzido, ao limitar-se a padrões hierárquicos rígidos e ao concentrar-se no controle dos processos e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o País passou a enfrentar diante da globalização econômica. [...] É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de "gerencial", baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna "cliente privilegiado" dos serviços prestados pelo Estado. [...] É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a perceber salários

mais justos para todas as funções. Esta reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.01).

O interesse do governo FHC pela participação do funcionalismo público na implementação da administração pública de caráter gerencial gerou propostas de emendas nas áreas administrativa e previdenciária, visando a flexibilização da estabilidade e a permissão de regimes jurídicos diferenciados.

Se quisermos avançar na adoção de formas modernas de gestão pública, é imprescindível, também, que os servidores passem a ter uma nova visão de seu papel, pois é no dia-a-dia do exercício das funções públicas que a mais profunda e verdadeira reforma vai realizar-se (BRASIL, 1995, p.01).

No tocante às impressões a respeito da atuação dos servidores públicos, Maluf e FHC demonstraram concordância. O primeiro informou que a formação docente serviria para treinar

uma maioria silenciosa e incompetente de professores, diretores e alunos que aceita a ineficiência, o atraso, a improvisação e a rotina – criadores da estagnação e do retrocesso – que podem levar uma nação à perda da autonomia de seu destino (RAMOS, 1999, p.V).

Fernando Henrique Cardoso, na mesma linha, explicou a necessidade de flexibilizar a estabilidade do funcionalismo responsabilizando os servidores:

Por implicar a flexibilização da estabilidade do funcionalismo, a reforma administrativa tem sido identificada como contrária aos interesses dos servidores. Nada mais incorreto: os bons funcionários, que constituem a maioria absoluta, nada têm a temer. Muito pelo contrário: pretende-se valorizar o servidor público, propiciando-lhe motivação profissional, remuneração condizente com o mercado de trabalho nacional, além de razoável segurança no emprego. Só assim será restaurada a criatividade, a responsabilidade e a dignidade do servidor público, cuja aspiração maior deve ser a de bem servir a população. [...] Solicito encarecidamente a todos que exercem funções públicas no Governo Federal que leiam atentamente este "Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado", porque, do bom cumprimento de suas diretrizes, dependerá o êxito da transformação do Estado brasileiro (BRASIL, 1995, p.I).

Assim, em meados dos anos 1990, governos federal e municipal pretendiam atacar a incompetência dos servidores em lidar

com os clientes. Acirrou-se, então, a intenção em centralizar as decisões e o controle relacionados à formação dos professores da escola municipal, bem como a descentralização desta formação. A idéia era realizar o *treinamento sistemático* (BRASIL, 1995) dos supervisores escolares, diretores e coordenadores pedagógicos para utilizarem a metodologia da qualidade total. Na escola, juntamente com os professores interessados, diretores e coordenadores pedagógicos elaborariam Projetos Especiais de Ação (PEAs) para resolver problemas ali apresentados.

Nos encontros de formação, os supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos deveriam adquirir conhecimentos para solucionar problemas, treinar e controlar pessoas, oferecer a oportunidade aos operadores do processo (professores) decidirem sobre mudanças, manter a paciência e manter registros dos progressos do projeto. Ou seja, o treinamento em serviço dos gerentes deveria “funcionar voltado para uma necessidade real e concreta – do aqui e do agora – em termos do trabalho efetivado pelos elementos da Organização” (RAMOS, 1999, p.24).

Na escola, por meio dos PEAs, os educadores, sob o controle dos supervisores escolares, diretores e coordenadores pedagógicos buscariam a melhoria da qualidade dos serviços prestados à população. Verifica-se a potência do PEA em funcionar como instrumento para a implementação da cultura gerencial nas escolas devido ao caráter focado nos resultados imediatos, sem preocupação com o estudo e a transformação dos processos educacionais mais amplos.

Os primeiros textos legais do PEA continham as informações necessárias para que os professores elaborassem e coordenassem suas próprias ações e se sentissem importantes agentes para o sucesso de sua escola e de seus alunos. Isto, gradativamente, reuniria estes profissionais em torno de causas imediatas e garantiria um trabalho mais prático e menos teórico na escola e na sala de aula. Assim, os professores que optassem pelo desenvolvimento de Projetos Estratégicos de Ação entrariam, no horário de trabalho, em contato com os materiais

didático-pedagógicos necessários para a resolução de problemas imediatos da escola.

A elaboração, a execução e avaliação do PEA estavam condicionadas à aprovação da supervisão escolar, que deveria observar os princípios de coordenação, participação, integração e permanência postos pela Secretaria de Educação. Na administração pública gerencial e estratégica de Maluf, participação era sinônimo de realização, ou seja, o profissional deveria trabalhar com o objetivo de atingir a Qualidade definida pelo governo. Considerando que Qualidade é Satisfação do Cliente, o PEA deveria ser

permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil [...] desloca[ndo] a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins). [...]. A administração pública gerencial nega [...] a visão do interesse público, relacionando-o com o interesse da coletividade e não com o do aparato do Estado (BRASIL, 1995).

O público, neste caso, é representado pela iniciativa privada e pelas organizações sociais, denominados sociedade civil. Com base nas aspirações desta sociedade civil e no paradigma gerencial, a participação do funcionalismo se resumiria à gestão criativa do seu próprio trabalho com vistas ao alcance de resultados estabelecidos pelo governo.

A Secretaria Municipal de Educação do período esperava que os PEAs contribuíssem com a inovação na educação por meio do aperfeiçoamento de processos, a utilização de novos métodos e o emprego de tecnologias educacionais adequadas a cada tipo de problema evidenciado pelos professores. Nas palavras de Cosete Ramos (1995, p.72), os educadores que se comprometessem a elaborar e desenvolver os Projetos Estratégicos de Ação na escola – de preferência os professores mais comprometidos – deveriam estabelecer saídas para a inovação, estimular e acompanhar o processo de mudança, influenciar a modificação de hábitos antigos, vencer barreiras pessoais e funcionais, motivar o pessoal para agir dentro de novos moldes, ajudar os servidores a descobrirem maneiras mais adequadas de realizar suas

tarefas e efetuar ações que contribuíssem para o crescimento dos profissionais da escola.

Esta preocupação do governo Maluf em possibilitar a aquisição de tecnologias de ensino e de gestão coincide com o objetivo da formação de professores estabelecido pelo governo federal em 1995 no seu Planejamento Estratégico do Ministério da Educação e Cultura (1995-1998):

Treinamento do professor, prioritariamente o de 1º Grau para a utilização de novas tecnologias de ensino e de gestão escolar no sentido de contribuir com o acesso ao ensino fundamental, o sucesso escolar e a aprendizagem alcançada pelos alunos de forma coerente com os parâmetros de eficiência e de controle de qualidade adotados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 1995b).

Apesar desta afirmação de Fernando Henrique Cardoso ter ocorrido no limiar do Relatório Educação: um tesouro a descobrir, que viria substituir o Relatório Aprender a Ser, ela ratificou a idéia desta, no tocante aos conteúdos a serem valorizados na formação do professor. Tanto no Planejamento Estratégico de 1995 quanto no Relatório Aprender a Ser, a formação dos professores deveria ter como base os problemas imediatos do meio no qual a escola estivesse inserida:

[...] todo o sistema escolar ou extra-escolar constitui um componente do meio onde o indivíduo ou o grupo tem de desenvolver-se. É este o processo que deve servir para determinar não só o aumento numérico das pessoas a servir e o conteúdo dos programas, mas igualmente os métodos pedagógicos. Por conseqüência, o esforço da educação deveria diversificar-se em função do ambiente e visar a autenticidade em relação a cada meio designado e, em primeiro lugar, em relação aos valores de civilização próprios dos diferentes grupos da população [...]. A educação deve ter por fim não só formar jovens para exercer um ofício determinado, mas, acima de tudo, prepará-los para se adaptarem a trabalhos diferentes e se aperfeiçoarem sem cessar, à medida que evoluem as formas de produção e as condições de trabalho; deve tender, assim, a melhorar a mobilidade e a facilitar as reconversões profissionais (UNESCO, 1972, p.263-292).

Neste sentido, os conteúdos dos PEAs deveriam restringir-se àqueles relacionados aos problemas do dia-a-dia da educação e da escola, sem comprometimento algum com a alteração da sociabilidade. Ao contrário, os professores deveriam (auto)formar-se para adaptar-se e

contribuir para que outros se adaptassem às demandas sociais da sociedade posta.

Posto que a sociedade civil era representada pela iniciativa privada e pelas organizações sociais e que os conteúdos da formação dos professores deveriam emergir dos problemas do dia-a-dia, a participação dos educadores, das famílias e dos alunos na escola limitava-se à “convivência [...] numa relação de solidariedade” (BRASIL, 1995b). A oportunidade de participação dada aos professores se circunscrevia, portanto, à escolha dos métodos para melhorar sua forma de ensinar de acordo com os interesses de entidades privadas e de grupos externos à escola (seus clientes).

A busca por esta Qualidade que exigia a formação de um professor capaz de “consagrar mais tempo e energia às atividades produtivas e criadoras, como a interação, a discussão, a animação, a compreensão e o encorajamento” (UNESCO, 1972, p.141) ocorreu concomitantemente ao aumento dos investimentos do Banco Mundial<sup>19</sup> na educação brasileira<sup>20</sup>.

De acordo com um estudo realizado por KRUPPA sobre o Banco Mundial no Brasil nos anos 1990,

os projetos pontuais e mais localizados dos anos 50 e 70, que marcam o início de sua atuação [do Banco Mundial] no Brasil, modificam-se no sentido de serem portadores de uma visão decisivamente sistêmica e abrangente e que se apresenta, pelo menos, de três maneiras [...]. Em primeiro lugar, pela definição de concepções e de formas de atendimento relativas a todos os níveis educacionais [...]. Em segundo lugar, em torno do princípio da governabilidade, cujo centro é a definição dos níveis de articulação entre esferas de governo dos países e do comando do sistema [pelo Banco Mundial] [...]. Em terceiro lugar, e não menos importante, pela definição de formas de financiamento, a discussão dos fundos públicos e de seu gerenciamento e execução, sugerindo-se a contribuição do setor privado também para esse gerenciamento (KRUPPA, 2001, p.2-4).

Ao solicitar o financiamento do Banco Mundial, os Estados brasileiros<sup>21</sup> aceitaram as suas definições quanto aos níveis de

19 Atualmente o Grupo Banco Mundial é formado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), pela Corporação Financeira Internacional (IFC), pelo Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), pelo Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID) e pela Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) e pelo Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

20 Sobre este assunto, SILVA (2003) e CROSO SILVA (2005) apresentam informações detalhadas.

21 O Estado de São Paulo contava com financiamentos para o Ensino Fundamental, bem como os demais Estados brasileiros, à exceção de Santa Catarina e Rio Grande do Sul

articulação, às concepções educacionais, às formas de atendimento, e às formas de financiamento, reserva, gerenciamento e execução. Com isso, aceitaram também a concepção do Banco favorável à privatização de políticas sociais e de espaços públicos a elas referentes, como é o caso da escola. Isto implicou na busca pela adequação dos sistemas educacionais às exigências deste organismo internacional que visavam, unicamente, a acumulação do capital por meio da capacitação do trabalhador.

Para favorecer as ações no sentido exigido pelo seu financiador, os governos deveriam reformar seus sistemas educacionais. Interessante ressaltar que o Banco permitia diferentes roupagens para cada projeto de reforma, dado o seu envolvimento com a satisfação dos clientes. Com isto, a população sentir-se-ia contemplada em suas necessidades imediatas e o Banco a utilizaria para o desenvolvimento de seu projeto mercantil. Na prática – inclusive da administração paulistana do período – a escola serviria para a preparação de eleitores crédulos na necessidade de uma educação voltada ao favorecimento da adaptação do trabalhador ao mercado; num movimento cíclico, os governos considerariam esta idéia vinda da população para determinar os currículos escolares e ganhar a simpatia e os votos da população.

Buscando uma possível resposta a esta última questão, procedeu-se à leitura das bibliografias apresentadas nos Projetos Especiais de Ação (Anexo XV) da escola que consistiu no campo empírico desta pesquisa. Os dados revelaram alguns indícios da forma de participação dos professores na elaboração da lista de obras que consultariam no desenvolvimento de seus PEAs. É necessário considerar que, por força legal, as bibliografias (1997 a 2000) foram elaborados para atenderem ao objetivo de “melhorar o processo ensino-aprendizagem por meio da articulação entre teoria, prática, metodologia e currículo” (Portaria N° 3.826/97). Tal determinação permitiria ampla participação dos professores na proposição das obras a serem consultadas durante os estudos devido às inúmeras combinações possíveis entre teoria, prática, metodologia e currículo.



As bibliografias da política educacional do período e dos projetos de formação de professores do período indicaram o interesse da Secretaria Municipal de Educação pelos assuntos: alfabetização, aprendizagem, arte e criação, autonomia da escola, avaliação da escola, avaliação escolar, cidadania, construtivismo, cotidiano escolar, currículo, desenvolvimento mental criativo, didática, educação de adultos, ensino, ensino noturno, escrita, estrutura e funcionamento da educação básica, ética, filosofia da educação, gestão, história da educação, história das idéias pedagógicas, ideologia, inteligências múltiplas, leitura, necessidades especiais, projeto pedagógico, psicologia educacional.

No âmbito escolar, parte destes assuntos foi incorporada nos Projetos Especiais de Ação, ao lado de outros temas. O PEA *Grupo de Formação*, desenvolvido em 1997, trouxe como bibliografia o livro de Língua Portuguesa dos alunos (Livro ALP), a Revista Nova Escola e textos diversificados que seriam selecionados no decorrer do ano letivo. A fonte destes textos não foi citada. Num tempo em que o mote da formação do professor em serviço consistia na resolução de problemas a partir da busca e do tratamento de informações, os professores evidenciaram, na bibliografia do seu estudo, preocupação com o problema do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa na escola em que trabalhavam. Para a resolução deste problema, utilizariam o livro didático de Língua Portuguesa e a Revista Nova Escola como principais fontes de consulta, o que sugere um afastamento das produções teóricas e artísticas e a aproximação com os textos voltados às técnicas de ensinar a Língua Portuguesa. Tanto o livro didático quanto a Revista Nova Escola podem funcionar como manuais para a aplicação de técnicas na sala de aula por não se favorecerem a discussão e a crítica.

Em 1998 o PEA *Grupo de Formação: Formação permanente e aperfeiçoamento profissional de professores* mostrou que os professores estariam interessados aperfeiçoar seus conhecimentos sobre o Regimento Escolar. Considerando-se a recente publicação da LDB/96 e a possibilidade da participação dos profissionais da escola na definição

de seu projeto político pedagógico, o interesse pelo Regimento Escolar pode ter gerado importantes discussões sobre a democratização da escola pública e a conseqüente elaboração coletiva do Regimento da Escola. Há, porém, a probabilidade dos encontros de formação (PEA) terem sido utilizados para a transmissão de conceitos do “mundo pós-moderno” como indicado nos objetivos do curso *Fundamentos e Articulação do Projeto Pedagógico da Escola com as Áreas Específicas do Conhecimento*, ministrado nesta gestão. Além disso, o acirramento do treinamento do coordenador pedagógico no sentido de implementar a política educacional na escola pode ter favorecido o distanciamento dos professores das discussões e a conseqüente aproximação da construção de um Regimento adequado à idéia de escola como reprodutora da sociedade pós-moderna.

Além do empenho em estudar o Regimento Escolar, os professores participantes do PEA deste ano também se mostraram interessados em aperfeiçoar seus conhecimentos sobre Informática Educativa e sobre os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos. Para isto, selecionaram dois materiais produzidos na gestão anterior: os Organizadores de Área e as apostilas do curso de formação de Coordenadores pedagógicos, ambos da gestão Maluf. Estaria esta escolha relacionada à ideologia da escola ou algum outro fator (como a falta de materiais da atual gestão) teria contribuído para a inclusão dos textos de Maluf na bibliografia deste PEA?

Na bibliografia do PEA *Formação continuada do educador: buscando a melhoria da qualidade do ensino* desenvolvido em 1999 constaram apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Temas transversais. Esta escolha demonstra preocupação dos professores da escola em apropriar-se do texto recém-produzido e publicado pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), especificamente a matéria relacionada aos temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo e educação sexual). Neste caso, a interpretação, pelos professores, dos PCNs contaria com os conhecimentos trazidos por estes profissionais, sem outras bases teóricas. Seria a intenção apenas ler os documentos nas reuniões de

formação? Teriam sido ocultados os textos de apoio às leituras dos PCNs (textos explicativos e/ou críticos)? Na prática, apesar da simplicidade da bibliografia, os professores tiveram a oportunidade de discutir e opinar sobre o material, as suas bases conceituais e as implicações futuras? Estariam os participantes conscientes da ligação dos PCNs com a aspiração da UNESCO (1996) em desenvolver, nos professores, das qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva esperadas pela sociedade, de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades?

Em 2000 os educadores da escola desenvolveram o PEA com a mesma denominação do anterior: *Formação continuada do educador: buscando a melhoria da qualidade do ensino*. Os Temas Transversais dos PCNs foram elencados na bibliografia e, novamente, não foram apresentados materiais para complementar a leitura deste documento. Parece que, neste período, a escola passava por problemas relacionados ao comportamento dos alunos, já que apareceram dois livros sobre o assunto na bibliografia: *Disciplina: limite na medida certa* de Içami Tiba) e *Como estabelecer limites* de Leonice Maria Freitas. Com a intenção de lembrar o aniversário de comemoração dos 500 anos do Brasil, os professores informaram que seu estudo estaria baseado em textos diversos retirados da Internet. A falta de definição dos textos não deixa clara a orientação teórico-metodológica dos trabalhos relacionados ao aniversário de descobrimento do país. Esta definição seria importante porque balizaria as escolhas dos textos e dos materiais a serem retirados da Internet por todos os professores e seus alunos. Contudo, isto não inviabiliza a possibilidade de, nos encontros de formação (PEA), os participantes terem realizado discussões acerca da importância de se conhecer os objetivos intrínsecos aos acontecimentos históricos brasileiros nos seus 500 anos com a conseqüente elaboração de propostas críticas de trabalho junto aos alunos.

Também em 2000 os participantes do Projeto Especial de Ação da escola revelaram sua intenção em estudar o significado do Projeto Pedagógico (assunto em alta no período) por meio do livro de mesmo nome, produzido por Ana Maria Freire de Palma Marques de

Almeida. Desta vez, teriam ocorrido discussões com base nos conteúdos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerando-se sua presença na bibliografia? Foram apresentados também o interesse pelo ensino da leitura e da ação mediadora do professor na sala de aula. A Revista Nova Escola apareceu novamente na bibliografia, como ocorreu em 1997.

Diante das indicações bibliográficas presentes nos PEAs da gestão Pitta, questiona-se: a educação em serviço nesta escola serviu mais para que os professores buscassem, a partir de uma posição contemplativa dos acontecimentos contemporâneos, conhecimentos e técnicas para facilitar a adaptação de seus alunos (sociedade) a esta realidade ou para engajarem-se num empreendimento prático destinado a alterar o curso dos acontecimentos históricos? A resposta a esta questão demanda nova inserção no campo empírico, desta vez com o objetivo de verificar a prática dos PEAs do período. Entretanto, a vivência e os conhecimentos dos professores, bem como as precárias condições salariais, de formação inicial e de trabalho são fatores que tendem a fortalecer o seu comprometimento com a alteração da sociabilidade em contraposição à prática de (auto)formação para a adaptação às demandas sociais da sociedade posta.

Iniciada em 2001, a gestão Marta Suplicy (2001-2004) pretendeu formar na rede educacional paulistana o professor prático-reflexivo. Isto fez com que as atividades de formação em serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação tivessem como objetivo provocar o desenvolvimento de conceitos e habilidades cognitivas, conhecimentos e valores a partir das necessidades apresentadas pelo meio social daquele momento. A formação deveria constituir-se de um “processo permanente e sistemático, de forma a oportunizar a reflexão-ação-reflexão como algo inerente à prática educativa” (SÃO PAULO, 1995, p.09). De acordo com a SME, a escolha desta metodologia favoreceria a realização de um trabalho na escola voltado a enfrentar as tensões da atualidade.

Em suma, os professores seriam incentivados a realizar projetos pessoais para atacar os problemas vividos na escola, ou seja, a formação deveria proporcionar aos educadores “os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade” proporcionando “uma espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica” (UNESCO, 1996, p.16).

A escolha pelo discurso do professor reflexivo estava de acordo com os Referenciais para a Formação de Professores do MEC, publicado em 1999. O conteúdo fundamental desta educação continuada seria a análise de atividades em sala de aula, utilizando-se da leitura e da escrita reflexivas, num processo contínuo e permanente de desenvolvimento que necessitaria da disponibilidade do professor para a aprendizagem. O formador deveria ensinar o professor a aprender e o sistema escolar deveria proporcionar condições para que o professor continuasse aprendendo:

O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor toma para si a responsabilidade por sua formação (BRASIL, 1998, p.38).

Ainda concordando com os Referenciais, a SME implantou os Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAEs), que tinham como objetivo favorecer o estudo em equipes formadas por profissionais, pais e alunos de várias escolas e dos órgãos intermediários, os Núcleos de Ação Educativa (NAEs). A idéia era compartilhar e discutir a prática pedagógica, apresentar seu trabalho publicamente e definir, coletivamente, metas, prioridade, projetos curriculares, processos de avaliação, normas de convivência, temáticas de formação continuada e prioridades para utilização dos recursos disponíveis.

Entretanto, a metodologia adotada poderia proporcionar a manutenção das discussões no nível imediato e, por isto, dificultar a proposição de um novo modelo de educação e de sociedade. De acordo

com Newton Duarte (2001), ao se pretender uma pedagogia baseada no professor reflexivo, espera-se que a educação assuma um caráter adaptativo e que os educadores conheçam a realidade social para saberem melhor quais competências são necessárias para que as pessoas encontrem “formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (DUARTE, 2001).

Isto porque a formação do professor prático-reflexivo está baseada no método da ação-reflexão-ação de Donald Shön, pautado imediata significação para a ação. Por meio do conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação, o professor valorizaria o próprio conhecimento, sistematizaria espontaneamente tal conhecimento e reconstruiria mentalmente a ação para posterior análise. Assim, mesmo que o professor pretenda propor um novo modelo de sociedade, este método não lhe trará elementos facilitadores da criação de formas alternativas de intervenção na natureza devido à permanência no círculo imediato de seu trabalho na escola.

O problema está na consideração dos elementos da realidade imediata para a resolução dos problemas, sem a busca dos conhecimentos necessários à sua superação. Se, junto ao reflexo da realidade proposto por Shön ocorresse também o reflexo da possibilidade na consciência do professor, este poderia negar o existente e o estabelecer, mentalmente, um fim a ser atingido. Considerando que a possibilidade de uma educação alternativa está nos livros, nas experiências, nas artes e em outros portadores de conhecimentos, estes contribuiriam com a revelação da contradição entre a educação imediata – voltada à manutenção e o aprofundamento das relações opressoras do capital – e um novo modelo de educação, baseado na busca por um outro pacto social, fundado no ser humano.

É importante ressaltar que o método do professor reflexivo também assinala a necessidade da busca de uma nova realidade a partir da realidade vivida. Entretanto, há que se atentar para o universo em que esta busca se dá, ou seja, que informações devem ser utilizadas para o desenvolvimento de novas práticas. Se o problema que surge do dia-a-dia da escola é enfrentado com ações que contemplam este mesmo

dia-a-dia, é provável que o trabalho do professor contribua com o projeto de sociedade sedimentado, pois a formação continuada lhe trará as condições para melhor atuar na realidade posta. Esta postura metodológica é diferente da postura baseada na ontologia que, necessariamente, requer a busca de conhecimentos para compreender e mudar a educação nas suas bases, focando o homem ao invés do lucro.

Considerando a ontologia de Georg Lukács, o ato mais importante do trabalho do professor é a determinação do objetivo do seu trabalho e de como irá alcançá-lo. Isto quer dizer que todo o seu movimento deve ser guiado pelo futuro e deve estar presente o tempo todo na sua consciência. Além disso, este trabalho exige a escolha dos conhecimentos mais adequados para o atingimento do fim posto. Contraditoriamente, na prática reflexiva do professor proposta por Shön o que guia os seus movimentos é o presente e o que determina os conhecimentos a serem utilizados é a economia internacional. Numa formação docente que permite que os conhecimentos a serem utilizados sejam determinados pelos professores há a possibilidade da consideração da história da humanidade e de tudo o que ela criou. Aquela formação docente voltada à adaptação dos professores e da sociedade às exigências do mercado de trabalho e dos modos globalizados de ser e de viver dificulta as discussões acerca da gênese desta realidade e favorece a sua manutenção.

Assim, na efetivação do processo defendido por Lukács, cada nova alternativa que o professor coloca depende de sua consciência. Ao realizar seu trabalho, além de colocar nas obras estudadas e na escola a sua marca social, conferindo-lhes sentido, humanizando-as, os professores deixam nelas seus desejos e afetos, ou seja, sua própria condição de ser livre. É uma construção e reconstrução do ser humano, consciente da realidade e livre para se transformar diariamente, orientando-se para formas libertárias de ser. Mas, ao refletir na ação e sobre a ação, cada novo problema surgido na prática pedagógica representa o problema da escola, do governo, da comunidade e do aluno, por exemplo. Ao encontrarem-se diante de um problema a ser resolvido, os educadores buscam coletivamente uma

resposta a partir das experiências exitosas relatadas pelos colegas ou em revistas, livros, filmes e outros materiais. Com isto, a formação docente assume um caráter neopragmático<sup>22</sup>, ou seja, um pragmatismo de Richard Rorty:

Em suma, a perspectiva de Rorty se volta para os chamados “problemas concretos”, sobre os quais a intervenção humana se impõe através de seu saber, sem primazia para a ciência, nem qualquer outro tipo de conhecimento. Neste sentido, o que interessa para Rorty, não é a busca da verdade, mas a resolução de problemas práticos, em substituição, aos, para ele, intermináveis problemas teóricos-filosóficos presentes na academia (SOARES, 2007, p.75).

Para se dar de acordo com os moldes do neopragmatismo, a educação continuada não pode prever a procura da verdade nem o rigor filosófico e sim os resultados práticos cumpridos na imediatez dos fenômenos. De acordo com SOARES (2007), o imediatismo do neopragmatismo alia-se perfeitamente com a retórica comum dos economistas do sistema,

que costumam diuturnamente aplicar receitas paliativas ao verdadeiro câncer que vem se tornando a economia capitalista, já que seu ofício não permite que aprofundem a análise da realidade e atinjam as raízes dos problemas com os quais se debatem infinitamente (SOARES, 2007, p.79).

Nesta perspectiva, a educação em serviço dos professores deve servir para atacar os problemas educacionais imediatos como o acesso e a permanência na escola, o rendimento dos alunos de acordo com os objetivos propostos pelos organismos internacionais e a gestão financeira, por exemplo. Os resultados das discussões e das ações dos educadores devem funcionar como paliativos aos problemas de base como a ganância e o egoísmo dos detentores do poder econômico e a exploração humana inerente à sociedade de classes. Ou seja, a escola e as pessoas que nela convivem são vistas como elementos subordinados à produção e seu trabalho deve ser instrumento reprodutivo do próprio capital.

---

22 “O limite entre o pragmatismo e o neopragmatismo, segundo Ghiraldelli Jr. (1999) apareceria apenas no uso de “novos vocábulos” ou novos “jogos de linguagem” e não em questões de fundo teórico.” (SOARES, 2007, pág. 15)



Conforme apontado acima, há uma coincidência entre o método adotado pela Secretaria de Educação da cidade de São Paulo na gestão Marta Suplicy (2001-2004) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ambos escolheram o método do professor-reflexivo para a formação docente em serviço e revelaram as seguintes intenções: fazer com que o professor mudasse sua interpretação de mundo previsto no discurso da pedagogia que privilegia a memorização e a reprodução mecânica de conteúdos rígidos, fixos e distantes da realidade do educando e favorecer o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, capaz de levar o professor a reconhecer-se como construtor de conhecimento. Tal coincidência mostra uma vinculação da SME de São Paulo com as idéias adotadas por Fernando Henrique Cardoso na ocasião da produção e publicação do Planejamento Estratégico (1995-1998) que se constituiu a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien – 1990) e originou a LDB N° 9.394/96 e todos os documentos dela advindos, dentre eles os Referencias para Formação de Professores (1999).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, produzida pelo Banco Mundial<sup>23</sup> em conjunto com a Organização das Nações Unidas (ONU), representa uma das publicações internacionais destinada a subsidiar as reformas educacionais no Brasil e em outros países do mundo. No intento de atender as necessidades básicas de aprendizagem, a Declaração advertiu que as políticas educacionais deveriam privilegiar as abordagens ativas e participativas, levando as pessoas a aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Estas idéias ganharam fôlego no Brasil devido às condicionalidades impostas pelos contratos de empréstimos tomados nos anos 1990. Uma das condições impostas foi a capacitação docente adaptativa e integradora à ordem existente.

Nesse quadro, a educação surge como um meio especial para conformar os sujeitos à história e para aderirem a continuidade de uma vida sem sentido. Paradoxalmente, a instituição que deveria oferecer a formação, termina por deformar, privilegiando aspectos performativos e nada substantivos. Na condição de instrumento do

---

23 Vários autores, dentre eles R. Leher, S. V. Jimenez e M.D. Segundo têm ressaltado incessantemente a interferência do Banco Mundial nas políticas educacionais no Brasil e no mundo.

Estado, a mesma prima por reproduzir as consciências adequadas a continuação do domínio existente (SOARES, 2007, p.167).

Ao pretender forjar a manifestação favorável dos professores em relação às suas aspirações neopragmáticas, o Banco Mundial ancora-se na retórica do “cidadão passivo colaborador no modelamento de um mundo já concluso” (SOARES, 2007, p.170). Esta idéia permeou todo o Relatório Delors da UNESCO (1996), portador das recomendações sobre os novos papéis que a educação deveria desempenhar no mundo atual, “caracterizado pela aceleração da mudança e por um aumento das tensões de caráter econômico, ambiental e social” (UNESCO, 1996, p.273). Esta manutenção da educação no imediato por meio da reflexão na ação também permeia as orientações sobre a formação dos professores em serviço trazidas pelo Relatório.

A educação ao longo da vida dos professores deveria servir para que estes decidissem em conjunto quais as finalidades a serem postas e os meios a serem utilizados. À primeira vista isto pode parecer interessante, já que vai ao encontro da teoria de Lukács quanto à necessidade do estabelecimento de fins e meios para a construção do novo. Entretanto, a participação permitida pelo Relatório deveria, necessariamente, circunscrever-se aos objetivos da política educacional do sistema de ensino ao qual o professor estaria vinculado. Por sua vez, este sistema de ensino deveria reformar sua política de acordo com o estabelecido pelo Banco Mundial, dado a conhecer no Relatório Educação: um tesouro a descobrir. A participação dos professores seria, então, necessária porque dela dependeria o sucesso das reformas educacionais. O Relatório evidencia que as cúpulas internacionais não têm intenção em acatar manifestações divergentes daquelas necessárias à implementação das reformas nas escolas, mas que depende da participação dos professores para a manutenção das relações de servidão no mundo:

Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores. [É necessário] cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente relatório (UNESCO, 1996, p.157).

Desta forma, o Relatório determinou que o aprendizado do professor na formação em serviço deveria facilitar a sua compreensão do mundo que o rodeia, “pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar” (UNESCO, 1996, p.90). E só. Na prática docente, este professor deveria preparar aulas animadas e driblar conflitos para favorecer a compreensão do mundo pelos seus alunos.

Se se espera muito dos professores, se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração [...]. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (UNESCO, 1996, p.157).

Também os pais e a sociedade civil deveriam participar da implantação da reforma educacional, mas sempre atendendo às determinações dos organismos financiadores, dos profissionais da educação e dos técnicos em geral.

O Movimento de Reorganização Curricular teve como base teórica obras que poderiam propiciar a discussão e o aprofundamento de questões filosóficas acerca do cotidiano escolar, do discurso político, da liberdade, da ética e do público e privado. A bibliografia da política educacional também foi portadora da possibilidade dos educadores se apropriarem de conhecimentos relativos ao ensino e à aprendizagem na escola (especialmente da leitura e da escrita) e de discutirem a partir de textos oficiais e de materiais produzidos e apresentados por intelectuais brasileiros engajados com as questões educacionais. Ressalte-se a consideração das questões tratadas no Fórum Nacional em defesa da Escola, no IV Congresso Nacional de Educação (IV CONED) e nas Faculdades de Educação das Universidades de Campinas (UNICAMP) e de São Paulo (USP). Embora exista a diversidade de entendimentos sobre os temas da educação entre as Universidades e entre os variados grupos de pesquisadores que integram os departamentos em cada Universidade, bem como entre estas e a Secretaria de Educação de São Paulo, é esta mesma diversidade que pode ter proporcionado

proposições alternativas à educação posta. Isto devido à potência que as diferentes manifestações culturais têm para contribuir com a apropriação de conhecimentos e a definição de estratégias de ação pelos professores em formação.

Tal interesse da administração Marta pelo professor portador do conhecimento sistematizado sobre educação também foi demonstrado nas bibliografias dos concursos para provimento de cargos de professor de ensino fundamental, ocorrido no período. Na ocasião foram exigidos conhecimentos acerca da inclusão de portadores de necessidades especiais na escola regular, do trabalho docente, do construtivismo, da sustentabilidade, da leitura e da escrita, dos fundamentos da educação, dos direitos humanos, da cidadania, da função social da escola, da avaliação escolar, das teorias psicogenéticas da aprendizagem, do racismo, do desenvolvimento de habilidades e competências, da alfabetização de adultos, da globalização e das legislações educacionais brasileira e paulistana. Foram eleitas obras de Paulo Freire e Milton Santos, dentre outros autores interessados nas discussões relacionadas à escola, à sociedade e à economia, além de textos legais e outros portadores de técnicas de ensinar. Tal ecletismo das bibliografias dos concursos constituiu-se em importante meio de ampliação das possibilidades de participação dos professores nas discussões e no estabelecimento de finalidades para o seu trabalho.

No curso de formação de formadores de professores foram selecionados diversos textos produzidos pela SME no período, além de várias obras relacionadas ao ensino da leitura e da escrita e à utilização da literatura na escola de ensino fundamental. Também foram escolhidas obras relacionadas às competências a serem assumidas pelo professor: uso do jogo e do teatro como metodologias de ensino, folclore, universo de atuação do coordenador pedagógico, sociologia, avaliação, política, infância, formação reflexiva de professores; afetividade; neoliberalismo; artes; cultura; sociedade e; desenvolvimento das habilidades na escola. Novamente observa-se uma variedade de assuntos que podem ter sido discutidos durante o curso de formação dos formadores dos professores da rede municipal de São Paulo. Ficou

evidente a tendência aos textos favoráveis à formação do professor reflexivo, corroborando com o tipo de formação proclamado no projeto de formação da SME. Entretanto, apesar desta metodologia guardar a potência de manter o professor no imediato, o conjunto das obras selecionadas, aliado às experiências e aos problemas trazidos nas reuniões podem ter favorecido discussões e proposições de ações mais voltadas ao humano do que ao capital.

Os dados obtidos favoreceram alguns questionamentos: De que forma teriam sido utilizadas as obras selecionadas para este curso? Teriam os cursistas tido oportunidade de propor a utilização de acordo com o desencadeamento das discussões? Teriam sido trazidos e lidos textos alternativos àqueles propostos nas bibliografias dos cursos da SME? De que forma foram testados os conhecimentos dos professores nos concursos citados? A tendência ao professor reflexivo seria uma escolha dos funcionários da SME ou a sua presença na bibliografia serviu apenas para cumprir exigências de agências financiadoras? Houve discussão a respeito do método do professor reflexivo? Tais textos atingiram as formações ocorridas nos GAAEs? Foram utilizados na prática? Como? E quanto à contradição entre a adoção do método reflexivo e a informação divulgada nos documentos do Projeto Formação Permanente sobre a adesão desta Secretaria à idéia de escola que num espaço de produção do saber e não de reprodução (que desfavorece a alienação do professor)? Qual a relação entre estas políticas de formação e os financiamentos para a educação municipal no período?

Nas bibliografias da política educacional e dos projetos de formação de professores apareceu o interesse da intenção da Secretaria Municipal de Educação pelos seguintes assuntos: afetividade, aprendizagem, arte e criação, autonomia, avaliação escolar, cidadania, competências, conhecimento, construtivismo, função do coordenador pedagógico, cotidiano da escola, cultura, currículo, didática, direitos do cidadão, direitos humanos, diversidade, ecologia do desenvolvimento humano, educação continuada, educação de adultos, educação e política, ensino, ensino em ciclos, escola, escrita, ética, filosofia da educação, folclore, formação de capacitadores, formação do professor, função

social da escola, globalização, habilidades, ideologia, inclusão/exclusão, infância, jovens em conflito com a lei, LDB, leitura, letramento, liberdade, literatura infantil, opressão, pobreza, professor, professor reflexivo, projeto político pedagógico, projetos de trabalho, psicogênese da língua escrita, psicologia educacional, público e privado, racismo, recreação e jogos, relação professor-aluno, sala de aula, sociedade, trabalho docente, transgressão e violência.

Na bibliografia do PEA de 2001 (Anexo XV) denominado *Re-pensando a aprendizagem* os educadores da escola demonstraram o interesse em considerar o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em seus estudos. Escolheram textos sobre o ensino, a psicogênese da língua escrita e o construtivismo de autores também relacionados nas bibliografias da SME. Houve também a escolha de um livro que discute Cidadania e Educação e de uma obra relacionada à resolução de problemas. Assim, a bibliografia está de acordo com o objetivo do projeto, ou seja, evidencia a pretensão de discutir questões relacionadas à aprendizagem dos alunos. Também atende à exigência posta pela Portaria N° 654/04, pois os assuntos escolhidos estavam voltados “essencialmente às necessidades de desenvolvimento dos educandos”. A escolha pelo tema *cidadania* pode ter sido influenciada pela perspectiva de Escola Cidadã adotada pela PMSP no período.

Em 2002 os profissionais da escola que elaboraram o PEA *Em busca de novos caminhos* optaram por textos oficiais brasileiros (Parâmetros em Ação e Parâmetro Curricular Nacional – volume 2 – Língua Portuguesa), por obras relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática a partir construtivismo, por um texto sobre a importância do trabalho em grupo na escola e também pelas Revistas Pátio, Nova Escola e Presença Pedagógica. Excetuando-se a obra sobre trabalho em grupo, todos os outros livros selecionados estavam comprometidos com o construtivismo. Diante desta lista de obras a serem consideradas nos estudos dos professores em 2001 e 2002 pode-se questionar se a escolha do método construtivista foi escolhido pelos professores ou, de acordo com a sua presença marcante nos documentos oficiais nacionais e municipais de educação este método foi

sendo, gradativamente incorporado no cotidiano da escola, dos professores e da sua formação em serviço? Esta problemática estaria sendo levantada e discutida na escola? Considerando-se a não-neutralidade das revistas voltadas ao trabalho docente, qual teria sido a razão da escolha destas revistas, especificamente? A escolha teria ligação com os ideais de educação dos profissionais da escola? As revistas teriam sido assinadas pela escola, pelo órgão intermediário (NAE) ou pela Secretaria Municipal de Educação? Haveria a intenção de confrontar as ideologias trazidas pelas três revistas? Os métodos e técnicas trazidos pelas revistas foram questionados e/ou utilizados na prática docente?

Ao buscarem o estudo do letramento por meio do PEA de 2003 – *Letramento: uma busca de novos caminhos*, os educadores da escola continuaram considerando o método construtivista, o letramento e as técnicas de alfabetização, mas, neste ano, foram incorporados assuntos como ensino noturno, xadrez, fantoches, origami, jogos, indisciplina, interdisciplinaridade. Tal posicionamento demonstra o interesse dos profissionais da escola em ampliar a sua aprendizagem para além dos assuntos relacionados aos métodos e técnicas de ensinar e aprender. Sabe-se da importância que estes conhecimentos representam para a prática docente, dada a sua capacidade de favorecer o ensino, a aprendizagem e as discussões a respeito das ideologias que permeiam as escolhas dos professores. Entretanto, é imprescindível que os professores utilizem materiais produzidos a partir de diversas perspectivas teóricas, pois a exclusividade dada a um único método (o que embasa o construtivismo, por exemplo) favorece o treinamento dos professores para atuarem na realidade social posta (capitalista) e, gradativamente, os afasta da possibilidade da proposição de um trabalho docente voltado a uma forma alternativa de educação e de sociedade.

A intencionalidade de buscar conhecimentos relacionados ao Letramento também apareceu no *PEA Letramento: uma busca de novos caminhos* (2004). A escolha de várias obras que tratam do assunto, inclusive de títulos coincidentes com alguns eleitos pela SME teria sido influenciada pelos encontros de formação e/ou pelas reuniões do GAEE?

Entende-se que isto é possível, já que estes grupos tinham como uma das tarefas a implantação da política pedagógica para a rede municipal de ensino em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação e uma das metas da SME ser a melhoria da leitura e da escrita dos alunos do Ensino Fundamental por meio da aquisição de conhecimentos sobre o Letramento.

Neste ano, além das Revistas Nova Escola e Pátio também foram escolhidas as Revistas TV Escola e Educação. Pela primeira vez nesta escola, os profissionais listaram filmes na sua bibliografia. A legislação e os documentos oficiais apareceram em maior quantidade do que nos anos anteriores. Também foi inédita a escolha de uma obra relacionada ao pensamento de Paulo Freire (escrita por Ana Maria Saul), apesar deste autor ter sido Secretário da Educação de São Paulo em anos anteriores. Além desses, foram eleitos um livro relacionado ao trabalho docente, um sobre a pedagogia das diferenças, escrito por Perrenoud (defensor da substituição dos conhecimentos pelo desenvolvimento de habilidades e competências) e, finalmente, uma obra sobre a relação entre currículo e política. Nota-se, portanto, que, neste ano, apesar da bibliografia do Projeto Especial de Ação (PEA) mostrar alguns vínculos com temas valorizados pela SME como o Letramento e o desenvolvimento de habilidades e competências, a mesma evidencia também a possibilidade de terem sido realizadas importantes discussões acerca do papel da educação. Isto devido ao aparecimento de obras com potência para a realização de contrapontos entre a educação voltada para a adaptação e aquela dirigida à críticas com vistas à transformação social. A diversidade de temas e a inclusão do cinema são elementos favoráveis ao desencadeamento de questionamentos acerca da manutenção da ação pedagógica nos limites das habilidades e das competências.

Assim, cabe questionar se o desenvolvimento dos PEAs entre 2001 e 2004 possibilitou que os professores estabelecessem finalidades e escolhessem os meios para atingi-las, além da troca de experiências e de conhecimentos como previa a SME. Já que eram esperadas a problematização e a proposição de alternativas para a estrutura de



funcionamento das reuniões de estudo pela SME, teriam os professores discutido a respeito do seu formato, dos seus objetivos e dos seus conteúdos? O contato com os pais, com a comunidade e com os supervisores de escola nos GAAEs teria facilitado a participação dos educadores da escola ou teria contribuído para aumentar o controle da SME sobre as manifestações ideológicas e práticas dos participantes? Os encontros dos GAAEs favoreceram mais as discussões e a aquisição de conhecimentos ou mais a simples exposição de conflitos e entraves presentes no cotidiano da escola? As obras e os demais materiais selecionados foram realmente utilizados?

Ao assumir a prefeitura de São Paulo, José Serra (2005 – 2007) intencionava

fortalecer o papel social da escola para que ela possa efetivamente oferecer uma educação escolar que contribua para o desenvolvimento pessoal de cada um dos nossos alunos e permita a construção de seus projetos de vida na complexa sociedade em que vivemos. (SÃO PAULO, 2005)

Tal objetivo deveria ser perseguido pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação por meio de ações baseadas numa concepção construtivista de ensino e aprendizagem e por meio do chamado gerenciamento estratégico eficiente. A bibliografia da política de formação de professores da SME (2005) evidenciou um interesse em manter, no ensino fundamental, as reflexões no campo da psicogênese da leitura e da escrita (Emilia Ferreiro e Delia Lerner), ou seja, pretendia-se uma escola reflexiva que utilizasse técnicas construtivistas para favorecer o desenvolvimento, pelos alunos, das habilidades de ler e escrever. O gerenciamento estratégico deveria ser realizado pelos funcionários dos órgãos central (SME e SME/DOT), intermediários (NAEs) e locais (escolas).

No campo da educação permanente em serviço dos professores do Ensino Fundamental, os gerentes deveriam proporcionar a adequação das pautas de formação à bibliografia da política da SME e controlar a modificação (melhoria) dos dados relativos à alfabetização dos alunos. Criado em 2005, o Programa Ler e Escrever – Prioridade na

Escola Municipal constituiu-se no principal mecanismo para o desenvolvimento do gerenciamento adotado pela SME. No âmbito das escolas de ensino fundamental, os gestores (Coordenadores Pedagógicos) deveriam informar os professores sobre as “boas situações de aprendizagem para seus alunos” (Comunicado N° 102 em 17/11/05) que não apresentassem domínio do sistema de escrita. Isto seria feito a partir de informações recebidas da Diretoria de Orientação Técnico Pedagógica do Núcleo de Ação Educativa (DOT/P) em consonância com as teorias estabelecidas pela Diretoria de Orientação Técnica da SME (DOT/SME). O Coordenador Pedagógico contaria, além das informações trazidas pelos professores participantes dos cursos oferecidos pela DOT/P: Guias de Orientações Didáticas Detalhadas e Fundamentadas para professores do Ciclo I, Fichários montados pelos professores (com planejamentos semestrais e semanais, mensais, rotina diária e modelos de atividades), Portfólios dos alunos, Referenciais para Construção da Competência Leitora e Escritora nas Áreas do conhecimento (Ciclo II) e Orientações didáticas para os professores do Ciclo II.

Esta formação seria realizada na escola nos horários coletivos de trabalho do professor e de acordo com um Projeto Especial de Ação (PEA). Para que o PEA da escola estivesse adequado à intencionalidade da SME foi necessário alterar a legislação, pois, numa administração gerencial voltada à melhoria dos índices de alfabetização, a formação dos professores deveria proporcionar a aquisição de técnicas para ensinar a ler e a escrever. Assim, o objetivo de proporcionar a “apropriação [pelos alunos, comunidade e profissionais] dos espaços públicos internos e externos [da escola] (Portaria N° 1.654/04) foi substituído pelo objetivo de “melhorar a qualidade de ensino e a participação cidadã” (Portaria N° 654/06). A nova Portaria permitia que os professores desenvolvessem o PEA para promover a implementação dos Programas Ler e Escrever, São Paulo é uma Escola e também para o desenvolvimento de outras ações com o envolvimento direto dos alunos.

Importante notar a ausência da determinação do campo de estudo, ou seja, a Portaria N° 654/06, apesar de incentivar a implementação dos programas da SME e de afirmar que a qualidade do

ensino deveria ser melhorada, deixava a possibilidade dos integrantes do grupo de formação decidirem sobre os métodos e os campos educacionais e sociais a serem estudados. Era possível, inclusive, a elaboração de um PEA destinado a melhorar as ações relacionadas ao brincar, à prevenção da violência, às comunicações, à saúde e sexualidade, ao escotismo, ao ensino e à aprendizagem de idiomas, aos jogos (xadrez, por exemplo), à informática, à leitura, pois, de acordo com o Art. 4º do Decreto Nº 46.210/05, o Programa "São Paulo é uma Escola" permitia o desenvolvimento de "atividades organizadas em agenda semanal, articuladas com o projeto pedagógico da escola e desenvolvidas no respectivo espaço escolar e em outros locais a serem determinados pela Secretaria Municipal de Educação".

Porém, esta liberdade de escolha foi sendo, gradativamente, reduzida pela administração Serra/Kassab. Ainda em 2006, a Portaria Nº 4.057/06, desta vez objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a conseqüente melhoria da qualidade de ensino e incluindo a necessidade de ser considerada a questão do desenvolvimento, pelos alunos, das competências leitora e escritora e eliminando a possibilidade do desenvolvimento de estudos relacionados ao "Programa São Paulo é uma Escola". Entretanto, apesar de pretender fechar as discussões em torno da leitura e da escrita, a Portaria permitia que os professores utilizassem os horários coletivos de formação para realizar a tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos e para buscar a articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas integrantes do Projeto Pedagógico da escola. A implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação, tais como: Programas "Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal", "Rede em rede: a Formação Continuada na Educação Infantil" e outros era uma das modalidades permitidas para o Projeto Especial de Ação e, por isto, os professores tinham a chance de escolher os objetivos, conteúdos e bibliografia do seu Projeto Especial de Ação.

Contudo, alguns mecanismos criados pela SME comprometeram tal liberdade de escolha. Por meio, por exemplo, da

criação da Gratificação por Desenvolvimento Educacional GDE – (Leis N° 13.273 e N° 13.274, ambas de 4 de janeiro de 2002<sup>24</sup>), da fixação de pontuação diferenciada para os professores do 1° e 4° ano PIC, da formação dos Coordenadores Pedagógicos e da implementação da Prova São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação pretendeu unificar a metodologia de trabalho nas escolas de acordo os Programas Ler e Escrever (Portaria N° 6.328/05) e Orientações Curriculares (Portaria N° 4.507/07).

O texto da Lei N° 13.274/02 informa que o valor da Gratificação por Desenvolvimento Educacional (GDE) a ser pago aos funcionários da educação depende da aferição do desempenho da escola. A fixação dos indicadores para tal desempenho é de responsabilidade do Executivo, que deverá considerar as diretrizes do Plano Escolar. Pode-se entender que, dificilmente, as diretrizes do Plano de alguma escola municipal estejam embasadas num projeto de sociedade diferente daquele aceito pela SME, dada a adoção, por este órgão, do gerenciamento estratégico eficiente. Isto é, ao assumir uma postura gerencial, os órgãos central e intermediários da Educação tendem a exigir o estabelecimento, pelo Diretor de Escola, de metas condizentes com aquelas postas na Política Educacional do governo. Soma-se a isto a alteração obrigatória do Plano Escolar em face da elaboração do Projeto Especial de Ação (PEA), como revelado na Portaria N° 4.057/06:

Os Projetos e Programas que compõem a Política Educacional da SME, em especial, os Programas "Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal", "Rede em rede: a Formação Continuada na Educação Infantil", "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas", "Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais", Projeto de Reorganização da EJA e a avaliação do aproveitamento escolar pela Prova São Paulo, bem como as ações pedagógicas e/ou institucionais que envolvem diretamente os educandos, devem articular-se com o Projeto Pedagógico, sendo objeto de acompanhamento e avaliação dos Profissionais de Educação nos horários coletivos de formação (SÃO PAULO, 2006, p.01 - grifado no original).

Assim, mais do que incentivar os professores a trabalharem em prol do alcance de metas (sempre quantitativas), o que se pretende é a ampliação da ideologia da gestão em curso por meio das práticas

---

24 Leis revogadas pela Lei 14.938/09.

desenvolvidas nos diferentes espaços educativos e as diferentes atividades e/ou projetos/programas que integram o Projeto Pedagógico da escola.

A formação continuada na escola tem sido uma interessante aliada neste percurso realizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A estratégia consiste em treinar as equipes de profissionais dos órgãos intermediários (DREs) para que estes treinem coordenadores pedagógicos e professores. Por exemplo, ao aderir aos Projetos "Toda força ao 1º ano do Ciclo I" (TOF) e "Projeto Intensivo no Ciclo I" (PIC), os profissionais da escola devem utilizar os horários coletivos para o estudo do material relativo a tais projetos e também para o planejamento e a avaliação de seu trabalho com os alunos. Apesar de não ser obrigatória a proposição de um Projeto Especial de Ação (PEA), este oferece a vantagem de gerar benefícios relacionados à evolução funcional do professor. Os professores do TOF e do PIC recebem pontuação diferenciada (melhor) ao cumprir os critérios estabelecidos pela SME. Isto favorece a proposição, pelos profissionais da escola, de um ou mais PEAs, mesmo que a escola não tenha aderido a Projetos como o TOF e o PIC. Desta forma, os horários coletivos de formação do professor são tomados (todo ou parcialmente) pelo PEA e, por isto, tem a potência de ser um instrumento para a penetração da bibliografia dos Projetos TOF e PIC na escola. Considerando que a Portaria N° 4.057/06 no seu § 3º exige que, todos os eventos da escola, os programas e os projetos devem ser ampliados e tornados mais abrangentes "configurando-se, preferencialmente, em um único PEA", o leitor poderia concluir que não há margem para um movimento dos professores da escola em busca de conhecimentos ou da proposição de um outro tipo de Projeto Especial de Ação, a não ser que estes se recusem a adotar os Programas da SME. Todavia, a autorização de outros PEAs dependeria da consideração dos Programas e Projetos da SME, o que, novamente, atrelaria o estudo dos profissionais às bases conceituais adotadas pela SME. Poderia, então, haver a sugestão da escola abrir mão de seu direito de desenvolver PEAs. Possivelmente esta seria rechaçada devido à importância que a pontuação oferecida tem na

evolução funcional dos professores, além da preocupação de muitos profissionais com o valor da Gratificação por Desenvolvimento Educacional (GDE) e com a pressão popular pela melhoria do posicionamento da escola no ranking geral.

Feita a adesão dos professores da escola ao TOF e ao PIC, o Coordenador Pedagógico é chamado a facilitar a entrada dos materiais oficiais e das obras escolhidas pela SME nos grupos de estudo, a favorecer a aquisição das técnicas de ensinar a ler e a escrever, a supervisionar a adaptação das linguagens dos professores e dos ambientes da escola. Também é sua responsabilidade a prestação de contas à SME e à sociedade dos resultados obtidos. Para realizar sua tarefa, o Coordenador Pedagógico recebe formação dos formadores de formadores, que são profissionais da rede educacional paulistana designados para fornecer orientação técnica e lotados no Departamento de Orientação Técnica (DOT/P) da Diretoria Regional de Educação. A formação oferecida aos Coordenadores Pedagógicos e professores segue o planejamento elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (DOT/SME).

A formação contínua deste grupo de profissionais será garantida pela DOT/SME em parceria com as DOTs-P das Coordenadorias de Educação, com vistas a atuarem na formação dos professores na complexa tarefa de alfabetizar. Este trabalho envolve momentos de formação, planejamento, acompanhamento e avaliação durante todo o ano letivo, conforme estabelece calendário a ser publicado anualmente.

É importante destacar que esta formação, embora voltada para a alfabetização, deverá contribuir para a consolidação de um trabalho de qualidade e o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, condição primeira para garantia do sucesso nas aprendizagens de todos os alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2007, p.02).

Assim, a SME entende que a formação dos Coordenadores Pedagógicos tem como objetivo a transmissão das técnicas de alfabetização por ela (SME) eleitas. Esta tarefa de acompanhar e avaliar o planejamento e o desenvolvimento de ações de alfabetização por parte dos professores deve ser constantemente supervisionada pelas chefias mediata e imediata do Coordenador Pedagógico. Na Portaria 5.403/07 (Programas Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal), a SME informou que, embora a formação do Coordenador Pedagógico

mantenha-se no campo da alfabetização, esta teria a potência de preparar o profissional para o exercício de sua função como um todo, pois as aprendizagens de todos os alunos dependeriam do desenvolvimento das competências leitora e escritora.

É importante destacar que esta formação, embora voltada para a alfabetização, deverá contribuir para a consolidação de um trabalho de qualidade e o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, condição primeira para garantia do sucesso nas aprendizagens de todos os alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2007c, p.03).

Isto indica uma possível limitação da formação do Coordenador Pedagógico da rede municipal paulistana à alfabetização que, sem dúvida, é um vasto e importante campo de estudo. O problema reside na forma de abordagem dos conteúdos da alfabetização, capaz de proporcionar debates e escolhas ou, simplesmente, a reprodução de técnicas de ensinar a ler e a escrever com vistas à melhoria da posição nos rankings da escola, da cidade, do país e do mundo.

De acordo com o Art. 15 do Projeto de Lei (PL) 104/2007, que substituiu a Lei N° 14.063/05 (Prova São Paulo), o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo tem como objetivos o fornecimento de subsídios à Secretaria Municipal de Educação “nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Município” e

[...] fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Coordenadorias de Educação e às Unidades Educacionais informações que subsidiem:

- a) a política de formação continuada dos recursos humanos do magistério;
- b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
- c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada escola;
- d) a orientação para os trabalhos desenvolvidos nas Salas de Apoio Pedagógico - SAPs das Unidades Escolares com os alunos que necessitam de reforço na aprendizagem (SÃO PAULO, 2007a, p.01).

O texto oficial citado não deixa dúvidas sobre a intenção da Prefeitura da Cidade de São Paulo encontrar falhas dos professores e das escolas em relação às suas determinações curriculares e, a partir

delas, planejar as suas ações de formação dos profissionais da educação e de interferência nos projetos pedagógicos das escolas. O que se pretende é o ajuste ao Sistema de Avaliação da Educação Básica do governo federal (Saeb) “para que os resultados possam ter comparabilidade nacional” (SÃO PAULO, 2007a, p.5). Interessante ressaltar que, ao orientar as escolas quanto aos aspectos a serem considerados na ocasião da elaboração da chamada *base curricular*, a SME solicitou que

esta deve ser abrangente e apresentar objetivos claros [...]. Ao adotar os objetivos, a escola deverá “excluir alguns conteúdos ou temas do currículo e suas expectativas de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2007a, p.8).

Nesta perspectiva, a atual gestão da cidade de São Paulo optou por reduzir os conteúdos, como defendido por PERRENOUD (2005, p.54) quando afirmou que é preciso “abrir mão de dois terços das noções ensinadas”, decisão necessária àqueles que desenvolvem de acordo com a abordagem por competências. Para PEREIRA,

A abordagem por competências assume o lugar anteriormente ocupado pela transmissão do conhecimento. O que isto significa? Que os alunos saberão cada vez menos para atuar num mundo cada vez mais exigente. De fato, o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, e, decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. A postura dos partidários do novo ideário escolar é clara: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências”, pois a “[...] noção de competência está em voga nas empresas e no mundo profissional” (PEREIRA, 2005, p.89)

Assim, mais do que um instrumento para avaliar a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, a Prova São Paulo tende a se configurar como mais um mecanismo para ajustar a educação oferecida pela cidade de São Paulo aos moldes da sociedade criada, mantida e requerida pelos detentores do poder econômico. Isto pode ocorrer devido à possibilidade de induzir a alteração dos planos escolares, dos planos de ensino e dos planos de estudo dos professores, como apontado acima em relação ao Projeto Especial de Ação (PEA) desenvolvido nas escolas.



Disto resulta que os horários de formação dos professores vão sendo, gradativamente, tomados pela ideologia do governo, num movimento diferente do ocorrido nas gestões anteriores. Como mostrado anteriormente, em outros tempos os professores da rede educacional paulistana também sofreram pressão constante para adotar a base teórica por elas eleitas, entretanto, foram deixadas algumas brechas importantes que permitiam outras escolhas ou, pelo menos, o debate sobre o assunto.

Nos quatro anos do governo, a Secretaria Municipal da Educação trouxe, nas suas bibliografias dos programas e projetos levantados nesta pesquisa, indícios do interesse na discussão dos seguintes assuntos: alfabetização, aprendizagem, avaliação da escola, avaliação do rendimento escolar, competências, construtivismo, direcionamento do currículo, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ensino da leitura e da escrita, ensino da matemática, escola reflexiva, escrita, formação do professor, fundamentos e métodos da educação infantil, habilidades, jogos, leitura, letramento, linguagem, pedagogia dos projetos, PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), projetos de trabalho, Prova São Paulo, recreação, SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e SARESP (Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo).

Esta delimitação do campo de estudo dos professores do Ensino Fundamental ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita com vistas ao atingimento de metas (avaliações externas) é contraditória com a retórica de José Aristodemo Pinotti em 2005 no IV Congresso Municipal de Educação. À época, o Secretário da Educação da cidade apresentou, com entusiasmo, trabalhos de professores, de sindicatos, de membros dos órgãos central e intermediário, de pesquisadores e de artistas. Os temas trazidos por tais profissionais iam ao encontro da idéia inicial de Pinotti sobre a implantação, na rede educacional de São Paulo, de “uma nova visão de educação, renovadora e histórica do processo ensino/aprendizagem” (SÃO PAULO, 2005e, p.12). Entretanto, o que se percebe na prática é a criação e a implementação de mecanismos para o estabelecimento de consensos sobre a necessidade de reduzir os conteúdos na escola e ampliar o controle externo.

Como os professores podem participar da elaboração e do desenvolvimento do Projeto Especial de Ação na escola? As informações obtidas indicam que a sua participação fica limitada à escolha de alguns materiais dentre os produzidos pela Secretaria Municipal de Educação e à eleição da denominação do PEA, pois o objetivo, os conteúdos, a metodologia e a bibliografia são dados a priori.

Será que esta insistência na preparação de mão-de-obra docente para ensinar a ler e a escrever e a utilização da máquina administrativa para aumentar as estatísticas estariam relacionadas à prestação de contas a organismos parceiros empresas nacionais e internacionais, a Associação Comercial; a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)? Mais do que isto: será que há, nos contratos e nos projetos realizados com estas instituições, alguma espécie de proibição de se permitir estudos continuados do professor que tenham como base os conceitos fundamentais para a compreensão do mundo em que vivem?

É inegável a importância da leitura e da escrita para todas as pessoas, no caso do trabalho docente, do valor do conhecimento de técnicas para ensinar a ler e a escrever. Também não se pode negar a necessidade de se reverter o quadro de fracasso escolar, bastante atrelado à alfabetização dos alunos do Ensino Fundamental. Todavia, há que se questionar a manutenção das aprendizagens do professor – na formação continuada – no campo psicológico durante vários anos. No caso da gestão Serra/Kassab, conta-se cinco anos até o momento (2009) e o que se verifica é o acirramento da cobrança pela apropriação, pelo professor, das técnicas de alfabetização e do ensino da leitura e da escrita, bem como de rotinas de trabalho, escritas por Delia Lerner (principalmente) com base na psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro.

É importante salientar que aqui não se pretende criticar ou apoiar qualquer autor, mas chamar a atenção para o atrofiamento da bibliografia a ser elaborada pelos professores. Os documentos evidenciam a grande probabilidade de, na prática, ser exigida dos

professores uma postura única frente aos alunos, serem desconsideradas as especificidades e as histórias dos alunos, dos professores e das escolas, serem desprezadas teorias diferentes e/ou contraditórias com aquela eleita pela Secretaria Municipal de Educação, além de não sobrar tempo para o desenvolvimento de estudos e ações não relacionados aos Programas de Governo, dentre outros. A problemática do tempo reside na necessidade constante do professor apresentar resultados que indiquem a melhoria da chamada qualidade de ensino, de acordo com os índices internacionais, nacionais e municipais. Pressionados pela sua posição no ranking e pela conseqüente possibilidade de perder financeiramente, o professor vê-se obrigado a participar da formação em serviço (PEA), a utilizar os Guias de Orientações Didáticas Detalhadas e Fundamentadas, a exigir um estagiário para auxiliá-lo, a escolher uma sala de PIC ou de TOF, a favorecer que seus alunos melhorem seu nível de proficiência nas avaliações externas e a cobrar, do Coordenador Pedagógico, um treinamento específico para estes fins.

Sabe-se que, possivelmente, nem todos os docentes têm interesse em “remar contra a maré”, fato positivo quando se considera a liberdade de expressão na educação. Todavia, o que é de se lastimar na atual gestão de São Paulo é a busca incessante pelo controle por meio do abuso da fragilidade dos educadores. Em outras palavras, apesar da elaboração do PEA pelos professores da escola e a sua participação nos mesmos serem optativas, é provável que a SME não esteja encontrando resistência maciça dos professores devido à necessidade que estes profissionais têm, hoje, de obter recompensa financeira e conhecimentos relacionados à docência. A herança de um longo período de desvalorização da profissão e de má qualidade de formação arquitetadas pelo sistema educacional brasileiro é, então, utilizada para alimentar e fortalecer a prevalência deste mesmo sistema.

Esta provável falta de resistência incentivada pela Secretaria Municipal de Educação é maléfica para o professor e para a sociedade. A reprodução acrítica das técnicas de ensinar escolhidas pela administração pública da cidade pode proporcionar o ajustamento dos

discursos dos professores a uma determinada ideologia, que, mesmo não correspondendo aos seus interesses, é por ele reproduzida.

Entretanto, o acirramento deste fenômeno não é exclusividade da SME de São Paulo, mas uma tendência internacional. TORRES (1996, p.134) afirma que a autonomia concedida pelo Banco Mundial aos professores limita-se à sua prática em sala de aula, balizada pelo currículo nacional, sujeito a normas e padrões, exames, avaliação e supervisão “sem questionar a validade, o sentido e os métodos de ensino daquilo que se ensina” (TORRES, 1996, p.134). A descentralização das ações de formação dos professores e do gerenciamento da escola tem servido para fortalecer o controle destas ações, pois estas estão sujeitas aos padrões, aos insumos, às determinações e ao monitoramento constante da Secretaria Municipal de Educação.

E o que os professores da rede municipal têm a dizer sobre este assunto? Qual a importância e a finalidade da educação continuada para eles? O que significa participar do Projeto Especial de Ação (PEA)?

Tais perguntas foram feitas, durante a presente pesquisa, a duas professoras da escola. As respostas indicaram posicionamentos semelhantes (Anexo XVI). Em relação à importância e à finalidade da educação continuada para o professor e seu trabalho, a professora A entende que o PEA é importante para proporcionar a reciclagem dos conhecimentos do professor por meio da aquisição das informações relativas às novas tecnologias. A professora B acha que a educação continuada é importante para as trocas de experiências e a aquisição de conhecimentos pelos membros do grupo de estudo para a resolução da problemática existente na escola. No tocante à participação no PEA, a professora A admitiu que esta consiste em escolher o material e o conteúdo do Projeto Especial de Ação e a professora B falou que a participação consiste na execução do PEA. Para ambas, os conteúdos do PEA devem contemplar a necessidade de aperfeiçoamento do trabalho do professor e da escola.

Nota-se, nestes depoimentos, ausência de citação dos materiais e termos oficiais e o interesse em adquirir conhecimentos que contribuam com a melhoria do seu trabalho. Ambas não se manifestam quanto ao papel social da escola, mas evidenciam preocupação em servir melhor à sociedade por meio da atualização tecnológica e das trocas de experiências entre os professores nos horários de estudo. Aqui aparecem os termos *reciclagem*, *troca de experiências*, *mundo globalizado*, *trabalho em equipe*, dentre outros capazes de gerar importantes debates acerca da educação e seus desdobramentos. Quanto à participação, as duas professoras mostraram entendimentos diferentes. Enquanto para a professora A participar é elaborar o PEA, para a professora B a participação consiste em estar presente no seu desenvolvimento. Seus depoimentos não evidenciaram preocupação com uma participação que considere as questões sociais, políticas e econômicas que se encontram além dos muros da escola, apesar destes fatores estarem diretamente relacionados ao trabalho docente. Também não se posicionaram quanto às escolhas e influências ideológicas no processo de elaboração do Projeto Especial de Ação.

Na ótica das professoras entrevistadas, o PEA é um instrumento de aperfeiçoamento da sua prática pedagógica e, por isto, deve contemplar as necessidades de aprofundamento e atualização dos conhecimentos da equipe docente para a resolução de problemas da escola e para a melhoria do trabalho em sala de aula. Este posicionamento sobre a educação continuada está de acordo com o previsto no Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” da UNESCO (Jacques Delors, 1996). Ou seja, por meio da educação ao longo da vida, o professor deve adquirir novas qualificações, adaptadas à evolução da sociedade, buscar o conhecimento como meio para alcançar um fim e como fim em si mesmo, com vistas a contribuir para o desenvolvimento, a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização e favorecer a coesão social.

As manifestações das professoras sobre a sua formação continuada na escola por meio do Projeto Especial de Ação (PEA) revelam o interesse em determinar os temas a serem tratados e a

bibliografia a ser utilizada. Contudo, o que se verificou nos Projetos Especiais de Ação propostos pela escola na atual administração (Anexo XV) foi a adequação gradativa da bibliografia àquela indicada pela administração para a implementação do Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal e aos materiais dele derivados.

Em 2005, o Projeto Especial de Ação da escola recebeu o mesmo nome dos PEAs propostos em 2002, 2003 e 2004: *Letramento – uma busca de novos caminhos*. A semelhança com as escolhas da gestão anterior foi verificada também na sua bibliografia. Neste ano, os profissionais da escola mantiveram a indicação de artigos das Revistas Nova Escola, TV Escola, EducAção (produzida pela SME na gestão Marta) e Pátio. A seleção de alguns vídeos evidencia uma possível concordância com a utilização deste tipo de mídia na educação que foi fomentada na administração anterior, como se pode verificar na bibliografia do concurso para professor, ocorrido em 2004. Os documentos oficiais da SME, pareceres, portarias e decretos e outros materiais oficiais enviados pela Coordenadoria vieram acompanhados de livros sobre ensino, aprendizagem, matemática, ofício do professor, sala de aula, educação, ensino da escrita e pedagogia dos projetos. Importante destacar a obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, autor exaltado na gestão Marta Suplicy.

Um ano após o início da gestão José Serra, o PEA da escola recebeu nome semelhante ao mote da política educacional da cidade, ou seja: *Lendo e Escrevendo*. Neste ano (2006), a bibliografia listada foi: Guia para o planejamento do professor alfabetizador, Guia de estudo para o horário coletivo de trabalho, Material do aluno e do professor de Língua Portuguesa e Matemática para a sala de PIC – 4º ano – Ciclo I, Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental e Documentos e Legislação da SME/Coordenadoria de Educação. Acompanharam estes textos dois livros sobre gêneros textuais, artigos dos principais jornais, revistas pertinentes, artigos da Internet. O livro de Delia Lerner intitulado *Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário* faz parte da bibliografia da política educacional da cidade para o

período e também foi indicado na bibliografia do Curso *Leitura é Vida*, oferecido aos professores da rede na gestão anterior. Foi também incluído o caderno *A diversidade e o trabalho escolar (SME/FAFE)*, produzido pela administração Marta Suplicy (2000-2004).

Em 2007, os profissionais da escola em questão mantiveram o nome do PEA (*Lendo e Escrevendo*). Na bibliografia apareceram novamente (como no ano anterior) o Guia de planejamento do professor alfabetizador, o Guia de estudo para o horário coletivo de trabalho, os artigos dos principais jornais brasileiros, os artigos da Internet, a legislação federal, estadual e municipal, documentos oficiais federais, estaduais e municipais. Foram incluídos outros materiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação no período: os materiais do aluno e do professor dos Projetos TOF e Ler e Escrever em Todas as Áreas, além daquele relacionado ao PIC, já listado no ano anterior. Não foram determinados livros, filmes e outros materiais para o estudo da alfabetização, mas ficou bem clara a opção da escola por uma concepção de alfabetização, ou seja, a concepção do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do governo federal. A semelhança entre as temáticas, a bibliografia e as ações indicam que este Programa teria influenciado a criação do Programa Ler e Escrever da Prefeitura da Cidade de São Paulo.

Verifica-se uma estreita vinculação da bibliografia dos PEAs com a limitação do estudo do professor e do Coordenador Pedagógico ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, entende-se que o desenvolvimento do “trabalho coletivo no interior da escola como uma ação de formação capaz de possibilitar o desenvolvimento da competência de trabalhar em equipe, através da reflexão conjunta sobre a prática” (SÃO PAULO, 2005) reserva inúmeras possibilidades. Dentre elas, a realização de estudos, discussões e proposições diferentes e até antagônicas às proclamadas no Projeto Especial de Ação. Além disto, a formação não ocorre exclusivamente por meio do PEA, mas também em outros espaços de formação – universidades, institutos, museus, teatro, cinema, família, clube e outros. Soma-se a isto o fato de que o professor

é um ser social e, como tal, traz para o seu ambiente de trabalho toda a sua experiência profissional e pessoal. Também é necessário considerar que, mesmo no interior da escola há outros tempos para a aprendizagem e a discussão como, por exemplo, as horas-atividade não destinadas ao PEA, as reuniões pedagógicas, a hora do cafezinho e as aulas. É possível que os professores e os membros da escola (pais, alunos, demais funcionários e equipe gestora) se dediquem a estabelecer finalidades e a buscar meios para a concretização de uma prática escolar voltada a um projeto de sociedade calcado no homem e na sua plena realização. A confirmação ou não desta hipótese depende de pesquisa específica sobre o assunto e pode revelar importantes sinais de resistência docente aos ditames pragmáticos dos organismos internacionais que pretendem uma educação para a sobrevivência e a subserviência.



## CAPÍTULO 3

### É POSSÍVEL O CONTROLE DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFESSORES POR ELES MESMOS?

As propostas educacionais paulistanas, nacionais e internacionais demonstraram que, no Brasil, a preocupação com a preparação dos professores para o seu ofício não se iniciou em 1970, por ocasião da publicação da *Introdução à Educação Permanente* de Paul Lengrand, tampouco a partir do Relatório Aprender a Ser da UNESCO, publicado em 1972. Já em 1966 havia interesse do governo brasileiro em oferecer “o aperfeiçoamento dos professores diplomados em exercício [visando a] renovação de ensino (BRASIL, 1966). Após a publicação do Aprender a Ser esta intencionalidade permaneceu e, ao longo das décadas, foi tomando, gradativamente, a feição requerida pela UNESCO. Como se vê na tabela abaixo, as propostas da UNESCO para a formação de professores sempre visou a mudança de comportamento destes profissionais para adaptar seu trabalho à sociedade posta. Não houve qualquer menção à formação para a crítica e a proposição de uma nova sociabilidade.

<b>Tabela 1 – OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES (UNESCO)</b>	
Relatório “Aprender a Ser” (Edgar Faure) - 1972	Formação de professores para atuarem de acordo com as necessidades e as aspirações dos homens e das sociedades do seu tempo, por meio da utilização sistemática de todos os recursos da tecnologia educativa.
Declaração Mundial de Educação para Todos – 1990	Aquisição dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento racional constante com alteração de comportamento.
Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (Jacques Delors) - 1996	Desenvolvimento, nos professores, das qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades.

Os documentos brasileiros estudados mostram uma importante aproximação entre os objetivos dos Estados Unidos, da UNESCO e do Banco Mundial e do Brasil nos últimos 40 anos.

Inicialmente, os professores diplomados e os leigos deveriam ser formados em serviço para ensinar os novos alunos que vinham devido à abertura da escola à população antes excluída e também – principalmente – para educar os pobres a buscarem compreender e se adaptar à nova cultura geral, que a atual fase de conhecimentos humanos esta[va] a exigir”. (BRASIL, 1967, p.416).

<b>Tabela 2 – OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS</b>	
II Conferência Nacional – 1966	Habilitação dos professores leigos em exercício, aperfeiçoamento de professores diplomados, formação de professores supervisores e formação de professores que tenham a seu cargo os cursos intensivos de preparação pedagógica.
III Conferência Nacional – 1967	Preparação do professor brasileiro nos moldes planejados para os Centros de Treinamento do Magistério, com vistas à produção, pelos negócios da educação, dos frutos desejados.
LDB Nº 5.692/1971	Aperfeiçoamento e atualizações constantes dos professores e especialistas de educação.
Encontro Nacional – 1982	Capacitação dos professores para viabilizarem os programas e as propostas de Educação do Governo Federal para melhorar o rendimento dos alunos (valores e atitudes positivas, desenvolvimento do pensamento crítico, conhecimentos de saúde, agricultura, atividades produtivas e conhecimentos para a participação social e cívica).
Plano Decenal de Educação – 1993	Preparação dos professores para a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação fundamental.
Planejamento Estratégico 1995-1998	Treinamento do professor da escola de primeiro grau para diminuir a evasão e a repetência.
LDB Nº 9.394/1996	Atendimento aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino.
Referenciais de Formação de Professores – 1998	Oferecimento de educação continuada e permanente para todos os professores para complementar a formação inicial (superior ou não) insuficiente.

A tabela evidencia que a formação de professores no Brasil foi se configurando de acordo com os moldes impostos pelos Acordos MEC-USAID e pela UNESCO, conforme visto no Capítulo 1. A insistente elaboração de treinamentos com a finalidade de resolver problemas imediatos como a alfabetização, a evasão e a repetência, somada à falta de participação dos professores, demais educadores, pais,

alunos e da sociedade em geral favoreceu a disseminação dos princípios básicos da nacionalidade adotados pela UNESCO.

Na Cidade de São Paulo, o foco da formação dos professores da rede sempre esteve voltado ao treinamento para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, de acordo com parâmetros estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Os projetos de treinamento – elaborados, orientados e supervisionados por órgãos e funcionários públicos – ocorreram de várias formas ao longo destas quatro décadas: 1964 – estágio em classes de aplicação; 1967 – Departamento para planejar, orientar, superintender e garantir a execução do trabalho do professor; 1968 – Instituto Municipal (IMEP) para treinar seus docentes; 1972 – Diretoria de Orientação Técnica (DOT) – órgão ainda em atividade na SME (2007) – que tinha como um dos objetivos a orientação e o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas; 1974 – atribuída aos Supervisores Escolares a responsabilidade de acompanhar os processos de assessoramento, orientação, inspeção e treinamento em serviço a serem desenvolvidos em toda a rede de ensino; 1978 – o treinamento e a atualização dos professores da RME passaram a ser responsabilidade das equipes dos órgãos intermediários (DREMs) sob a supervisão da Superintendência Municipal de Educação (SUPEME); 1979 – a incumbência de treinar e aperfeiçoar o pessoal da educação foi transferida ao Departamento de Planejamento (DEPLAN 4); 1981 – publicadas as primeiras diretrizes para a Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Municipal (Portaria N° 2.772); 1988 – publicados os Programas Curriculares e os respectivos cadernos com material didático completo para a reprodução em sala de aula.

<b>Tabela 3 – OBJETIVOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO (Prefeitura do Município de São Paulo)</b>	
1968 – Instituto Municipal de Educação e Pesquisa (IMEP)	Treinamento dos professores e especialistas do Ensino Municipal.
1979 – Departamento de Planejamento (DEPLAN)	Treinamento e aperfeiçoamento pessoal do professor sob supervisão, coordenação, orientação e avaliação dos trabalhos pela equipe do DEPLAN.
1981 – Portaria SME Nº 2.772 Primeiras diretrizes para a capacitação dos recursos humanos do ensino municipal	Treinamento em serviço. Caráter obrigatório: cursos intensivos e reuniões de apoio técnico. Caráter optativo: cursos diretos e cursos à distância.
Gestão Maluf 1993 – 1996	Ataque à maioria silenciosa e incompetente de professores, diretores e alunos que aceita a ineficiência, o atraso, a improvisação e a rotina – criadores da estagnação e do retrocesso.
Gestão Pitta 1997 – 2000	Reelaboração e/ou recriação de saberes adquiridos, construção de habilidades e competências necessárias para o exercício da função educativa e a superação de lacunas e/ou defasagens em conteúdos e/ou áreas específicas da formação inicial dos educadores.
Gestão Marta 2001 – 2004	Oportunização aos educadores da reflexão-ação-reflexão como algo inerente à ação educativa por meio de um processo permanente e sistemático de formação.
Gestão Serra/Kassab 2005 - 2007	Fortalecimento das equipes escolares, articulando o trabalho de supervisores, diretores e coordenadores dentro das escolas em torno da aprendizagem da leitura e da escrita.  Atribuição, pelos professores, de novos significados às práticas de leitura e escrita, tornando-as mais eficientes de modo que os alunos aprendam mais e melhor.  Consolidação da organização e funcionamento da Rede [Municipal de Educação] como espaço de autoria na formação continuada e produção de conhecimento didático.  Formação dos professores para tornarem alfabetizados (usuários competentes da leitura e da escrita) todos os alunos do 2º ano do Ciclo I em diante.

Assim, antes do Relatório Aprender a Ser em 1972, as determinações nacionais e municipais de São Paulo deixaram claras as suas intenções relacionadas ao treinamento e adestramento dos professores e do pessoal do magistério com vistas ao estabelecimento de valores e atitudes comuns. Não havia menção à autonomia do professor, nem da escola, tampouco a uma possível participação do professor na definição dos conteúdos de sua formação em serviço. A partir da publicação do referido documento, as terminologias dos textos nacionais

e municipais foram, gradativamente, sendo adequadas àquelas utilizadas pela UNESCO.

A adoção dos objetivos e técnicas dos Organismos Internacionais pelos órgãos oficiais brasileiros e paulistanos provocou a substituição do treinamento pela formação permanente, mas com o mesmo fim de favorecer, por meio dela – formação permanente – a implementação das reformas educacionais. Os documentos e os projetos de formação docente em serviço ganharam *status* de convites à participação dos professores por meio da utilização de suas sinergias e seus talentos para, num clima de confiança, resolverem coletivamente os problemas do ensino público. Contudo, o que se esperava era a adesão e a participação do professor no desenvolvimento de uma educação voltada à reconstrução da sociabilidade brasileira de acordo, principalmente, com as pretensões norte-americanas.

A partir dos anos 1990, o uso da terminologia e da ideologia internacionais ficou mais evidente nos documentos oficiais devido ao acirramento da influência do Banco Mundial<sup>25</sup> nas políticas educacionais brasileiras e à aceitação das propostas do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (Jacques Delors/1996). A educação continuada passou a fazer parte do vocabulário brasileiro e, hoje, defendida por inúmeras pessoas envolvidas com o setor educacional, embora esteja vinculada às exigências mercadológicas transnacionais.

O Relatório da UNESCO prevê que a educação contínua do professor proporcione a aquisição de novas qualificações, adaptadas à evolução de cada sociedade. Além disso, defende uma educação para o desenvolvimento de habilidades e competências para a adaptação das pessoas ao mundo posto, desconsiderando a historicidade dos fenômenos. Por isto, espera-se que o professor busque, nas suas reuniões de formação em serviço, “as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles” (UNESCO, 1996, p.162), não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo para que possa favorecer a coesão social e compreender e

---

25 Atualmente, o Brasil tem 80 projetos ativos com o Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2009) nas áreas de sustentabilidade, geração e distribuição de energia (gasoduto Brasil-Bolívia, bagaço, eletricidade etc), desenvolvimento humano, ambiental, bolsa família, urbanização, habitação, gestão do Distrito Federal, transportes etc.

dominar o fenômeno da globalização. O incentivo é dado pelo governo por meio de bônus e gratificações, desde que cumpridas exigências por ele postas, como a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos nas avaliações externas.

Neste sentido, a participação do professor em seu processo de formação está associada à promoção do processo de reforma educacional, pois este profissional é visto pela UNESCO como um agente capaz de suscitar o empenho eficaz das comunidades locais e dos pais. É uma participação na ação, apoiada no diálogo contínuo e na ajuda financeira, técnica e profissional com o objetivo de buscar consensos sobre as finalidades e os meios educacionais.

Verificou-se que as determinações, desde os anos 1990, dos governos brasileiro e paulistano, foram incorporando elementos deste controle dos conhecimentos veiculados na formação de professores em serviço e limitando as bibliografias a materiais úteis para o alcance de metas das escolas e dos seus respectivos sistemas de ensino. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por exemplo, tem como meta a melhoria dos resultados da Rede no quesito *alfabetização* dos *rankings* nacional e internacional, como será apresentado nos próximos Capítulos.

As manifestações do governo brasileiro congregam os interesses mercantis internacionais, mas justifica parte do fracasso do sistema educacional brasileiro pela falta de preparo inicial dos professores:

Apesar do empenho de muitos e do avanço das experiências já realizadas, há uma enorme distância – e não apenas no Brasil – entre o conhecimento e a atuação da maioria dos professores em exercício e as novas concepções de trabalho do professor [...]. Tais mudanças exigem, entre outras coisas, que os professores reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso “construir pontes” entre a realidade de seu trabalho educacional e o que se tem como meta [...]. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores (BRASIL, 1998, p.08).

Verifica-se, neste excerto, a busca do consenso de que o professorado precisa adquirir técnicas pedagógicas adequadas ao mundo

atual. Deixa claro que a educação continuada e permanente deve favorecer a aquisição d“as novas concepções de trabalho do professor” (BRASIL, 1998, p.08), ou seja, *daquelas* concepções eleitas pelos reformadores da educação brasileira. O MEC se utiliza de um argumento incontestável – a necessidade de atualização constante dos professores brasileiros – para ganhar adeptos ao seu real empreendimento, que se consiste na preparação destes profissionais para a implementação de seu ideal de sociabilidade. Sabendo-se da estreita vinculação do MEC com os Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, que se utilizam de uma retórica salvacionista e, dada a força e resistência dos brasileiros para enfrentar desafios, percebe-se a maestria da idéia da participação população nos empreendimentos educativos.

Na gestão Maluf (1993 – 1997), todas as ações de formação docente após a Publicação dos Organizadores de Área ocorreram no sentido de implementar este documento, contando com a participação dos professores, dos profissionais da educação e da sociedade em geral. Celso Pitta (1997 – 2000) optou pela proposição da formação docente a partir das mudanças trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96. Os cursos, encontros e palestras objetivavam proporcionar aos educadores o estudo da LDB, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dos Ciclos e do Projeto Pedagógico da Escola. Na gestão Marta Suplicy (2001 – 2004), a formação permanente tinha como meta a formação do professor prático-reflexivo apto a trabalhar para o desenvolvimento de conceitos e habilidades cognitivas, conhecimentos e valores visando a autonomia dos alunos para inseri-los no mundo “a partir de uma perspectiva transformadora, crítica e criativa” (SÃO PAULO, 2001, p.09). Para isto, a formação constituir-se-ia “em processo permanente e sistemático, de forma a oportunizar a reflexão-ação-reflexão como algo inerente à prática educativa” (SÃO PAULO, 2001, p.09). Foram criados a Reunião Geral de Pólo (RGP) e o Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAEE). Para o governo municipal atual, a escola deve ser controlada pelos usuários e a formação do professor deve visar a alteração de suas ações registradas num projeto pedagógico moderno,

que considere seu ambiente de vida e crie um ambiente de aprendizagem, que estenda as ricas oportunidades culturais, esportivas e empresariais da cidade, que garanta o ensino dos conhecimentos social e culturalmente construídos, que seja arejado por oportunidades culturais diversificadas, que possa ensinar e, ao mesmo tempo, oferecer valores éticos e morais, objetivando formar o futuro cidadão de um modo transdisciplinar e transcultural (SÃO PAULO, 2005, p.12).

Ao longo destes anos, as determinações relacionadas ao Projeto Especial de Ação foram incorporando elementos de controle da participação dos professores na gestão de sua formação em serviço. Inicialmente criado para a implementação da política de Qualidade Total da administração Paulo Maluf, foi-se reconfigurando nas gestões seguintes sem perder de vista o treinamento do professor para o atingimento das metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação, o que pode ser verificado na tabela abaixo:

<b>Tabela 4 – OBJETIVOS DOS PEAs – PROJETOS ESPECIAIS DE AÇÃO (Legislação da Prefeitura do Município de São Paulo)</b>	
Comunicado 126/1993 e Portaria Nº 2.083/1994	Resolução de problemas imediatos para a viabilização das propostas do Referencial Analítico da Realidade Local (RARL) em concordância com o Projeto da Escola.
Portaria Nº 3.826/1997	Melhoria do processo ensino-aprendizagem por meio da articulação entre teoria, prática, metodologia e currículo.
Portaria Nº 1.654/2004	Promover a reflexão sobre o cotidiano vivido – que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ou institucional.
Portaria Nº 654/2006	Aprimoramento das práticas educativas para a melhoria da qualidade de ensino e a participação cidadã – voltadas essencialmente às necessidades de desenvolvimento dos educandos – de acordo com as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico.
Portaria Nº 4.057/2006	Aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade de ensino – voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, em especial, ao desenvolvimento das competências leitora e escritora – de acordo com as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico.
Portaria Nº 1.566/2008	Aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade de ensino atendendo as especificidades abaixo e de acordo com as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico: <ul style="list-style-type: none"> <li>• na Educação Infantil: assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências</li> <li>• no Ensino Fundamental e Médio: atender a necessidade de desenvolvimento das competências leitora e escritora, como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento/disciplinas,</li> </ul>



	visando ao alcance das metas estabelecidas pela Unidade Educacional, pela elevação dos níveis de proficiência detectados na Prova São Paulo, bem como das metas definidas pela Secretaria Municipal de Educação, expressas no Programa “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal” e “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas”.
--	--

A formação de professores em serviço figura, portanto, como mais um fio na teia do capital, iniciada na sua crise dos anos 1960. Com o passar do tempo, esta teia fica mais espessa e seu desenho fica cada vez mais difícil de decifrar devido à complexificação dos mecanismos de comunicação e controle.

No entanto, é na própria formação em serviço que se encontra a possibilidade do professor adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades e competências para o enfrentamento da mercantilização da educação e da desumanização desenfreada. O grupo de estudo constitui-se numa das modalidades de formação capaz de

faz[er] o filho independente, o cidadão democrático e, por fim, o ser adulto, indivíduo por definição pouco dócil, difícil de doutrinar e capaz de se apoiar no seu próprio julgamento para as decisões e escolhas definitivas (LENGRAND, 1970, p.39).

O governo federal assim resumiu esta modalidade de formação continuada:

Podem ser organizados a partir das demandas identificadas ou de propostas dos formadores, mas sua trajetória deve estar sempre pautada nas necessidades dos participantes do grupo. Podem ser totalmente autônomos ou coordenados por um formador. Essa perspectiva é bem diferente dos grupos para realização de trabalhos regulares propostos pelos formadores, que são recursos fundamentais, mas que não substituem esses espaços mais livres de estudo, aprofundamento teórico e investigação (BRASIL, 1998, p.65).

A gestão de sua formação, especificamente do PEA, permitiria aos educadores da Rede Educacional de São Paulo se atualizar, aprofundar nos conhecimentos e fazer investigações, discussões e proposições a partir do contato com universos teóricos e práticos não restritos àquele selecionado pelo seu sistema de ensino. Isto remete à possibilidade do professor gestar a sua própria formação ao elaborar, desenvolver e avaliar seu PEA.

Entretanto, o PEA é um instrumento contraditório que ao realizar o que possibilita (a participação dos professores) impede o real controle do seu trabalho (por eles mesmos). Concomitantemente ao estreitamento da possibilidade de participação do professor na escolha dos conteúdos de sua formação e ao aumento do controle pela via das avaliações institucionais e externas, houve o fortalecimento das ações de controle do trabalho do professor pela sociedade. Ancorados na capacidade de convencimento que têm as palavras participação e descentralização, a UNESCO, o governo brasileiro e a gestão municipal buscaram o treinamento, pela escola, de uma população favorável ao projeto neoliberal de educação e de sociedade. Assim como no caso dos professores, os pais e a comunidade também têm uma participação controlada e, ao mesmo tempo, imprescindível, pois têm elevada potência para conter a disseminação de conteúdos capazes de ameaçar a ordem estabelecida.

Tal controle dos conteúdos vem sendo proposto e ampliado, conforme mostra a tabela 5:

<b>Tabela 5 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS E POSSÍVEIS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES (UNESCO)</b>	
1972 – Relatório Aprender a Ser (Edgar Faure)	Recebimento de informação sobre a reforma pedagógica em curso e iniciação nos novos métodos e técnicas.
1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos	Resolver problemas de acesso à educação e de evasão escolar e resultados medíocres de aprendizagem.
1996 – Relatório Educação: um tesouro a descobrir (Jacques Delors)	Aquisição de novas qualificações, adaptadas à evolução de cada sociedade. A busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. Contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização e favorecer a coesão social.

Sob várias denominações e roupagens, a formação permanente do professor sempre esteve voltada à adaptação deste profissional, da escola, da educação e da sociedade à ordem social estabelecida ou, mais recentemente, ao estabelecimento do consenso sobre o papel dos indivíduos para minimizar os efeitos da exploração do capital. Por exemplo, em 2002, a Declaração de Dakar proclamou sua preocupação com as 113 milhões de crianças no mundo sem acesso à escola, os 880 milhões de adultos analfabetos, a discriminação de

gênero e a distância entre as habilidades e os valores humanos existentes e os necessários à sociedade e aos indivíduos. Contraditoriamente, apesar desta realidade ter sido produzida pelo descaso internacional com as questões humanas, ela tornou-se insustentável na atualidade. Ou seja, o mercado e a indústria necessitam de pessoas que saibam, minimamente, ler, escrever e respeitar-se mutuamente para colaborarem pacificamente com a ampliação do consumo e do lucro.

A alteração constante dos enfoques, das metodologias e das modalidades de formação de professores tem servido para aprofundar a capacidade desta favorecer a adesão do profissional à concepção de qualidade educacional eleita pelas agências financiadoras da educação brasileira, em particular do Banco Mundial. Esta relação entre a qualidade a ser atingida com a formação de professores e a qualidade exigida pelos organismos internacionais vem sendo construída, desde o final dos anos 1980 em decorrência dos acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico (México, 1979) e na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990). Com a formação continuada de professores na escola pretende-se uma sociedade a favor da livre ação da iniciativa privada, sem interferência do governo, o fortalecimento e a ampliação de práticas pedagógicas voltadas à formação de indivíduos aptos a também contribuírem com as causas da iniciativa privada. Para isto, são formulados e aplicados inúmeros mecanismos de formação docente em serviço. Um desses mecanismos é a avaliação de desempenho profissional vinculada ao desempenho mostrado pelos seus alunos nas avaliações externas com o conseqüente pagamento de bônus aos que conseguirem resultados satisfatórios. Por sua vez, a avaliação oficial externa também faz parte das ações das políticas educacionais e, por isto, é elaborada de acordo com as concepções das agências financiadoras, como o Banco Mundial. A educação continuada do professor da rede educacional de São Paulo mostrou-se parte de um círculo vicioso institucionalmente articulado para proteger e expandir as

relações de dominação e opressão necessárias à manutenção da lógica capitalista.

As mudanças sob tais limitações apriorísticas e prejudgadas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2005, p.25 - grifado no original).

Contudo, os projetos de formação de docentes em serviço reservam, neles mesmos, a possibilidade da discussão da função social da escola e do professor. O professor é um ser humano e, como tal, contribui com a formação de concepções. Esta contribuição pode, de acordo com Gramsci (1975, p.21), se dar no sentido da manutenção ou da alteração da sociedade em que vive. Por isto, o professor pode utilizar os tempos e espaços de formação continuada oferecidos pelo sistema educacional do qual faz parte para aperfeiçoar seus conhecimentos e técnicas em favor de uma mudança social significativa. Os conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo da sua vida, dentro e fora das instituições educacionais formais, permitem que ele perceba a sua importância como agente de manutenção ou de mudança..

É indiscutível que os dirigentes dos municípios, dos estados e da federação contam com a participação dos professores na implementação de seus projetos e programas educacionais. É compreensível que estes mesmos dirigentes contem com a formação continuada dos professores para tal implementação. É preocupante a gradativa substituição, na escola, do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade por saberes fugazes, úteis para a sobrevivência imediata no planeta capitalista globalizado.

Para a educação continuada contribuir favoravelmente com as discussões sobre o papel social da escola, os conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua vida devem ser considerados e valorizados, o que significa considerar os

princípios reprodutivos e orientadores dominantes na sociedade, adequados à sua posição na ordem social, e de acordo com as

tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2005, p.44).

Além disso, a educação dos professores em serviço, voltada à sua humanização e à conseqüente humanização da sociedade, não comporta a idéia de incutir nos professores somente as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles, de acordo com a retórica da UNESCO. Mais do que isto, a transformação das relações sociais exige o respeito aos conhecimentos de cada pessoa e aos interesses por elas proclamados, o que não comporta a imposição da bibliografia a ser estudada e utilizada pelos professores em formação. Entretanto, para atingir os propósitos dos organismos internacionais (no sentido da adaptação do ser humano ao mundo necessário à manutenção das relações de dominação e opressão próprias do capitalismo), os sistemas educacionais tendem a fornecer ao professor não só a bibliografia como também o material de estudo, com vistas à reprodução da sua ideologia na escola.

A manutenção dos conhecimentos da classe dominante na escola contribui para afastar a população de uma participação capaz de melhorar as suas condições de existência, o que não exclui a possibilidade de continuar participando. Devido à distribuição desigual do saber e às condições sociais de alienação que atingem a população, esta é chamada a participar das discussões educacionais e, salvo exceções, contribui com a disseminação e a objetivação das idéias que não permitem transformar a situação em que vive.

Pode-se tomar como exemplo deste fenômeno o apelo à contribuição dos professores do ensino fundamental com a causa do analfabetismo funcional dos alunos deste nível de ensino. Por um lado, este é um grave problema atual e deve ser combatido diariamente. Por outro, pode desencadear planejamentos e ações por parte do professor que desconsideram a história de seus alunos e da escola devido à busca pela melhoria dos índices de alfabetização requeridos por meio de uma teoria de alfabetização eleita pela Secretaria de Educação e dos guias para estudo dirigido e aplicação em sala de aula. O empenho do professor em realizar o projeto de um órgão externo à escola pode

proporcionar a utilização de seu tempo de estudo, de preparação e da aula para a consecução deste projeto, desconsiderando a história da escola, dos alunos e a sua própria história. A participação do professor no planejamento e na ação com os alunos utilizando os guias para estudo e aplicando a teoria na sala de aula por meio de métodos e material para o aluno coloca as idéias da Secretaria da Educação como verdades a serem perseguidas. Ao mesmo tempo, não permite manifestação da vontade dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.

Assim, por trás da aparente participação está a ideia da formação da opinião pública com base nos interesses elitistas. Nos anos 1970 Lengrand já sugeria a utilização das estruturas materiais, econômicas e culturais para promover a educação da população dos Estados recentemente constituídos. Para o autor, as pessoas ocupantes dos quadros superiores e médios das empresas, das administrações e dos serviços dos países mais antigos deveriam ser utilizadas para promover o desenvolvimento de sentimento cívico a favor do Estado moderno, justificando que “a independência real e concreta tem esse preço” (LENGRAND, 1970, p.21). Apenas a promulgação de leis e a instituição de um novo tipo de administração não garantiriam a alteração dos espíritos, dos costumes e das relações, sendo necessário o envolvimento de todos na educação das pessoas das novas nações. A transmissão dos conhecimentos consistia em algo significativo, de valor e alcance verdadeiros e, por isso, a experiência da pessoa deveria ser considerada e era necessário o favorecimento, pelos sistemas de ensino, de seu comprometimento nos trabalhos, facilitando os empreendimentos e as batalhas do homem moderno. Neste sentido, a educação contribuiria com as invenções, as imaginações. Faria a pessoa arriscar, pesquisar e também serviria para “levá-la a aceitar que as suas convicções, posições e saber [fossem] regularmente postos em causa” (LENGRAND, 1970, p.36). Tal função da educação exigiria a renovação contínua dos seus objetivos, conteúdos e métodos, em contraposição aos instrumentos citados pelo autor como ultrapassados, ou seja, as ligações episódicas

com a vida, a ignorância das realidades concretas, o divórcio entre o prazer e a educação e a ausência de diálogo e de participação.

Atualmente, a insistente apologia da mídia e das empresas em geral à globalização e seus elementos, como a necessidade de uma educação capaz de favorecer o aprender a aprender (DELORS, 1996) dificulta a elaboração de questionamentos e críticas por parte dos educadores e da população em geral. Quem ousa criticar as *competências* de Philippe Perrenoud, eleitas para dar um sentido prático ao que se aprende na escola ou a *certificação do professor*, criada para resolver o problema dos professores mal preparados da rede pública? Num país cuja educação quase sempre esteve voltada à manutenção da sociedade de classes por meio de teorias importadas – da USAID e da UNESCO, por exemplo – existe um terreno fértil para a aceitação em massa das supostas necessidades da população. Esta característica elitista e pacífica da população brasileira está sendo utilizada para manter o círculo vicioso da dominação. Muitos brasileiros são capazes de recordar e discutir os desmandos do governo militar e, destes, inúmeros posicionaram-se iam contra a repressão e o caos social gerado pelo Regime. Todavia, estas mesmas pessoas talvez não tenham clareza que, não raro, ainda hoje são utilizados para a proliferação do ideário mercantil posto pelos Organismos Internacionais. É com esta certeza que políticos e empresários brasileiros promovem incessantemente a chamada popular para os negócios da educação, como se pode observar nas diferentes propostas brasileiras para a formação docente nos últimos 40 anos:

<b>Tabela 6 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS E POSSÍVEIS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (Brasil)</b>	
1966 – II Conferência Nacional de Educação	Adestramento imediato dos profissionais de alto nível para garantirem a renovação do Ensino Primário (1ª a 4ª série do 1º Grau), notadamente o aperfeiçoamento dos professores que se encontram em regência da classe inicial (1ª série).
1967 – III Conferência Nacional de Educação	Eliminação de falhas de formação dos professores de 1ª e 2ª séries do 1º Grau cujo rendimento deixe a desejar por meio do aprimoramento de técnicas e enriquecimento de recursos de ensino.
1982 – Documento <i>O desafio da educação</i>	Treinamento dos professores do nível pré-escolar até o ensino de 2º grau para a utilização de material impresso auto-instrutivo e para a aplicação de metodologias de alfabetização, da

<i>básica</i>	comunicação e expressão, da matemática, das ciências biológicas, dos estudos sociais, da avaliação da aprendizagem a partir de fundamentações psicopedagógicas.  Eliminação de formas sofisticadas de ação pedagógica na pré-escola para atender à pobreza da população e preparar os alunos para a alfabetização.
1995-1998 Planejamento Estratégico	Treinamento do professor, prioritariamente o de 1º Grau para a utilização de novas tecnologias de ensino e de gestão escolar no sentido de contribuir com o acesso ao ensino fundamental, o sucesso escolar e a aprendizagem alcançada pelos alunos de forma coerente com os parâmetros de eficiência e de controle de qualidade adotados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).
1996 – LDB N° 9.394	Associação entre teorias e práticas e aproveitamento da formação e promoção da valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino.
1998 – Referenciais para a formação de professores	Desenvolvimento profissional para atendimento às novas demandas colocadas de acordo com as orientações do MEC, as diretrizes dos Conselhos de Educação e as metas institucionais da Secretaria de Educação.

Esta busca incessante do controle do trabalho docente por meio dos conteúdos veiculados nos horários de aperfeiçoamento do professor também foi verificada nos documentos da rede educacional de São Paulo, sempre em busca dos objetivos das políticas educacionais e dos Projetos Especiais de Ação, mostrados acima. Note-se a dedicação das gestões paulistanas em acirrar o controle da formação dos seus professores utilizando uma retórica favorável ao estabelecimento do consenso sobre a necessidade da atualização constante do professor. Observe-se também a estreita vinculação dos conteúdos da formação com a intenção de proporcionar a acomodação do profissional ao sistema posto e, conseqüentemente, facilitar a adaptação de seus alunos à sociabilidade posta:

<b>Tabela 7 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS E POSSÍVEIS CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO (Prefeitura do Município de São Paulo)</b>	
1968 – Instituto Municipal de Educação e Pesquisa (IMEP)	Instrumentalização técnica do professor para a elaboração do planejamento escolar e de ensino. O processo ensino-aprendizagem deveria incorporar valores e atitudes comuns, procurando responder às necessidades da realidade educacional.
1981 – Portaria SME N° 2.772 Primeiras Diretrizes Municipais para a capacitação dos recursos humanos do ensino municipal	Aprimoramento profissional para a melhoria do desempenho funcional dos elementos da equipe escolar.
1988 – Subsídios dos Programas Curriculares	Orientações metodológicas para os professores do Ensino Fundamental contribuírem com a implantação dos Programas Curriculares.



1989 – Proposta de Formação Permanente	Apropriação dos saberes pelos professores com vistas à autonomia profissional contextualizada e interativa.
1993 – Escola de Qualidade Total	Aperfeiçoamento de processos, utilizando novos métodos e empregando tecnologias adequadas para a inovação. Preparação dos elementos da organização [profissionais da escola] para atuarem como multiplicadores e potencializadores no ambiente escolar com capacidade de definir autoprogramas de aperfeiçoamento.
1996 – Reorganização curricular	Incentivo à postura aberta, flexível e dinâmica dos educadores visando a modificação de seus pensamentos e atitudes para alterar em profundidade o ensino de 1º grau a partir de um currículo sem rol de conteúdos e da idéia do professor mediador.
1996 – Diretoria de Orientação Técnica	Formação de professores autônomos, capazes de acompanhar um mundo em constante mudança e com competência para buscar e usar as informações disponíveis, preocupando-se com a formação do sujeito global-cognitivo, afetivo e social.
1997 – Grupo de Apoio Pedagógico (GAP)	Levantamento das demandas pedagógicas das unidades escolares para posterior elaboração de subsídios e propostas de ação nas escolas
1998 e 1999 – Grupo de Apoio Pedagógico (GAP)	Formação do professor nas suas horas-adicionais na escola pelo Coordenador Pedagógico visando adaptá-lo às mudanças trazidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB Nº 9.394/96].
2001 – Movimento de Reorganização Curricular	Formação permanente dos educadores tendo a sala de aula como o ponto de partida e ponto de chegada dos professores em formação, que problematizariam as experiências e práticas dos alunos e refletiriam sobre elas entendida como atitude aberta do professor para uma preparação constante, dirigida para dar respostas comprometidas e atualizadas.
2001 – Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAEE)	<p>Vivência de uma parceria pautada nas possibilidades de diálogo entre profissionais que desempenhavam, em espaços múltiplos, diferentes funções as experiências concretas e plurais dos participantes seriam inseridas no processo de formação como objeto de discussão e reflexão.</p> <p>Uma das finalidades da formação permanente proposta seria fazer com que o professor mudasse sua interpretação de mundo previsto no discurso da pedagogia que privilegia a memorização e a reprodução mecânica de conteúdos rígidos, fixos e distantes da realidade do educando. Outra finalidade deste tipo de formação apontada pela equipe do Programa é favorecer o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, capaz de levar o professor a reconhecer-se como construtor de conhecimento.</p>
2005 – Formação Continuada	Concepção de Ensino e Aprendizagem pautada no diálogo entre ensinar a aprender, levando em conta: a relevância social; o conhecimento dos processos de construção do conhecimento pelos sujeitos de aprendizagem; a construção de didática ajustada às necessidades do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e; definição de recursos materiais e humanos para a implementação do programa.
2005 – Formação na escola	O trabalho coletivo no interior da escola foi ressaltado como uma ação de formação capaz de possibilitar o desenvolvimento da competência de trabalhar em equipe, através da reflexão conjunta sobre a prática. A formação na escola propiciaria a autonomia do professor e da escola e promoveria a construção e a concretização do Projeto Pedagógico.

No entanto, a formação continuada, ao mesmo tempo em que pode ser utilizada como esteio para a objetivação da ideologia dominante por meio da educação formal, tem a potência de provocar rupturas com esta lógica, também por meio da educação formal. Apesar dos professores fazerem parte de um sistema que prevê e proclama a sua participação na implementação das políticas educacionais, estes são seres sociais. Esta condição lhes dá margem para conhecer e debater os diferentes significados do termo *participação* com vistas a contribuir com a proposição e a construção de uma educação e de uma sociedade que respeita a vida.

Aqui, admite-se o conceito de participação conforme apontado por Mészáros:

participação [...] não é o envolvimento mais ou menos limitado em discussões, geralmente reduzidos ao ritual vazio da “consulta” (seguido pelo superior descaso), mas a aquisição progressiva dos poderes alienados de tomada de decisão por parte do antagonista estrutural do capital que se transforma, no devido tempo, em corpo social de produtores livremente associados. Quanto ao futuro – não importa o quanto esteja distante –, participação significa o exercício criativo, em benefício de todos, dos poderes de tomada de decisão adquiridos, trazendo à tona os ricos recursos humanos dos indivíduos, reunidos a um ponto jamais sonhado nas formas anteriores de sociedade. É assim que o modo de intercâmbio social totalmente equitativo discutido há de combinar o princípio da autonomia significativa – pré-requisito da auto-realização dos indivíduos – com a necessidade de coordenação estrutural geral. Somente assim se concebe a transformação da operação do processo sociometabólico de reprodução num todo integrado – por ser coerente e cooperativo, e não dilapidador e antagônico – e libertador (MÉSZÁROS, 2005, p.52).

Assim, para ocorrer a participação efetiva dos professores na sua formação (gestão da sua formação), estes devem ter tido a oportunidade de propor seus objetivos, conteúdos e estabelecer alternativas de futuro e de trabalho. Mas as propostas internacionais têm mostrado que não se pretende o exercício criativo, em benefício de todos, dos poderes de tomada de decisão adquiridos, capazes de trazer à os ricos recursos humanos dos indivíduos, reunidos a um ponto jamais sonhado nas formas anteriores de sociedade. Constata-se, a partir da leitura dos documentos da UNESCO desde os anos 1970, uma preocupação com a associação dos educadores nos empreendimentos das

reformas educativas, baseadas nos objetivos e nos conteúdos pré-estabelecidos pelos Organismos Internacionais (como o Banco Mundial, por exemplo):

<b>Tabela 8 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA SUA EDUCAÇÃO CONTÍNUA (UNESCO)</b>	
1972 – Relatório <i>Aprender a Ser</i> (Edgar Faure)	Associar ativamente os educadores a todo o empreendimento de reforma das suas atribuições, utilizando as sinergias e os talentos para o sucesso das reformas  Atitude baseada na desconfiança suscita desconfiança.
1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos	Contribuir com o planejamento, a implementação, a administração e a avaliação dos programas de educação básica de seu país, ou seja, com o Plano de Ação de seu país, elaborado a partir do Plano de Ação de Jomtien.
1996 – Relatório <i>Educação: um tesouro a descobrir</i> (Jacques Delors)	Utilizar a formação em serviço dos professores para promover o processo de reforma educacional. Este é coroado de êxito quando os governos sabem suscitar o empenho eficaz das comunidades locais, dos pais e dos professores, apoiado num diálogo contínuo e numa ajuda externa diversificada, no que diz respeito aos aspectos financeiros, técnicos e profissionais.  Busca de consensos: nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores. A concepção e aplicação das reformas devia ser uma ocasião de busca de consensos sobre as finalidades e os meios. Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores.

Esta postura mostra a necessidade do envolvimento dos professores em busca da garantia do seu envolvimento na implementação das políticas postas pelos sistemas de ensino. A participação limita-se ao levantamento de problemas regionais e imediatos, sem vistas à alteração do quadro social. Não há autonomia significativa, definida por MÉSZÁROS (2005, p.52) como “pré-requisito da auto-realização dos indivíduos” e, por isto, a formação em serviço constitui-se num processo dilapidador e antagônico à liberdade, à coerência e à participação. Considerando-se que a efetiva participação não é sinônimo de corpo presente nas reuniões e que, tampouco, pode-se considerar que um professor realmente participa de um projeto de estudo quando sua ação limita-se à execução das tarefas planejadas por outros, as discussões realizadas nas sessões de estudo devem ser permeadas pela idéia da “mudança social significativa” (MÉSZÁROS, 2005, p.50). É necessária a

antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (MÉSZÁROS, 2005, p.61).

Tal antecipação da visão geral, concreta e abrangente é necessária em todas as etapas da participação do professor na sua formação em serviço. A bibliografia escolhida para ser estudada em cada projeto tem, ao mesmo tempo, potência para a realização de ações educativas que contribuem com a disseminação de idéias de manutenção ou de mudança da sociedade estabelecida.

Contraditoriamente, observa-se, no Brasil, um constante aprimoramento das propostas e políticas de formação de professores em serviço com vistas ao desfavorecimento da gestão de seus estudos continuados, conforme apresentado na Tabela 9:

<b>Tabela 9 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA SUA EDUCAÇÃO CONTINUADA (Brasil)</b>	
1966 – II Conferência Nacional de Educação	Não apresenta.
1967 – III Conferência Nacional de Educação	Esclarecimento de dúvidas e dificuldades; discussão sobre os resultados dos trabalhos realizados; parceiro responsável pela solução dos problemas apresentados na realidade educacional.
1982 – Documento <i>O desafio da educação básica</i>	Participar do planejamento integrado e participativo para a adequação dos currículos.
1995-1998 Planejamento Estratégico de FHC	Convivência na escola onde a ação dos pais, a solidariedade do meio social, a participação do aluno e ao professor e uma boa administração se somem para formar cidadãos.
1996 – LDB Nº 9.394	Aproveitar a formação e a experiência anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
1998 – Referencial para a formação de professores	Estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva [...] estudar em equipe, compartilhar e discutir sua prática com os colegas, apresentar seu trabalho publicamente, reunir-se com os pais dos alunos e demais membros da comunidade, desenvolver parcerias com outras instituições, participar do projeto educativo da escola, definindo, coletivamente, metas, prioridade, projetos curriculares, processos de avaliação, normas de convivência, temáticas de formação continuada e prioridades para utilização dos recursos disponíveis (de acordo com as diretrizes gerais do trabalho fixadas pela Secretaria de Educação, responsável por acompanhar, assessorar e promover eventos de atualização e formação de professores).

Somente em 1967 apareceu menção à participação dos professores nas políticas de formação estudadas. Estes poderiam esclarecer suas dúvidas e apresentar suas dificuldades, discutir os resultados obtidos e contribuir com a resolução de problemas apresentados na realidade educacional. Ao longo dos anos não foi diferente, pois sempre se esperou da formação em serviço o aperfeiçoamento da dedicação dos professores à causa nacional imposta pelos governantes e, conforme apresentado acima, relacionada aos interesses econômicos internacionais.

Adequação dos currículos, concordância dos pais, experiências adquiridas anteriormente no mercado de trabalho sempre foram resultados esperados pelo governo brasileiro no tocante às questões de treinamento em serviço. Atualmente, os professores brasileiros podem trabalhar sob os auspícios dos Referenciais de Formação de Professores, totalmente construído para atender os interesses imediatos do capital, conforme manda o Banco Mundial e seus aliados. O que se encontra nestes Referenciais mostra o interesse majoritário de manter o aperfeiçoamento dos docentes em serviço no nível imediato do atingimento das metas estabelecidas e verificadas por órgãos externos à escola e indiferentes ao dia-a-dia dos alunos e do professor. Pretende-se o estudo, a reflexão, a discussão, a confrontação e a experimentação coletiva partindo da prática e a ela retornando, sem vínculo algum com questões de ordem filosófica ou política, como reivindicavam os estudantes de Nanterre em 1968. Todo este trabalho de treinamento do professor busca garantir o treinamento do aluno para fazerem a mesma coisa em seus postos de trabalho, ou seja, reproduzir uma ideologia desumana e mesquinha com a sensação de estarem produzindo contribuindo com a melhoria da vida na Terra.

Há uma correspondência entre as determinações brasileiras voltadas ao controle das ações de formação do professor e as bibliografias de alguns projetos propostos pelas administrações paulistanas no período compreendido entre 1993 e 2007. Tais produções da Secretaria Municipal de Educação mostraram o seu crescente

interesse em manter o domínio da educação institucional formal a serviço do capital em detrimento do homem e da sua humanização. Pode-se observar na Tabela 10 que na gestão atual (Serra/Kassab), os conteúdos da formação dos professores circunscrevem-se às técnicas para facilitar o desenvolvimento da leitura e da escrita pelos alunos e aos conhecimentos necessários à adaptação do currículo às exigências das avaliações externas.

Vê-se desprezar, paulatinamente, os assuntos anteriormente valorizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), como a arte, a afetividade, a gestão, a autonomia, a cidadania, a escola, os direitos e deveres humanos, a política, a filosofia, a história, a filosofia, a participação, a liberdade, o projeto pedagógico, a sociedade e a violência, entre outros. Importante ressaltar que, mesmo nas gestões Maluf (aliado de ditadores nos anos 1980) e de seu apadrinhado, Celso Pitta, foram considerados assuntos como a função social da escola, a gestão e o trabalho coletivo na escola. Isto não se observa nos projetos de formação da atual gestão, contemporânea das repetidas retóricas nacionais e internacionais que têm como principal enfoque a inclusão social e a participação de todos.

<b>Tabela 10 – CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDICADOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO ENTRE 1993 e 2007</b>				
	Gestão Maluf 1993 – 1996	Gestão Pitta 1997 – 2000	Gestão Marta 2001 – 2004	Gestão Serra/Kassab 2005 – 2007
Afetividade			X	
Ação supervisora	X			
Alfabetização		X		X
Ansiedade do aluno	X			
Aprendizagem	X	X	X	X
Arte e criação		X	X	
Autonomia			X	
Autonomia da escola		X		
Avaliação da escola		X		X
Avaliação do rendimento escolar				X
Avaliação escolar		X	X	
Cidadania		X	X	
Competências			X	X
Conhecimento			X	
Construtivismo		X	X	X
Coordenador pedagógico			X	
Cotidiano da escola			X	
Cotidiano escolar		X	X	
Cultura			X	
Currículo		X	X	

Desenvolvimento mental criativo		X		
Didática		X	X	
Direcionamento do currículo				X
Direitos do cidadão			X	
Direitos humanos			X	
Diversidade			X	
Ecologia do desenvolvimento humano			X	
Educação continuada			X	
Educação de adultos		X	X	
Educação e política	X		X	
Ensino	X	X	X	X
Ensino da leitura e escrita				X
Ensino de matemática				X
Ensino em ciclos			X	
Ensino noturno		X		
Escola			X	
Escola reflexiva				X
Escrita	X	X	X	X
Estrutura e funcionamento da educação básica		X		
Ética		X	X	
Filosofia da educação		X	X	
Folclore			X	
Formação de capacitadores			X	
Formação do professor			X	X
Função social da escola	X		X	
Fundamentos e métodos na educação infantil				X
Gestão		X		
Globalização			X	
Habilidades			X	X
História da educação		X		
História das idéias pedagógicas		X		
Ideologia		X	X	
Inclusão/exclusão			X	
Indignação			X	
Infância			X	
Informática educativa				
Inteligências múltiplas		X		
Interdisciplinaridade				
Jovens em conflito com a lei			X	
Juízo moral da criança				X
LDB			X	
Leitura	X	X	X	X
Letramento			X	X
Liberdade			X	
Linguagem				X
Literatura infantil			X	
Necessidades especiais	X	X		
Opressão			X	
Participação do aluno	X			
Pedagogia dos projetos				X
Pobreza			X	
Posição social e educação	X			
Professor			X	
Professor reflexivo			X	
Projeto pedagógico	X	X		
Projeto político pedagógico			X	
Projetos de trabalho			X	
Psicogênese da língua escrita			X	X
Psicologia educacional		X	X	
Público e privado			X	
Qualidade total	X			
Racismo			X	
Recreação e jogos		X	X	
Reflexão-ação	X			X
Relação professor-aluno			X	

Sala de aula		X	X	
Sociedade			X	
Todos os componentes curriculares	X			
Trabalho coletivo na escola		X		
Trabalho docente			X	
Transgressão			X	
Violência			X	

Percebe-se ainda que, além de não ser verificada nos documentos o empenho da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com o processo de humanização da formação continuada de professores por meio da participação, esta instituição pública desfavoreceu os conteúdos gerais. De acordo com a ideologia de cada gestão, houve maior ou menor abrangência no campo dos conteúdos de formação, o que é esperado, dado o caráter político das propostas educacionais em geral. Porém, o que chama a atenção é a drástica limitação dos conteúdos da formação dos professores da rede paulistana à leitura e à escrita e, com base nas técnicas para a alfabetização, incluindo aquelas derivadas da psicogênese da língua escrita e contando com o redirecionamento do currículo a partir da idéia de escola reflexiva e visando a avaliação da escola e das habilidades e competências adquiridas pelo professor e pelo aluno. Assuntos importantes que foram levantados nas gestões anteriores, como cidadania, conhecimento, cultura, direitos humanos, educação continuada, educação de adultos, educação e política, ensino em ciclos, ensino noturno, estrutura e funcionamento da educação básica, ética, filosofia da educação, função social da escola, globalização, história da educação, história das idéias pedagógicas, ideologia, inclusão/exclusão, indignação, infância, informática educativa, jovens em conflito com a lei, liberdade, posição social e educação, projeto político pedagógico, público e privado, racismo, sociedade, trabalho coletivo na escola, transgressão e violência.

Ao colocar a delimitação da bibliografia oficial de formação de professores à leitura e à escrita como um problema, não se pretende desvalorizar este trabalho nem os conteúdos dele derivados, mas chamar a atenção para a diminuição do universo de conhecimentos nos últimos 16 anos.



Isto atrapalha dificulta a participação efetiva dos professores na elaboração e no desenvolvimento de sua formação continuada, pois esta se limita à aquisição de conhecimentos sobre um determinado método de alfabetizar e as técnicas a ele relacionadas. Inibe a proposição de uma bibliografia alternativa para o Projeto Especial de Ação (PEA) da escola e, com isto, desfavorece a escolha de uma bibliografia mais abrangente, necessária à humanização do professor com vistas à realização de uma prática educativa dirigida à humanização dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade em geral.

Ao gestarem seu Projeto Especial de Ação, os professores reunidos nos horários coletivos (JEIF) são sujeitos do seu processo de estudo, pois estabelecem, conscientemente, os objetivos a serem alcançados. Isto não quer dizer que trabalharão sem a interferência da ideologia dominante, presente em todas as manifestações da educação formal. A importância do estabelecimento dos fins da educação em serviço está na possibilidade de estudar e discutir alternativas à prática educacional vigente em cada escola com vistas às possíveis modificações. É a chamada humanização, ou seja, a apropriação, pelo professor, dos conhecimentos produzidos pela humanidade e da sua utilização para estabelecimento de meios e finalidades para o seu trabalho. Desde que pretendam modificar a realidade, os professores podem criar coletivamente sua forma de intervenção na realidade da escola e propor alterações na didática, no currículo, na organização e nas relações, por exemplo.

Entretanto, como mostrado no Capítulo anterior, as bibliografias (Anexo XV) dos PEAs propostos pelos profissionais de uma escola de ensino fundamental da rede trouxeram indícios evidências de que estes Projetos, vêm se adaptando, gradativamente, às bibliografias e aos interesses da Secretaria Municipal de Educação. Um dos fatores responsáveis por isto é o incremento dos mecanismos de controle que atrelam a formação em serviço ao salário, ao recebimento de bônus e à consideração das exigências dos alunos e dos seus pais e responsáveis. Conforme colocado anteriormente, os baixos salários, a necessidade de atualização e a interferência da mídia são fatores

importantes para a contribuição do professor com o projeto educacional e de sociedade com os quais, talvez, não se identifique.

Sabe-se, entretanto, que a formação em serviço, ao mesmo tempo em que pode ser utilizada como esteio para a objetivação da ideologia dominante por meio da educação formal, tem a potência de provocar rupturas com esta lógica, também por meio da educação formal. Apesar dos professores fazerem parte de um sistema que prevê e proclama a sua participação na implementação das políticas educacionais, estes são seres sociais. Esta condição lhes dá margem para conhecer e debater os diferentes significados do termo *participação* com vistas a contribuir com a proposição e a construção de uma educação e de uma sociedade que respeita a vida.

Com base nos estudos realizados e, de acordo com o exposto, pode-se afirmar que as propostas e políticas dos Organismos Internacionais e dos governos brasileiro e paulistano, respectivamente, favorecem a perda de controle do professor no seu processo de formação em serviço. Nestes 40 anos houve o aprofundamento e o alargamento das ações de controle da formação de professores em serviço (formação continuada) nas três instâncias citadas. O levantamento das bibliografias escolhidas pelos professores participantes dos PEAs durante 15 anos mostraram um acentuado distanciamento destes profissionais da gestão de sua própria formação em serviço.

Em contrapartida, as políticas educacionais reclamam a participação da população e dos professores no desenvolvimento dos projetos educacionais. Apesar disto favorecer a reprodução de ideais mercadológicos devido à influência da mídia e dos discursos políticos, constitui-se, igualmente, num meio para a proposição de ações alternativas. Uma dessas ações é, certamente, a utilização do material imposto pela Secretaria Municipal de Educação para a busca de suas origens e bases teóricas e suas finalidades, caso os professores da escola optem pela proposição de um Projeto Especial de Ação.

Enfim, assegura-se que a gestão da formação em serviço dos professores por eles mesmos é possível a partir da mobilização do grupo

de profissionais em prol do estabelecimento de uma finalidade para o seu trabalho e dos meios para atingi-la. Contudo, há que se considerar a relatividade que esta gestão assume, dados os complexos formados pela história de cada professor, do grupo ao qual ele pertence, da escola onde realiza-se a formação, do sistema de ensino ao qual está vinculado, da comunidade onde a instituição está inserida e infinitos outros elementos e as tecituras deles originada. Por isto, a gestão da formação de professores em serviço por eles mesmos deve ser vista como mais uma necessidade para a participação da sociedade na construção de seu presente e de seu futuro com vistas à libertação das amarras que ferem e oprimem a maioria dos homens no mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apresento as considerações finais desta tese de doutorado sentindo, ao mesmo tempo, alegria e tristeza, angústia e esperança, decepção e ansiedade. Pude vivenciar estes e outros sentimentos entre 2006 e 2009 ao longo do árduo e prazeroso processo de estudo e produção de conhecimentos devido à adoção, desde o início, de uma postura franca e aberta frente à universidade e ao meu objeto de pesquisa.

Busquei, insistentemente, ampliar e aprofundar minha visão sobre pesquisa em educação e, principalmente, sobre formação docente em serviço. Foram inestimáveis as contribuições dos professores do Programa de Pós-Graduação da UFSCar, dos colegas de curso, dos pesquisadores da área, dos professores da escola onde realizei parte da pesquisa e da banca de qualificação. Esta postura de escuta por mim assumida foi responsável pela tese em forma de problematização ora apresentada. Ou seja, optei por apresentar possibilidades e limites da formação dos professores em serviço e, com isto, produzi um trabalho que dá margens a outros estudos em qualquer nível ou modalidade de ensino, inclusive nas reuniões de formação de professores em serviço.

Convicta de que a função da educação deve ser a humanização – a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade – enveredei pelos caminhos teóricos e práticos da formação de professores em serviço. No percurso, o misto de sentimentos foi gerado pelas incontáveis contradições encontradas entre as teorias em si, entre estas e a prática, entre minhas hipóteses e a prática verificada e, principalmente, entre meus desejos e os desejos apresentados por vários de meus interlocutores.

Os encontros ocorridos muito me alegraram. Nestes quatro anos de estudos, deparei-me com pessoas e suas realidades, idéias e sonhos relacionados à vida, à educação e à formação de professores. Com seus textos, falas, gestos e outras manifestações, muitas pessoas colaboraram com a tecitura dos pensamentos e questionamentos objetivados nesta tese. No processo intrigante, interessante, cansativo,

complexo e veloz de produção deste texto delinear-se tanto a tese quanto a pesquisadora, que, quiçá, receberão incentivos e incrementos, dada a sua inconclusão permanente.

A leitura dos documentos nacionais e internacionais relativos às reformas educacionais, à educação e à formação de professores em serviço ocorreu, muitas vezes, acompanhada de tristeza. Foi difícil verificar a crueldade dos governos e dos organismos internacionais de registrarem a baixíssima qualidade de vida (ou de sobrevivência) de milhões de pessoas e, ao mesmo tempo, propor alternativas educacionais para usar estes seres humanos em seus projetos capitalistas. Igualmente desalentador foi a constatação do rápido e constante aperfeiçoamento dos mecanismos para tentar utilizar a mão-de-obra docente como mais um recurso para a preparação dos indivíduos buscarem constantemente os elementos que a sociabilidade do capital (em crise) deles exige.

É fundamental destacar que a concepção de necessidades humanas básicas, adotada e divulgada pelo Banco Mundial como estratégia para aliviar a pobreza tanto nos anos 70 quanto nos 90 se apóia em noções restritas, a-históricas e naturalizadas do que seriam as necessidades dos homens, além de hierarquizar e focalizar as necessidades humanas à dimensão fisiológica, indicando um padrão mínimo que desconsidera os processos mais complexos relacionados à vida e à própria característica humana de criar novas necessidades (CONTERNO, 2009, p.05).

Isto significa que, nestes 40 anos desde a publicação do primeiro Relatório da UNESCO sobre a educação permanente, os novos discursos e novas metodologias para a formação do professor em serviço não apresentam novidades quanto à intenção de proceder, por meio da educação e da ação docente, ao treinamento das classes subalternas para a aceitação passiva de sua condição servil. A participação do professor foi requerida ininterruptamente pelos organismos internacionais, pelo governo brasileiro e pela Secretaria de Educação de São Paulo. Ao passo que se acirraram as formas de controle dos países pelas agências financiadoras (Bando Mundial, por exemplo), exacerbaram-se as produções, no Brasil e na cidade de São Paulo, de Referenciais, Guias, Cadernos, Revistas, Leis, Portarias e afins. Sempre envolvidas, de alguma forma, com as determinações dos organismos detentores do

capital e do poder, as propostas de formação da SME trouxeram, no conteúdo, na forma ou em ambos, importantes formas de controle da participação dos professores na definição dos conteúdos. Pôde-se verificar que a ocorrência deste fenômeno foi sendo ampliada gradativamente ao longo dos últimos 40 anos.

Apesar do texto de Paul Lengrand ter sido utilizado de base para a elaboração do Relatório *Aprender a Ser* da UNESCO (1972), alguns elementos que este autor considerava importantes no processo de educação permanente não foram considerados. É o caso, por exemplo, da sua preocupação com as criações humanas, com os conhecimentos produzidos pela humanidade porque, sem receber esta herança comum, a população ficaria reduzida a um elevado grau de pobreza de ser e de expressão.

Ligar o presente ao passado, e as gerações sucessivas entre si, transmitir aos jovens aquilo que os antepassados pensaram, sentiram, criaram, não apenas por eles próprios, mas numa perspectiva universal, manter o contacto com as grandes criações do espírito e do gênero humano (quer se trate das obras da poesia, música, de arquitectura, de pintura ou de filosofia), garantir a continuidade do capital de sabedoria e de civilização acumulado pelas gerações – tudo isso é indispensável e sabemos demasiadamente bem a que grau de pobreza de ser e de expressão ficam reduzidos aqueles que não receberam a sua parte desta herança comum (LENGRAND, 1970, p.35).

As propostas, as políticas e os Projetos Especiais de Ação mostraram um gradativo esvaziamento dos conteúdos, tanto da educação em geral quanto da formação de professores. Isto é resultado da escolha da educação para o pensamento,

preconizada pelos defensores do ideário do aprender a aprender, concebendo o desenvolvimento do pensamento mediante a mínima apropriação dos conhecimentos científicos, [que] não ultrapassa os estreitos limites do pensamento empírico [que] permite aos homens orientar-se na realidade e manejar as coisas, mas não possibilita uma real compreensão das múltiplas determinações do real. Em outras palavras, a escolarização formal tem produzido uma multidão de pessoas “pseudo-escolarizadas”, que passaram pela escola e não superaram o pensamento gráfico-funcional (LURIA, 1988), próprio dos iletrados (EIDT, 2009, p.155).

As estratégias da Secretaria municipal de Educação de São Paulo para buscar garantir o atingimento das metas nacionais e internacionais incluem o aperfeiçoamento dos mecanismos de controle

dos horários coletivos dos professores. Criado na administração Paulo Maluf (afeto ao militarismo), o Projeto Especial de Ação vem adquirindo, a cada reformulação, mais capacidade de controlar o estudo e o trabalho do professor. Com isto, dificultar a gestão da formação dos professores por eles mesmos e, com isto, afastá-lo da possibilidade de tornar-se mais

democrático e, por fim, o ser adulto, indivíduo por definição pouco dócil, difícil de doutrinar e capaz de se apoiar no seu próprio julgamento para as decisões e escolhas definitivas. (LENGRAND, 1970, p.39)

Nesta lógica, a formação dos professores tende à “perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital” (MÉZÁROS, 2005, p.47).

Todavia, os elementos capazes de proporcionar este fenômeno reservam igual vigor para a crítica com vistas à alteração da ordem social posta.

Contudo, por serem parte da maioria de indivíduos que sofrem as conseqüências do controle mundial pelas potências imperialistas, os professores reservam, em si, a possibilidade de contribuir para a formação de concepções de mundo, quer a predominante ou as alternativas a esta. A participação e o aperfeiçoamento são exemplos de elementos apresentados no Relatório Delors (UNESCO, 1996) que podem servir para acentuar tanto a manutenção quanto a mudança, categorias contrastantes e concomitantes. A forma como os professores utilizam os tempos e os espaços destinados à sua formação em serviço pode favorecer o realce dos interesses da coletividade ou daqueles requeridos pelo capital, pois, a dinâmica da história é fruto da multiplicidade dos seres humanos no processo histórico real, na linha da

manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de “mudança”, ou vice-versa [...] (MÉSZÁROS, 2005, p.50 – grifado no original).

Disto resultam inúmeras possibilidades de participação do professor no seu processo de educação em serviço. Esta pode servir para a intenção de treinar o pessoal da educação de acordo com objetivos postos pela instituição na qual trabalha, pelo governo, pelos organismos internacionais. Como diria Oswald de Andrade, a estes profissionais seriam repetidas as máximas relacionadas à preparação dos indivíduos para a sociabilidade posta e as constantes alterações de suas exigências quanto ao trabalho e ao consumo:

O necessário de química, de mecânica, de economia e de balística. Tudo digerido. Sem meeting cultural. Práticos. Experimentais. Poetas. Sem reminiscências livrescas. Sem comparações de apoio. Sem pesquisa etimológica. Sem ontologia (ANDRADE, 1924).

Todavia, na prática, a exigência – pelos Organismos Internacionais – do oferecimento de tempo remunerado pelos sistemas de educação para a ocorrência de encontros periódicos de professores favorece movimentos contraditórios à dominação e à opressão. A adoção da formação em serviço como parte das ações para a educação do professor ao longo de toda a vida requer, necessariamente, na visão capitalista, o aperfeiçoamento constante de acordo com o que se espera para manter a sociedade de classes. Os conhecimentos recebidos pelos professores vêm somar-se àqueles adquiridos anterior e concomitantemente e, por isto, reservam, em si, a potência de serem utilizados como causa e não como meio ou fim.

Ou seja, ao pretender-se a adaptação do trabalho docente aos ditames capitalistas, os conteúdos fornecidos aos professores em suas reuniões de estudo têm um caráter instrumental para atingir uma finalidade imediata. É o caso, por exemplo, da transmissão das técnicas de alfabetização baseadas na pesquisa de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, largamente utilizada atualmente no Brasil. Ao se pretender unificar a forma de avaliar e de realizar intervenções pedagógicas na área da alfabetização, espera-se a alteração quantitativa dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas. A técnica constitui-se no meio e, por sua vez, o resultado é o fim esperado. Contudo, estes mesmos conhecimentos, ao serem



utilizados como pretexto para a contextualização de categorias como alfabetização, educação e ensino, passam a constituir-se na causa das discussões, colocando o homem como protagonista. A proposição desta causa – ou causalidade, nas palavras de Lukács (1981) – pelos professores constitui-se em participação efetiva em seu processo de formação, pois, ao colocarem as causalidades, os homens tendem a estabelecer finalidades para o seu trabalho e a buscar meios para alcançá-las. A comparação entre as bibliografias dos Projetos Especiais de Ação (PEAs) propostos entre 1993 e 2007 e as bibliografias dos projetos de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo mostrou uma aproximação gradativa entre elas, chegando, em 2007, a constituir-se na sua fiel reprodução (com exceção de um item).

Considerando a relação entre as políticas educacionais paulistanas, brasileiras e as propostas dos Organismos Internacionais (UNESCO etc), entende-se que este aumento de controle da gestão do PEA pelos professores pode ser um exemplo de um dos fenômenos da mundialização do capital.

Mas, há esperança e esta vem da o caráter contraditório assumido pelo Projeto especial de Ação, visto que, na prática, o grupo de professores pode realizar a gestão de seu estudo, apesar da burocracia. Com isto, no cerne da formação em serviço está a possibilidade da formação numa perspectiva universal, visando o enriquecimento cultural e a melhoria das condições de vida das pessoas do planeta. Dadas as limitações naturais de um processo de doutorado, esta tese apenas sistematiza e problematiza a proposição das bibliografias de Projetos Especiais de Ação por educadores de uma escola municipal de São Paulo. Faz-se necessário, a partir dela, realizar estudos sobre as discussões e as proposições dos professores nos seus horários coletivos, o que, provavelmente, trará resultados satisfatórios em relação à gestão da formação dos professores por eles mesmos. Além disso, futuras pesquisas poderão indicar, além dos limites, também as possibilidades dos educadores proporem e realizarem uma educação alternativa, pelo menos na escola em que atuam.

Esta possibilidade da participação dos professores pode ser ilustrada com uma informação a respeito de uma manifestação importante ocorrida recentemente. O Portal Abrelivros publicou que professores da rede pública de ensino de vários municípios de São Paulo dirigiram-se à Câmara Municipal, a convite de um Deputado, para criticarem a imposição de apostilas adquiridas sem consulta ao Conselho de Escola. Para os participantes, o problema da compra de pacotes de apostilas para alunos e de cursos de formação de professores elaborados e impressos por empresas privadas está na transferência de recursos públicos para empresas privadas, na possível desqualificação do material didático pela falta de controle público e pelo desperdício dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Algumas questões que podem ser feitas, além daquelas presentes no corpo deste texto: Quais os conteúdos, os materiais, os treinamentos, as impressões dos professores sobre a formação em SP entre 1964 e 1989?; Há financiamentos nacionais ou internacionais para projetos de educacionais e de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo? Em caso afirmativo, como as instituições parceiras interferiram no conteúdo e no desenvolvimento de tais projetos?; Como se deu o desenvolvimento dos cursos de formação docente e dos projetos pedagógicos elaborados em convênio com Universidades e Institutos de formação?; Quais os elementos responsáveis pela gradativa aproximação entre os objetivos educacionais internacionais, nacionais e paulistanos e o concomitante afastamento da população das decisões políticas ao longo dos últimos 40 anos, apesar do consenso estabelecido de que vivemos num país democrático?; Quais as parcerias entre governo municipal, estadual e federal nos últimos 40 anos?; A metodologia da ação-reflexão-ação escolhida pela gestão Erundina garantiria as escolhas dos conteúdos de sua formação e facilitaria das decisões quanto aos objetivos da prática educacional?; O que teria gerado a adoção deste método de formação docente numa rede educacional que tinha as obras de Paulo Freire (defensor da participação e do diálogo) como base de sua política?; De que maneira a formação poderia proporcionar a participação dos professores no desenvolvimento

de outra sociabilidade, diferente daquela requerida pelo capitalismo?; Quais as causas da alteração do referencial teórico-metodológico no decorrer da Gestão Paulo Maluf? Como isto influenciou o dia-a-dia das escolas municipais?; Como ocorreram, na prática, as gestões dos Projetos Especiais de Ação nesta escola municipal de ensino fundamental entre 1993 e 2007?; Os registros dos Projetos Especiais de Ação nesta escola municipal de ensino fundamental entre 1993 e 2007 correspondem à prática? etc. Considerável volume de material e algumas pistas para começar a entender estas e outras contradições observadas no dia-a-dia da educação escolar estão neste trabalho.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, M. M. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro : Edições Gernasa, 1968. Disponível em <[www.marciomoreiraalves.com/downloads/beaba-dos-mec-usaid.pdf](http://www.marciomoreiraalves.com/downloads/beaba-dos-mec-usaid.pdf)>. Acesso em: 12/12/2009.

HAMBURGER, E. W. Alternativas para a formação do educador: A pedagogia das licenciaturas em debate. In: II Conferência Brasileira de Educação, 10 a 13 de junho de 1982, Campus da Universidade Federal de Minas Gerais. ANDE; ANPED; CEDEC; CEDES, 1982. Páginas 97-117.

ANDRADE, O. de. *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*. Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 18 de março de 1924. Disponível em <[www.mundocultural.com.br](http://www.mundocultural.com.br)>. Acesso em: 12/10/2009.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.H.S.; CARVALHO, J.M.; BRZEZINSKI, I.. *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, dez., p. 301-309, 1999.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. - 1ª ed. São Paulo : Moderna, 1990. 286 p.

BANCO MUNDIAL. *Brasil: Projetos Ativos*. Disponível em: <[www.web.worldbank.org](http://www.web.worldbank.org)>. Acesso em: 25/10/2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional de Educação aprovado pelo Conselho Federal*. Brasília : MEC/INEP. Disponível em: <[www.inep.gov.br/pesquisa](http://www.inep.gov.br/pesquisa)>. Acesso em: 10/04/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *O desenvolvimento do Ensino Primário e o Plano Nacional de Educação*. Brasília : MEC/INEP, v. 4, 1966a. Disponível em: <[www.inep.gov.br/pesquisa](http://www.inep.gov.br/pesquisa)>. Acesso em: 10/04/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Documentário da II Conferência Nacional de Educação*. Brasília : MEC, 1966b. Disponível em: <[www.inep.gov.br/pesquisa](http://www.inep.gov.br/pesquisa)>. Acesso em: 10/04/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Documentário da III Conferência Nacional de Educação*. Brasília : MEC, 1967. Disponível em: <[www.inep.gov.br/pesquisa](http://www.inep.gov.br/pesquisa)>. Acesso em: 10/04/2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Secretaria de Articulação e Estudos de Planejamento. *Encontro Nacional de Dirigentes de Educação, Cultura e Desporto*. Brasília : MEC, 1982. Disponível em: <[www.inep.gov.br/pesquisa](http://www.inep.gov.br/pesquisa)>. Acesso em: 10/04/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Planejamento Estratégico 1995 – 1998*. Brasília : MEC, 1995a. Disponível em: <[www.inep.gov.br/pesquisa](http://www.inep.gov.br/pesquisa)>. Acesso em: 10/04/2009.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995b. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 12/10/2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília : MEC, 1998. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12/11/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Matrizes Curriculares de Referência*. Brasília : INEP 1999a, 2ª ed. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12/11/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado. *Alfabetização. Módulo Alfabetizar com textos*. Brasília : MEC, 1999b. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12/11/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado. Parâmetros em Ação. Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)*. Brasília : MEC, 1999c. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12/11/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília : MEC, 2001. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12/11/2008.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília : MEC, 2002b. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12/11/2008.

BRASIL. Senado Federal. Comissão de Educação. *Traduzindo em Ações o Plano Nacional de Educação*. Brasília : MEC, 2002c. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12/11/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Valorização e Formação de Professores. Matrizes de Referência: anos iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília : MEC, 2003. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12/11/2008.

BRASIL. *Lei Nº 11.494*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Prova Brasil – avaliação do rendimento Escolar*. Brasília : INEP 2007a. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12/11/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Guia Geral*. Brasília : MEC, 2007b. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12/11/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem*. Brasília : MEC, 2007c. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12/11/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Matemática*. Brasília : MEC, 2007d. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12/11/2008.

BRASIL. *Resolução CNE Nº 2*, Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, 2007e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*. Brasília : MEC, s/d. Disponível em <[www.brasil.gov.br/seb](http://www.brasil.gov.br/seb)>. Acesso em: 11/11/2008.

BRESSER PEREIRA, L. C. *Crise econômica e reforma do Estado do Brasil: para uma nova interpretação da América Latina*. - 1ª ed. São Paulo : Editora 34, 1996. 360 p.

BRZEZINSKI, I. (Org.). A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares de entrecruzam*. -6ª. ed. São Paulo : Cortez, 1997. 270 p.

BRZEZINSKI, I. *Movimento Social de Educadores: participação na elaboração dos planos nacionais e estaduais de educação*. 10 p. Disponível em <[www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br)>. Acesso em: 23.10.09.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS. *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas : SEC, 2000. 42 p. Disponível em: <[www.debatereducacao.pt](http://www.debatereducacao.pt)>. Acesso em: 16/09/2008.

CONTERNO, S. F. R. *Oo banco mundial e a atualização da retórica da satisfação das necessidades humanas básicas expressa nas áreas de educação e saúde nos anos 90*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <[www.capes.br](http://www.capes.br)>. Acesso em: 02/12/2009.

CORRALES, J. Aspectos políticos na implementação das reformas educacionais. Nova Iorque : Banco Mundial, 2000. Documento N° 14 (Série sobre reforma e gestão educacional). Disponível em: <[www.preal.cl](http://www.preal.cl)>. Acesso em: 22/05/2009.

COTRIM, G. *História do Brasil*. - 1ª ed. São Paulo : Saraiva, 1999. 384 p.

CROSO SILVA, C. (Org.). *Banco Mundial em foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina*. Observatório da Educação, ActionAid Brasil e Ação Educativa, 2005. Disponível em: <[www.olhoscriticos.com.br](http://www.olhoscriticos.com.br)>. Acesso em: 03/06/2009.

CUNHA, A. *A universidade reformada, o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. -1ª ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1988. 304 p.



CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Dakar, Senegal, 2000. 05 p.

DELUIZ, N. *A globalização econômica e os desafios à formação profissional*. Disponível em <www.senac.br>. Acesso em: 10/01/2009.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo : Cia Editora Nacional, 1959, 3ª. ed.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. - 15ª ed. São Paulo : Cia Editora Nacional, 1971.

DUARTE, N. *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. v. 19, Nº 44. Campinas : CEDES, Abr. 1998.

DUARTE, N. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)*. In: XXIV Reunião Anual da ANPED, 8 a 11 de outubro de 2001, Caxambu, M.G. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 22/05/2009.

EIDT, N. M. *A Educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara, 2009.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* São Paulo : Autores Associados, 2004. 292 p.

FONSECA, M. *O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro*. In: Revista da Faculdade de Educação, vol. 24, Nº 1, São Paulo Jan./Jun. 1998. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 15/11/2009.

FORNAZARI, G. *Trabalho docente: um estudo sobre a mediação na prática de professoras de Ciências Naturais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE), 2004.

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*. In: Revista Educação e Sociedade, v. 20, Nº 68, Dezembro/99.

- GARCIA, M. *Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos: e a escola, como fica?* Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC - SP, 2008.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. -4. Ed. – São Paulo : Cortez, 2005. 297 p.
- JURAN, J. M. *Planejamento para a Qualidade*. São Paulo : Livraria Pioneira Editora, 1990. 396 p.
- KRUPPA, S. M. Portella. *O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos anos 90*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: <www.universia.com.br>. Acesso em: 20/12/2008.
- KUENZER, A. Z.. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo : Cortez, 1993. – (Coleção questões de nossa época; v. 21).
- LENGRAND, P. *Introdução à Educação Permanente*. Tradução de António Ribeiro dos Santos. Lisboa : Livros Horizonte, 1970.
- LIMA, L. C. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo : Cortez Editora, 2007.
- LUKÁCS, G. *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Editori Riuniti, 1981. Tradução para o italiano de Alberto Scarponi. Tradução para o português de Ivo Tonet – Universidade Federal de Alagoas.
- MARIN, A. J. *Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções*. Campinas, SP : Caderno do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), v. 36 – Educação Continuada, 1995.
- MARQUESIM, D. F. *A construção do ser professor e a capacitação docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Capinas, SP : 2004.
- MAZZEU, F. J. C. *Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social*. Campinas, SP : Cadernos CEDES, v. 19 n. 44, 1998.
- MELO, A. A. S. *O projeto neoliberal de sociedade e de educação* in LOMBARDI, J. C. E SANFELICE, J. L. (Orgs). *Liberalismo e Educação em debate*. Campinas, SP : Autores Associados, Histedbr, 2007 (Coleção educação contemporânea).
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo : Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo : Boitempo, 2004.

- OLIVEIRA LIMA, L. de. *Prefácio* in ALVES, M. M. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro : Edições Gernasa, 1968.
- PEREIRA, Valmir. *A concepção de indivíduo nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado – Araraquara : UNESP, 2007.
- PEREIRA, Valmir. *Cidadania e democracia: as competências a serviço do capitalismo*. Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, v. 4, Educação, p. 85-92, 2005.
- PERRENOUD, *Dez novas competências para ensinar*. Porto alegre : Artes Médicas, 2000
- PERRENOUD, Philippe. *Escola e democracia: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre : ARTMED, 2005.
- PORTAL ABRELIVOS. *Educadores denunciam imposição de apostilas*. Matéria publicada em 10/12/2007 em [www.abrelivors.org.br](http://www.abrelivors.org.br).
- RAMOS, Cosete. *Excelência na Educação: a escola de Qualidade Total*. – 10ª reimpressão. Rio de Janeiro : Qualitymark Editora, 1999.
- SÃO PAULO (CIDADE). *Informações e orientações sobre Evolução Funcional*, SME, s/d. 28 p.
- SÃO PAULO (CIDADE). Lei Nº 13.274. *Institui a Gratificação por Desenvolvimento Educacional, a ser concedida* SÃO PAULO (CIDADE). *Orientações para agilizar o processo de Evolução Funcional*, SME, s/d. 12 p.
- SÃO PAULO (CIDADE). *Implementação da Política Educacional – Fase 9*, s/d. 19 p.
- SÃO PAULO (CIDADE). Lei 5.607/59. *Criação, na Secretaria de Educação e Cultura, o Departamento de Ensino Primário com uma Divisão Pedagógica e um Conselho Técnico*, 1959.
- SÃO PAULO (CIDADE). Lei 7.037. *Criação do Departamento Municipal de Ensino*, 1967.
- SÃO PAULO (CIDADE). *Revista Escola Municipal*, SME: 1981. 61 p.
- SÃO PAULO (CIDADE). *Construindo a Educação Pública e Popular, Caderno 22 Meses*, 1990.
- SÃO PAULO (CIDADE). *Capacitação para Diretor de Escola*. SME/DOT-G, 1993.
- SÃO PAULO (CIDADE). *Comunicado 126*. *Elaboração de Referencial Analítico da Realidade Local (RARL) e Projetos Estratégicos de Ação (PEA)*, SME, 1993a.
- SÃO PAULO (CIDADE). *Contexto*. *Informações sobre a Diretoria de Orientação Técnica e Projetos Especiais de Ação*. SME : abril de 1993b, 21 p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Encontro*. Histórico do Ensino Municipal e Histórico do Supervisor Escolar. SME : outubro de 1993c. 61 p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Relatório – Referencial Analítico da Realidade Local – R.A.R.L. – NAE – 8*, setembro de 1993d. 14 p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Lei Nº 11.434*. Dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo e dá outras Providências, 1993d.

SÃO PAULO (CIDADE). *Decreto Nº 33.991*. Dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais e dá outras Providências, 1994a.

SÃO PAULO (CIDADE). *Portaria Nº 2.083*. Regulamenta o Projeto Estratégico de Ação, 1994b.

SÃO PAULO (CIDADE). *Desafio*. SME/DREM 08 : janeiro de 1994c. 172 p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Encontro*. SME : outubro de 1994b. 22 p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Decreto Nº 35.216*. Altera o Artigo 76 do Anexo Único do Decreto N. 33.991, de 24 de Fevereiro de 1994, e dá outras providências, 1995a.

SÃO PAULO (CIDADE). *Portaria Nº 5.571*. Dispõe sobre critérios de organização das Escolas Municipais para o ano letivo, 1995b.

SÃO PAULO. (CIDADE). *Boletim Informativo do Programa de Melhoria do Desempenho da Rede Municipal de Ensino*. Ano I, Nº 1, 1995c. 2 p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Relatório dos Projetos Estratégicos de Ação – PEAs – 1994 – 1995*. São Paulo : SME/DOT-G, 1996a. 10p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Plano Escolar – Referencial Analítico da Realidade Local – R.A.R.L. e Projeto Estratégico de Ação – PEA*, 1996b. 10 p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Orientações básicas sobre PEAs*. SME : julho de 1996c. 24 p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Orientações Curriculares*. SME : 1996c. 123 p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Portaria Nº 3.826*. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências, 1997a.

SÃO PAULO (CIDADE). *Portaria Nº 1.401*. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências, 1997b.

SÃO PAULO. Conselho Municipal de Educação (CME). *Indicação 07*. Autonomia e gestão da escola pública, 1998.

SÃO PAULO, (CIDADE). *Revista Educação*, Nº 2, SME : 2001. 56p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Portaria Nº 1.971*. Estabelece normas comuns para a elaboração do Regimento Escolar pelas Unidades da Prefeitura, 1998.SÃO PAULO (CIDADE). Lei Nº 13.273. *Institui a Gratificação por Desenvolvimento Educacional, a ser concedida anualmente, nas condições que especifica, aos servidores lotados nos Centros de Educação Infantil*, 2002.

SÃO PAULO (CIDADE). *Portaria Nº 1.654*. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências, 2004.

SÃO PAULO (CIDADE). *Portaria Nº 14.063*. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino, 2005a.

SÃO PAULO (CIDADE). *Portaria Nº 6.328*. Institui, para o ano de 2006, o Programa "Ler e escrever - Prioridade na Escola Municipal", nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, 2005b.

SÃO PAULO (CIDADE). *Edital de 17/11/2005 para o desenvolvimento de projetos pedagógicos junto às instituições de ensino superior para o apoio ao Programa Ler e Escrever – prioridade na escola municipal*, 2005c.

SÃO PAULO (CIDADE). *Comunicado 102*. Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, 2005d.

SÃO PAULO (CIDADE). *Anais do IV Congresso Municipal de Educação: Educação em São Paulo – contexto e protagonistas*. São Paulo, 17 e 18 de novembro de 2005e. Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 04/06/2007.

SÃO PAULO (CIDADE). *Diretoria de Orientação Técnica. Proposta de Formação*. São Paulo : SME, 2005f. 67 p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Caderno Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão*. Diário Oficial da Cidade, 24/02/05, 2005g. 24 p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Caderno do Programa São Paulo é uma Escola*. Diário Oficial da Cidade, 14/07/05, 2005h. 56 p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Portaria N° 4.057*. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências, 2006a.

SÃO PAULO (CIDADE). *Portaria N° 938*. Institui o Programa "A Rede em rede: a Formação Continuada na Educação Infantil" e dá outras providências, 2006b.

SÃO PAULO (CIDADE). *Projeto de Lei N° 104*. Dispõe Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, 2007a.

SÃO PAULO (CIDADE). *Lei N° 14.660*. Dispõe sobre alterações das Leis n° 11.229, de 26 de junho de 1992, n° 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei n° 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal, 2007b.

SÃO PAULO (CIDADE). *Portaria N° 5.403*. Reorganiza o Programa "Ler e Escrever- Prioridade na Escola Municipal" nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental- EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio- EMEFMs e Escolas Municipais de Educação Especial- EMEE, 2007c.

SÃO PAULO (CIDADE). *Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar: Prova São Paulo*. São Paulo : PMSP, 2007d. 220 p.

SÃO PAULO (CIDADE). *Portaria N° 3.276*. Dispõe sobre os critérios para apuração da pontuação de títulos e de tempo para fins de evolução funcional dos integrantes das Carreiras do Quadro de Apoio à Educação, do Quadro dos Profissionais da Educação, 2009.

SAVIANI, Demerval. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. 15 p. Disponível em: <[www.diaadia.pr.gov.br](http://www.diaadia.pr.gov.br)>. Acesso em: 12/11/2009.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F., LIMA FILHO, D. *Reflexões sobre a arquitetura dos documentos dos organismos multilaterais*. 6 p. Disponível em <[www.gepeto.ced.ufsc.br](http://www.gepeto.ced.ufsc.br)>. Acesso em: 10/05/2009.

SILVA, J. A. *Contextualização dos CONFINTEA's anteriores à CONFINTEA VI*. Reunião da CNAEJA/MEC, 25 e 26/02/08, Salvador - BA. Disponível em: <[www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br)>. Acesso em: 23/04/2009.

SILVA, M. A. *Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira*. Cadernos CEDES, Campinas, Dez. 2003. p. 283-301.

SILVEIRA, E. C. C. da. *O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/UNESCO e o processo de políticas públicas educativas* in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999. Disponível em: <[www.rbep.inep.gov.br](http://www.rbep.inep.gov.br)>. Acesso em: 27/05/2009.

SOARES, J. R.. *O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará (UFC), 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.universia.net>>. Acesso em: 12/07/2008.

SOLIDARITY. *Baderna – Paris: Maio de 68*. São Paulo : Conrad, 2003. Disponível em: <[www.ebooksbrasil.org](http://www.ebooksbrasil.org)>. Acesso em: 30/08/2009.

SOUZA, V. M. de. *Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: 1956-2004*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo : Cortez Editora, 1996. 193 p.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo : Cortez, 1996. 193 p.

UNESCO. *Summary report of the international conference on adult education*. Elsinore, Denmark, 19-25 June 1949. 03 p. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education>>. Acesso em: 31/08/2009.

UNESCO. *Aprender a Ser. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação*. - 1ª ed. São Paulo : Difusão Européia do Livro ; Lisboa : Livraria Bertrand, 1972. 457 p.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos* . In: Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. 08 p.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. In: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. – 8ª. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : MEC UNESCO, 1996. 288 p.

UNESCO. *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE)*. In: Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos, 2009. 157 p. Disponível em: <[www.brasilia.unesco.org](http://www.brasilia.unesco.org)>. Acesso em: 10/09/09.

UNICEF. *Situação Mundial da Infância 1999*. 105 p. Nova York, 1999. Disponível em: <[www.unicef.org](http://www.unicef.org)>. Acesso em: 06/10/2009.

WARDE, M. J. *O professor leigo: até quando?* In: Em Aberto do Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação. v. 5, n. 32 Brasília : INEP, 1996. Brasília, p. 1 - 8, dez., 1986.



**ANEXOS<sup>26</sup>**

---

<sup>26</sup> As referências foram transcritas conforme apresentadas nos documentos consultados.

ANEXO I – Bibliografia do Curso Coordenador Pedagógico: Identidade Em Construção – 1996

- ALVES, Rubem. *Tudo o que é pesado flutua no ar*.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular* in Revista Comunicação e Educação, São Paulo : ECA/USP & Moderna , Ano I, nº 2, pp. 59-64, 1995.
- BROUGÈRE, Gilles. *Que possibilidades tem a brincadeira?*
- BRUEGEL, Pieter. *Brincadeiras de crianças*. São Paulo : Abril Cultural, 1967.
- FERRAZ, Maria Heloísa C.T. e FUSARI, Maria F.R. *metodologia do ensino de arte*. São Paulo : Cortez, 1993.
- KAY, Marguerite. *Bruegel*. Rios de Janeiro : Livro Técnico, 1987.
- KISHIMOTO, T. M. *Bruner e a brincadeira*.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo e brincadeira*.
- KOUDELA, Ingrid D. *Experiências e experimento* in Texto e Jogo: uma didática brechtiana. São Paulo : FAPESP/Perspectiva, 1996.
- KOUDELA, Ingrid D. *Teatro e/ou educação?* In Jogos teatrais. São Paulo : Perspectiva, 1984.
- MACEDO, Lino. *Os jogos e sua importância na escola*.
- MACHADO, Arlindo. *As imagens técnicas: da fotografia à síntese numérica* in Revista Imagens. Campinas : UNICAMP, nº3,1994.
- MICHELET, André. *O mestre e o jogo*.
- PILLAR, Analice D. *A leitura da imagem* in Pesquisa em Artes Plásticas. Porto Alegre : UFRGS/ANPAP, 1993.
- SÃO PAULO (CIDADE). *O jogo e a escola*. São Paulo : SME/DOT, 1996.
- SWANWICK, Keith. *Permanecendo fiel à música na Educação Musical* in Anais di II Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre : ABEM, 1993.
- TAYLOR, S. *Dança em uma época de crise social: em direção a uma visão transformadora de dança-educação* in Comunicação & Artes, 1993.
- BARBANTI, E.J. *A criança e o esporte competitivo*. Anais do Simpósio de Psicologia do Esporte. São Paulo : EEFUSP, 1992.
- COAKLEY, J.J. *Children and the sport socialization process* in D. GOULD and WEISS, M.R. *Advances in pediatric sport sciences*. Champaign : Human Kinetics, 1987.
- DE ROSE Jr. *Influência do grau de ansiedade-traço no aproveitamento de lances-livres*. Dissertação de Mestrado. São Paulo : EEFUSP, 1985.
- DE ROSE Jr. *Considerações sobre a participação da criança no processo competitivo*. Anais do Simpósio de Psicologia do Esporte. São Paulo : EEFUSP, 1992.
- DE ROSE Jr. *Sintomas de "stress" e a competição infantil*. Projeto de pesquisa apresentado para Exame Geral de Qualificação para Doutorado. São Paulo : IPUSP.
- FELTZ, D. e ALBRECHT, r.r. *Psychological implications of competitive running* in GOULD and WEISS, M.R. *Sport for children and youth*. Campaign : Human Kinetics, 1986.
- FINGERMAN, G. *El juego y sus proyecciones sociales*. Buenos Aires : Ateneo, 1970.
- MALINA, R. *Readness for competitive youth sport* in GOULD and WEISS, M.R. *The 1984 Olympic Scientific Congress Preceedings*. Campaign : Human Kinetics, 1986.
- MALINA R. *Competitive youth sports and biological maturation* in BROWN and BRANTA, C.F. *Competitive sports for children and youth: an overview of research and issues*. Campaign : Human Kinetics, 1986.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.
- FERREIRO, Emilia e PALACIO, M.G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.

Anexo II – Bibliografia do curso Democratização e Novas Demandas à Escola Pública para Supervisores Escolares

SAVIANI, Demerval. *Desafios para a continuação coletiva da ação supervisora: uma abordagem histórica.*

SEVERINO, António J. *Educação, produção do conhecimento e a função social da escola.*

SEVERINO, António J. *A escola de 1º Grau: organização e funcionamento.*

NOGUEIRA, M. G. *Situando a supervisão educacional: a questão política.*

SILVA JR., C. A. *Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora.*

MURAMOTO, H. M. S. *Ação/reflexão/diálogo: o caminhar transformador.*

FREIRE, Madalena. *Escola, grupo e democracia.*

### Anexo III – Bibliografia do curso Capacitação Inicial – PROALFA

#### 1 – LEGISLAÇÃO

Lei Federal nº 5.692/71 de 11/08/71 – *fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências.*

Deliberação CEE nº 23/83 – *fixa normas gerais para o ensino supletivo no sistema de ensino do Estado de São Paulo.*

Decretos Municipais: Nº 33.894 de 16/12/1993 e Nº 35.456 de 30/08/1995 – *dispõem sobre diretrizes para o atendimento à educação de jovens e adultos e dá outras providências.*

Portarias Municipais: nº 1674 de 28/03/94 e nº 906 de 26/02/96 – *regulamenta disposições dos Decretos nº 33.894 de 16/12/93 e nº 35.456 de 30/08/95*

Manual do Secretário / SME

#### 2 – GERAL

Fundação Roberto Marinho. *PENSANDO: Reflexões sobre a alfabetização de operários da construção civil.* Rio de Janeiro, SESI, 1992.

Andrade, Alda e outros. *Projeto Construção da Cidadania.* Colméia, São Paulo, mimeografado, 1991

Pinto, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre Educação de Adultos.* São Paulo, Cortez, 1989.

Anexo IV – Bibliografia do Curso de Capacitação Inicial dos professores Regentes de SAP – 1997

- CAGLIARI, C. *A formação do professor alfabetizador, aspectos técnicos no ensino do português*-Mimeo, UNICAMP, 1983.
- CAVALLARI, Vinicius Ricardo & ZACCHARIAS, Vany. *Trabalhando com recreação – Ícone*, 1996, S.P. Brasil
- COLETÂNIA DE AUTORES. *O Direito de Brincar: a brinquedoteca*.
- CRUICKSHANK e outros. *O Objetivo da Educação dos Retardados Mentais Educáveis - S.E.E. – 1973*.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. *Brinquedo, Desafio e descoberta*, Ed.FAE, 1990.
- DUNN, Cloydma. *Crianças Excepcionais seus problemas e sua educação – Livro Técnico e Científico – Ed. S.A. – R.J. – 1975*.
- FERREIRA, Isabel Neves. *Caminhos do Aprender – Uma Alternativa Educacional para criança Portadora de Deficiência Mental – Corde*, 1993.
- FERREIRO, E. & A. Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1979.
- FULLER, Peter. *Arte e Psicanálise – Lisboa*, Publicações Dom Quixote, 1973.
- FUSARI, Maria F. de R. & Ferraz, Maria Heloisa C. de T. *Arte na Educação Escolar – São Paulo*, Ibrasa, 1993.
- KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade – São Paulo*, Ibrasa, 1973.
- LOWENFELD, Viktor & BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e Educação – Papyrus*, Campinas, S.P., Brasil 1990.
- MOTTA, Julia Maria Casulari. *Jogos: Repetição ou Criação? – Abordagem psicodramática – Plescus*, 1994 – S.P. – Brasil.
- OEA, Projeto Especial de Educación Especial, México, 1979.
- QUINTIN, Jonatham. *Terapia das Cores II – Ed. Best Seller*, S.P., 1994.
- RADE, Lasse. *Truques, Trotes e Brincadeiras – Callis*, 1996, S.P., Brasil.
- ROGERS, C. *Tornar-se Pessoa – S.P., S.c.p.*, 1975.
- SAUNDERS, Robert. *A Educação Criadora nas Artes – in ARTE*, 10, São Paulo, 3(10):18 – 23, 1984.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (Estado) São Paulo – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa para o 1º Grau – 4ª edição*, São Paulo, SE/CENP, 1992.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – *Movimento de Reorientação Curricular Português – Visão de Área 1/7 – CO DOT 002/92 – São Paulo*, SME, 1992.
- VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Gramática in o Popular – José Olympio Livraria – R.J.* 1994..
- YOSHIURA, E. V. *Desenvolvimento Mental Criativo: uma proposta metodológica – ECA/USP*, 1981.

Anexo V – Bibliografia do Concurso para Professores – 1997

*Programa*

Política Educacional: Educação e Sociedade

Legislação: suporte da Educação

O Projeto Pedagógico – Gestão e Planejamento Escolar

Concepções do processo de ensino e aprendizagem

Programas, Métodos e Processos

Avaliação do Processo Educativo

O Portador de Necessidades Educativas Especiais na Escola Regular.

*Obras*

ANDRÉ, M.E.D.A. *Avaliação da escola e a avaliação na escola*. In: Cadernos de Pesquisa nº 74. São Paulo: Fundação Carlos Chagas ago.1990.p.68-70.

APPLE, M.W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense 1982.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v.1, v.8, v.9 e v.10, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Livro 1/MEC/SEESP, 1994.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2.ed. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando. *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

CASTORINA, J.A.; FERREIRO, E; LENER, D. e OLIVEIRA, M. K. *Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1998.

Centro de Pesquisas para Educação e Cultura – CENPEC. *Raízes e Asas*. v.1. *A escola e sua função social*; v.2. *Gestão, compromisso de todos*; v.3. *Trabalho coletivo na escola*; v.4. *Projeto de escola*; v.5. *Ensinar e aprender*, v.6. *Como ensinar: um desafio*; v.7. *A sala de aula*; v.8. *Avaliação e aprendizagem*. São Paulo: SE/CENPEC, 1994.

COLL, César. *Psicologia e Currículo*. São Paulo; Ática. 1997.

DAVIS, C. e ESPOSITO, Y. L. *Papel e função do erro na avaliação escolar*. In: Cadernos de Pesquisa nº 74, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago., 1990.

DECLARAÇÃO DA SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasil: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994.

DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARDNER, H. *Estrutura da mente; a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GERALDI, C. M. G. *Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica*. Revista Proposição (5), nº3(15). Campinas: Unicamp, 1994.

## Anexo VI – Concurso para Coordenadores Pedagógicos

### CONHECIMENTOS GERAIS

Legislação educacional para a educação básica.

O projeto pedagógico: gestão e autonomia da escola

O currículo da educação básica: fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação. Educação e Filosofia.

Educação, ética e cidadania.

Educação e Política: políticas educacionais voltadas para a democratização da escola pública.

Educação e sociedade: continuidade e transformação.

A formação dos professores.

A educação especial na escola regular.

### CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Ensino e aprendizagem na educação básica.

Educação de jovens e adultos – proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental.

As teorias do conhecimento como base para as práticas pedagógicas.

A contribuição das teorias psicogenéticas para a ação educacional.

O desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e do adolescente: fases e implicações educacionais.

A avaliação do processo educativo.

### Obras

BRASIL. MEC/SESP. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Livro 1, 1994.

COLL, César. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, Luis. A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DECLARAÇÃO de SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. – CORDE, 1994.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 1998.

MATUI, Jiron. *Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1997.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Fundamentos de educação especial*. 2ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1997

NÓVOA, Antonio. *Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema*. Raquel Volpato et al (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996, p. 17-36.

PIMENTA, Selma G. *A construção do projeto pedagógico na escola de 1º Grau*. Idéias nº 8, 1990. P. 17-24.

RIOS, Terezinha A. *Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico*, Idéias nº 15, 1992 p. 73-24.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

DAVIS, C e ESPÓSITO, Y.L. *Papel e função do erro na avaliação escolar*. In cadernos de Pesquisa nº 74, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago., 1990

DURANTE, MARTA. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMAN, J. *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtiva*. Poto Alegre: Educação e Realidade e Revistas e Livros, 1991.

LA TAILLE, Y. de; DANTAS, H e OLIVEIRA, M.K. de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e Didática – as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1996.

PIAGET, J. *Psicologia da criança*. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Diefel, 1998.

SILVA, R. N. e NOGUEIRA, Madza J. *Escola pública e o desafio do curso noturno*. São Paulo: Cortez, 1987.

Secretaria de Estado da Educação – São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. Série Idéias, 16: *Autonomia como Projeto – Horizonte Ético-Político*. Autor: Terezinha Azeredo

- Rios; *Qualidade do Sistema de Ensino e a Autonomia da Escola*. Autor: Rose Neubauer Silva; *Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar*. Autor: José Cerchi Fusari; *Questões sobre a Organização do Trabalho na Escola*. Autor: Selma Garrido Pimenta.
- SILVA, JAIR MILITÃO da. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997.
- VÁRIOS AUTORES. *Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: promulgada em 05 de outubro de 1988 – arts. 205 a 214 – *Título VIII, Cap. III, Seção I – Da Educação*.
- LEI nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*
- LEI nº 8069, de 13 de julho de 1990 – *Estatuto da Criança e do Adolescente*, livro I: Título I; Título II: arts. 7º a 24, 53 a 69; Livro II: Título I: arts 86 a 89; Título V: arts 131 a 140. PARECERES E RESOLUÇÕES DO CONCELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO:
- PARECER DO CNE/CEB Nº 03/97  
*Os Parâmetros Curriculares nacionais.*
- PARECER CNE/CEM nº 05/97  
*Proposta de Regulamentação da Lei nº 9394/96*
- PARECER CNE/CEB nº 04/98  
*Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.*
- PARECER CNE/CEB nº 12/97  
*Esclarece dúvidas sobre a Lei 9394/96, em complemento ao Parecer CEB 05/97.*
- PARECER CNE/CEB nº 022/98  
*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.*
- RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 03/98.  
*Institui as Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio.*
- RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 02/98  
*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.*
- RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 01/99  
*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.*
- LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO – Promulgada em 18 de abril de 1990 – *Título VI, Cap.I – Da Educação*.
- LEI Nº 8989, de 29 de outubro de 1979 – *Estatuto do Funcionário Público do Município de São Paulo*: Título IV – Dos Direitos e Vantagens de Ordem Pecuniária: Cap.II – Do Vencimento, do horário e do Ponto, art. 91 a 95. Título VI – Dos Deveres e da Ação Disciplinar: Cap. I – Dos Deveres, art. 178; Cap. II – Das Proibições, art. 179.
- LEI nº 11229, de 26 de junho de 1992 – *Estatuto do Magistério Público Municipal*: Título I – Das Disposições Preliminares: Cap. I – Princípios Norteadores – art. 1º ao 4º Título V – Dos direitos e Vantagens Pecuniárias: Cap. I – Direitos Comuns a todos os profissionais do ensino, art. 76; Título VI – Do Ponto e Deveres – Deveres, artigos 89 e 90; Título VIII – Dos Conselhos: Cap. I – Conselho de Escola, artigos 104 a 109.
- LEI nº 11434, de 12 de novembro de 1993 – *Dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais da Educação*: artigos 3º, 15 ao 17, 33, 35 ao 45, 81 e 84.
- LEI nº 12396, de 02 de julho de 1997 – *Dispõe sobre a reorganização parcial dos Quadros do Magistério Municipal*: artigos 1º, 2º 10 ao 13.
- DELIBERAÇÃO CME nº 02/87 e Indicação CME nº 03/97, publicadas no DOM de 21/10/97 – *Estabelecem diretrizes para o ensino médio e a educação profissional no sistema de ensino do Município de São Paulo*.
- DELIBERAÇÃO CME nº 03/97 e Indicação CME nº 04/97, publicadas no DOM de 06/12/97 – *Diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar vinculados ao Sistema de Ensino do Município de São Paulo*.
- INDICAÇÃO CME nº 007/98, publicada no DOM de 22/12/98 – *Autonomia e Gestão da escola pública*.
- INDICAÇÃO CME nº 08/98, publicada no Dom de 23/12/98 – *Os cursos noturnos e a educação de jovens e adultos*.



DELIBERAÇÃO CME nº 04/98 e Indicação CME nº 05/98, publicadas no DOM de 12/08/98 – *Regulamentam o funcionamento de cursos e de exames supletivos correspondentes ao ensino fundamental na rede escolar municipal.*

PORTARIA SME nº 7851, de 30 de dezembro de 1997 – *Regulamenta o Decreto nº 35.072, de 20 de abril de 1995, que dispõe sobre as Salas de Leitura nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio.*

PORTARIA SME nº 303, de 29 de janeiro de 1998 – *Dispõe sobre a organização e funcionamento do Laboratório de Informática.*

BRASIL. MEC/SEF. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: v.1 a v.10, 1997 (1ª a 4ª séries) v.1 v.10, 1998 (5ª a 8ª séries).*

BRASIL. MEC/SEF. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: vols. 1,2 e 3, 1998.

Anexo VII – Bibliografia do primeiro documento do Movimento de Reorganização Curricular – 2001

AQUINO, Julio Groppa (2000) *Do cotidiano escolar – ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus.

\_\_\_\_\_(1996) *Confrontos na sala de aula – uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus.

BRANCO, Guilherme Castelo (2000) Considerações sobre a ética e política. In: Portocarrero, Vera & \_\_\_\_\_(orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU Editora.

COSTA, Jurandir Freire (1999) *Razões públicas, emoções privadas*. Rio de Janeiro: Rocco.

\_\_\_\_\_(1994) *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco.

DIAZ, Mario (1998) Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.) *Liberdades reguladas – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes.

FOUCAULT, Michel (1996) *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

\_\_\_\_\_(1992) *O que é um autor?* Vega: Passagens.

LARROSA, Jorge (2000) A libertação da liberdade. In: Portocarrero, Vera & Branco, Guilherme Castelo (orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU Editora.

ROSE, Nikolas (1998) Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.) *Liberdades reguladas – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes.

Anexo VIII - Bibliografia da política educacional da SME 2001/2004

- BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia: *In Cadernos de Pesquisa* 66, São Paulo: FCC, 1988, p 41-47.
- CHARTIER, A. M., CLESSE, C. e HÉBRARD. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CURY, Munir. AMARAL E SILVA, A. MENDEZ, E. *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. (Org. Antônio Carlos Gomes da Costa) 2ª edição. São Paulo : Malheiros, 1992.
- ECO, Umberto. *Obra Aberta: Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. 8ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- Educação na cidade de São Paulo (1989 a 2000) – Observatório dos direitos do cidadão – Instituto Polis / PUC-SP, set 2001.
- Em aberto: Programa de correção de fluxo escolar. Brasília, v. 17, n. 71, jan 2000.
- Fórum Nacional em defesa da Escola – Educação, democracia e qualidade social pública – *Garantir direitos, verbas públicas e uma vida digna: uma outra Educação é possível* – IV Congresso Nacional de Educação - IV CONED. São Paulo, abril 2002.
- FREIRE, P & Macedo, D. *Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo : Cortez, 1987.
- FREIRE, Ana M. – *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo : UNESP, 2000.
- GOODMAN, K.S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento, In Ferreiro, E & Palácios, M. G. *Os processos de leitura e escrita; novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MELLO, S.A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. In: *Pro – Posições*. Vol.10, n.1[28]. Campinas: UNICAMP/Faculdade de Educação, 1999.
- MORTATTI, M.R.L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo : UNESP, 2000.
- PRADO, P.D. As crianças pequeninas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. In : *Pro-Posições*. Vol.10, n.1[28]. Campinas : UNICAMP/Faculdade de Educação, 1999.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação. CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, cultura e ação comunitária. *Ensinar pra valer!* São Paulo: SEE/ FDE/ CENPEC, 1996.
- SME / SÃO PAULO – *Educação 1* – Caderno de Educação 1.jan.,2001
- SME / SÃO PAULO – *Educação 2* – Caderno de Educação 2.jun.,2001
- SME / SÃO PAULO – *Educação 3* – Caderno de Educação 3.jan.,2001
- SME / SÃO PAULO – *Educação 4: Plano de trabalho e proposta político-pedagógica*. Fev, 2003.
- SME / SÃO PAULO – *Regimento em ação – Caderno* 3. junho, 1992.
- SME – A escola em rede. Dez 2002
- SME – O Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular – fev. 2003.
- SME/PORTO ALEGRE – Uma cidade educadora para uma cultura solidária – Conferências / maio 2001.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura – uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SMOLKA, A. L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo : Cortez, 1989.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte : Autêntica, 1998.

Anexo IX – Bibliografia do concurso para professores – 2001

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre – Imagens e auto imagens*. Petrópolis: Vozes, 1998
- BADER, Sawaia (org.) *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1999
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre Artmed, 2001
- BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Art Med, 1997
- BRZEZINSKY, Iria.(org.) *LBD interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1983
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o Conhecimento fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998
- DALLARI, Dalmo. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo, UNESP, 2000
- \_\_\_\_\_. *À sombra dessa mangueira*. São Paulo, Ed. Olho D'Água
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997
- GERALDI, Corinta M. G. ET alii (orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998
- GÓMEZ, A. I. Perez. *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento*. No livro “Compreender e transformar o ensino” Porto Alegre: ART MED 1996
- HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- HOFFMAN, J. *Avaliação mediadora – uma prática em construção da pré-escola à Universidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998
- LA TAILLE, Ives de & OLIVEIRA, Marta Kohl de & DANTAS, Heloisa. Piaget, Vygotsky e Wallon – *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992
- LINHARES, Célia (org.). *Os professores e a reinvenção da escola – Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001 (cap. 1 e 2)
- LUDKE, Menga e Mediano. Zélia. *Avaliação na escola de 1º grau*. São Paulo: Papyrus, 1992
- LURIA, A. K. *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. (cap. 3, 10 e 11)
- MACEDO, Donaldo e BARTOLOMÉ, Lilia. *O racismo na era da globalização*. In: “A educação no século XXI”. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999
- MANTOAN, Maria Teresa. *A integração de pessoas com Deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997
- MORAIS, Regis (org.) – *Sala de aula: Que espaço é esse?* São Paulo, Papyrus, 1999
- MOREIRA, A. Flávio. *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: Papyrus, 1999
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: ARTMED, 2000 (cap. 8)
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinando as Competências desde a escola*. Porto Alegre: ART MED, 1999
- \_\_\_\_\_. *Dez competências para ensinar*. Porto Alegre: Art Med, 2000
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*, 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000
- RIOS, Teresinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001
- SACRISTÁN, José Gimenco. *A educação que temos, a educação que queremos*. In: A Educação do Século XXI. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999
- SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. SME. *Regimento em ação*, caderno 6, “A escola, os ciclos e a organização de classes”. São Paulo, 1992
- SAUL, Ana Maria (org.) *Paulo Freire e a formação do educador*. São Paulo: Articulação universidade Escola, 1999
- SILVA, Luiz Heron. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) – *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1998
- SKLIAR, Carlos (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998
- SKLIAR, Carlos (org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola uma perspectiva social*. São Paulo. Ática, 1993
- TORRES, Rosa Maria. *Que (E como) é necessário aprender?* Campinas: Papyrus, 1994

- VIGOTSKY, L.S. *Formação Social da Mente*. São Paulo. Martins Fontes, 1996 – 2ª parte
- ZACHIA, Sandra Maria, L. de S. *A avaliação na organização do ensino em ciclos*. In Revista de Educação da APEOESP nº 13, abril de 2001
- Constituição da República Federativa do Brasil, de 05/10/88*
- Lei Orgânica do Município de São Paulo, de 18/04/90*
- Lei nº 9.394, de 20/12/96, *estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional*
- Lei nº 8.069, de 13/07/90, *Estatuto da Criança e do Adolescente*
- Parecer CNE/CEB 022/98, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*
- Resolução CNE/CEB nº 1/99, *institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*
- Parecer CNE/CEB nº 04/98, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*
- Resolução CNE/CEB nº 02/98, *institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*
- Parecer CNE/CEB nº 11/2000, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*
- Resolução CNE/CEB nº 1/2000, *estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*
- Parecer CNE/CEB nº 15/98, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*
- Resolução CEN/CEB 03/98, *institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*
- Lei nº 8989, de 29/10/79, *dispõe sobre o Estatutos dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo*
- Lei nº 11.229, de 26/06/92, *dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo*
- Lei nº 11434 de 12/11/93, *dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo*
- Lei nº 12.396 de 02/07/97, *dispõe sobre a reorganização parcial do Quadro de Magistério Municipal de São Paulo*
- Decreto nº 33.891 de 16/12/93, *institui a política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais da rede Municipal de Ensino.*

Anexo X – Bibliografia do concurso para Professor Adjunto – 2004

*Constituição da República Federativa do Brasil – artigos 205 a 214*

Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências* Arts. 7º ao 24; 53 a 69; 86 a 89; 131 a 140.

Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*

Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 – *Plano Nacional de Educação*.

Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*.

Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 – *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino e obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”*.

Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001 – *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.

Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de novembro de 2001 – *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.

Resolução CNE/CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999 – *Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*.

Lei Orgânica do Município – *Título VI, Capítulo I - Da Educação*.

Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979 – *Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo – Arts. 178 a 179*.

Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992 – *Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências*.

Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 – *Dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação, da Prefeitura do Município de São Paulo, e dá outras providências*.

Lei nº 12.396, de 02 de junho de 1997 – *Dispõe sobre a reorganização parcial do Quadro do Magistério Municipal, altera as leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, e nº 11.434, de 12 de novembro de 1993, readequa as Escalas de Vencimentos que especifica, e dá outras providências*.

Lei nº 13.304, de 21 de janeiro de 2001 – *Reconhece, no âmbito do Município de São Paulo a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda, e dá outras providências*.

Lei nº 13.399, de 1º de agosto de 2002 – *Dispõe sobre a Criação de Subprefeituras no Município de São Paulo*.

Lei nº 13.500, de 08 de janeiro de 2003 – *Introduz alterações na Lei 11.434, de 12 de novembro de 1993 que dispõe sobre a organização dos quadros dos Profissionais de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo*.

Lei nº 13.574, de 12 de maio de 2003 – *Dispõe sobre a transformação e inclusão no Quadro do Magistério Municipal, do Quadro de Profissionais a Educação da Prefeitura do município de São Paulo*.

Decreto nº 33.930, de 13 de janeiro de 1994 – *Define horários padronizados de serviço na Prefeitura do Município de São Paulo, regulamenta o registro de ponto e apontamento da frequência dos servidores municipais e dá outras providências*.

Decreto nº 41.986, de 14 de maio de 2002 – *Regulamenta a Lei nº 13.304, de 21 de janeiro de 2002, que reconhece, no âmbito do Município de São Paulo a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, como a língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda*.

Decreto nº 42.011, de 17 de maio de 2002 – *Introduz modificações no Decreto nº 33.930, de 13 de janeiro de 1994*.

SME. Revista *Educação* 1. SME/DOT, 2001.

SME. Revista *Educação* 2. SME/DOT, 2001.

SME. Revista *Educação* 3. SME/DOT, 2002.

SME. Revista *Educação* 4. SME/DOT, 2003.

SME. Revista *Educação* 5. SME/DOT, 2004.

SME. *Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular*, 2003;

SME. Caderno Temático de Formação I – *Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade*, 2003.

- SME. Caderno Temático de Formação 2 – *Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo*, 2004.
- Vídeo: *Nós que aqui estamos por nós esperamos*. Direção: Marcelo Masagão, 1999.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto imagens*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BABHA, Homi K. *O Local da cultura*, Belo Horizonte: Ed. UFMG 2001.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Ática, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRITO, Leila Maria Torraca. *Jovens em conflito com a lei*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.
- CANDAU, Vera. *Reinventar a escola*. São Paulo: Vozes, 2002.
- CORTELLA, Mario Sérgio. *A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003
- GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político pedagógico*. São Paulo: Vozes, 2000.
- GUACIRA, Lopes Louro. *Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares*. In: SILVA, Luiz Heron da. *A Escola no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2003.
- POCHMANN, Marcio. *Pobreza e violência no Município de São Paulo*. In: REDE SOCIAL DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS. *Direitos Humanos no Brasil 2002: relatório*. Global Exchange, 2002. Disponível em: [www.social.org.br](http://www.social.org.br) (ou Rede Social de Justiça e Direitos Humanos – Rua Batista Capelos, 28, Cj.04).
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único e consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SKLIAR, C. *E se o outro não tivesse ai? Notas para uma pedagogia (improvável) da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SPOSATI, Aldaíza. *Cidade em pedaços*. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- UNESCO Brasil. *Relatório do monitoramento global de educação para todos 2002: o mundo está no caminho certo?* São Paulo: Moderna, 2003.

Anexo XI – Bibliografia do Curso Leitura é Vida – Formando Formadores de Professores – 2004

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo, Scipione, 1997.
- ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo, Summus, 1983.
- KLYSIS, Adriana. *Faz-de-conta: invenção possível*. (mimeo).
- LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- MACHADO, Ana Maria. – *Fiapo de Trapo in Quem perde ganha* – Ed. Nova Fronteira.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas e literatura infantil*. Rio de Janeiro, Noca Fronteira, 1984.
- MONTEIRO, Emelisa. *Leitura pelo professor*. Revista Avisa Lá, São Paulo, nº 07: 24-26 jul. 2001.
- NOVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Phillipe. *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor*. Porto Alegre, RS: Artmer Editora, 1999.
- PERROTI, Edimir. *Confinamento cultural: infância e leitura*. São Paulo, Summus, 1990.
- MIRANDA, Nicanor. *200 jogos infantis*. 14ª Ed. Belo Horizonte, Itatiaia, 2002.
- SPOLIN Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo, Perspectiva, 2001.
- SPOLIN Viola. *Improvisação para o teatro*. 4ª Ed. São Paulo, Perspectiva, 2003.
- PEREIRA, Maria Regina e Prado, Zuleika de Almeida “*Nosso Folclore*” – Ed. Ave-Maria.
- PREFEITURA de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Currículo de Leituras. Sala de leitura. *30 anos de encantamento*. São Paulo, SME-SP, [2004].
- ROSA, João Guimarães. *Manuelzão e Miguilim*. 32º Ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.) – *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança* – 3ª edição – Edições Loyola, 2003.
- ABRAMOVICH, Fanny. *Se a criança não lê, o que você tem a ver com isso?* Revista de Viver Psicologia. Ano 01, n.09, p.30, 1985.
- ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva dos professores – estratégias de supervisão*. Coimbra: Porto, 2000.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação – Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas* – São Paulo, SP: Cortez Editora, 2000.
- BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa, SOLÉ, Isabel – *Aprender e Ensinar na Educação Infantil* – Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 1999.
- BRUNO, Eliane Bambini Georgueira, de ALMEIDA, Laurindo Ramalho, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.) – *O coordenador pedagógico e a formação docente* – 5ª edição – Edição Loyola, 2004.
- CAMARGO, Luís. A ilustração do livro infantil Belo Horizonte: Lê, 1995.
- CRECHEPLAN. Por um triz. Arte e Cultura. *Atividades e Projetos Educativos*. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1998.
- CURTO, Luís Maruny, MORILLO, Maribel Ministral, TEIXIDÓ, Manuel Miralles – *Escrever e Ler* (vol 1) *Como as crianças aprendem e como o professor ensiná-las a escrever e ler* – Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2000.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.), GARCIA, Regina Leite, BARRIGA, Ángel Diaz, AFONSO, Almerindo Janela, GERALDI, Corinta M. G., LOCH, Jussara M. P. – *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos* – 2ª edição – Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2000
- FOUCAMBERT, Jean. *O que a escola precisa saber e fazer para formar leitores*. Revista Nova Escola, Abril, p. 51-62, 1993.
- FOUCAMBERT, Jean Claude. *A leitura em questão*. Porto Alegre: ARTMED, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: ARTMED 1997
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- GARCIA, Regina Leite (org) – *Revisitando a Pré-Escola* – 4ª edição – São Paulo, SP: Cortez Editora, 2000.
- GIROUX, Henry A. – *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional Novas políticas em educação* – Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 1999.
- GÓMEZ, A. I. Pérez – *A Cultura Escolar na sociedade neoliberal* – Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.
- GUMARÃES, Ana Archangelo, MATE, Cecília Hanna, BRUNO, Elaine Bambini Gorgueira, VILLELA, Fábio Camargo Bandeira, de ALMEIDA, Laurinda Ramalho, CHRISTOV, Luiza Helena



- da Silva, SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza – *O coordenador e a educação continuada* – 6ª edição – Edições Loyola, 2003
- IACocca, Liliana & Michele – *A borboleta e a Tartaruga* – 6ª edição – São Paulo, SP: Editora Ática, 2000
- INSTITUTO AVISA LÁ – *Por um triz* – *Cultura e Educação* – Editora Paz e Terra
- KLEIMAN, Ângela – *Oficina de leitura teoria & prática* – 10ª edição – Pontes Editora, 2004
- KOHL, Maryan F. e SOLGA Kim. *Descobrendo grandes artistas e práticas de arte para crianças*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- LAJOLO, Marisa. Texto não é pretexto. In: ZILBERMANN, Regina. *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* São Paulo, Ática, 1998.
- MACHADO, Ana Maria – *Abrindo Caminho* – 1ª Edição – São Paulo, SP: Editora Ática, 2004.
- MANGUEL, Alberto – *Uma História da Leitura* – Companhia das Letras, 2000.
- MEC/BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular de Educação Infantil*, 1998.
- MOREIRA, Antonio Flávio e da SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs) – *Currículo, Cultura e Sociedade* – 4ª Edição – São Paulo, SP: Cortez Editora, 2000.
- NOVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OSTETTO, Luciana E. e LEITE, Maria Isabel – *Arte, infância e Formação de Professores – Autoria e Transgressão* – Campinas, SP: Papyrus, 2004
- PENNAC, Daniel – *Como um romance* – 4ª edição – Rocco Editora, 1998.
- PERISSÉ, Gabriel. – *Ler Pensar e Escrever* – 4ª edição – Arte & Ciência Editora, 2004
- PERRENOUD, Philippe – *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens – Entre Duas Lógicas* – Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 1999.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.) – *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* – Edições Loyola, 2003.
- QUEIRÓZ, Bartolomeu Campos. *Onde tem Bruxa tem fada*. São Paulo: Moderna, 1983.
- ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs) – *Livros Didáticos de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita* – Campinas, SP: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda, 2003.
- ROCHA, Ruth. *Nicolau tinha uma idéia*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1995.
- SILVA, Ezequiel Theodoro – *Conferências sobre Leitura – trilogia pedagógica* – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Ezequiel Theodoro – *Unidades de Leitura – trilogia pedagógica* – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Ezequiel Theodoro – *Leitura em Curso – trilogia pedagógica* – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SIMARD, Rémy e PRATT, Pierre. *Meu cachorro é um elefante*. S.Paulo: Moderna, 1998.
- SILVA, Ezequiel. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SME/SÃO PAULO – *Educação 04* – Caderno de Educação 4, 2003.
- SME/SÃO PAULO – *Educação 05* – Caderno de Educação 5, 2004.
- SME/SÃO PAULO – *Leitura do Mundo, Letramento e Alfabetização: Diversidade Cultural, Etnia, Gênero e Sexualidade* – Caderno Temático de Formação 1, 2003.
- SME/SÃO PAULO – *Construindo a Pedagogia da infância do Município de São Paulo* – caderno Temático de Formação 2, 2004.
- SME/SÃO PAULO – *A cultura da infância e a infância na cultura* – 3º Encontro de Formação de Formadores por Modalidade, Agosto, 2003.
- SME/SÃO PAULO – FARIAS, Ana Maria Goulart de – *Simplemente complexa: A pedagogia na primeira etapa da educação básica* – 5º Encontro de Formação de Formadores por Modalidade, Setembro, 2003.
- SME/SÃO PAULO – GODOI, Elisandra Girardelli – *A avaliação na Educação Infantil* – 6º Encontro de Formação de Formadores por Modalidade, Outubro, 2003.
- SME/SÃO PAULO – FARIAS, Ana Maria Goulart de – *Simplemente complexa: A pedagogia na primeira etapa da educação básica* – 7º Encontro de Formação dos Formadores por Modalidade, Outubro, 2003.
- XAVIER, Marcelo. *Asa de Papel*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1993.

SOUZA, Clarilza Prado (org.), DESPRESBITERIS, Lea, FRANCO, Maria Laura P. Barbosa, SOUZA, Sandra Záhia Lian – *Avaliação do Rendimento Escolar* – 7ª Edição – Campinas,SP. Papyrus Editora, 2000.

WARSCHAUER, Cecília – *A Roda e o Registro. Uma parceira entre o professor, alunos e conhecimento* – 2ª Edição – Editora Paz e Terra, 1993.

ZILBERMANN, Regina (org.) *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

Anexo XII – Bibliografia da Política de Formação da Secretaria Municipal de Educação (2005)

- ALARCÃO, I. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL, SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: Ensino de Primeira à Quarta Série*. Brasília: SEF, 1997.
- BUENOS AIRES. SECRETARIA DE EDUCACIÓN. *Actualización Curricular – EGB Lengua – Documento de Trabajo nº 2*, 1996. Buenos Aires: Dirección de Curriculum.
- CHARTIER, A.M., CLESSE, C. e HÉBRARD, J. *Ler e Escrever: Entretanto no Mundo da Escrita*. Porto Alegre: ARTMED, 1996.
- COLL, C. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: ARTMED, 1994, didáticas. São Paulo, Editora Ática.
- FERREIRO, E. (org). *Os filhos do Analfabetismo*. Porto Alegre: ARTMED, 1990.
- FERREIRO, E. *Com todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, E. *Cultura Escrita na Educação*. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- FERREIRO, E. *Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M. G. *Os processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas*, Porto Alegre: ARTMED, 1987.
- GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. *Texto e Leitor*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.
- KLEIMAN, A. B. *Objetivos e Expectativas de Leitura*. In A. Kleiman. *Texto e Leitor – Aspectos cognitivos da leitura*. (PP.29-44). Campinas: Pontes, 1989.
- LERNER, D. e PIZANI, A. P. *A Aprendizagem da Língua Escrita na Escola – Reflexões sobre a Proposta Pedagógica Construtivista*. Porto Alegre: ARTMED, 1995.
- LERNER, D. *É Possível Ler na Escola: In D. Lerner. Ler e Escrever na Escola: O Real, O Possível e o Necessário*. (E. Rosa, trad.). (pp 74-102). Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MASAGÃO, V. (org). *Letramento no Brasil*. Editora Global, 2003.
- NEMIROVSKY, M. *Como Organizar o Ensino da Linguagem Escrita?* In M. Nemirovsky. *O ensino da Linguagem Escrita* ( N. Hickel, trad.) (pp.19-45). Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SMITH, F. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- SOARES, M. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1986.
- SOLÉ, I. *Para Compreender... Antes da Leitura*. In I. Sole. *Estratégias de Leitura*. (C.Shilling, trad.). (PP.89-113). Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- TEBEROSKY, A. (org). *Contextos de Alfabetização Inicial*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- TEBEROSKY. *Reflexões Sobre o Ensino da Leitura e da Escrita*. (PP.132-134). Campinas : Editora da Universidade Estadual de Campinas. Petrópolis: Vozes, 1993.
- TOLCHINSKY, L. L. *Aprendizagem da Linguagem Escrita – processos evolutivos e implicações*.
- TOLCHINSKY, L. *Lo Práctico, Lo Científico y Lo Literário: tres componentes de La nación de “alfabetismo”*. Comunicación, Lenguaje y Educación, v. 6, PP. 53-62, 1990, Videografia.
- WEISZ, T. *O Diálogo entre O Ensino e A Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.
- WELLS, G. *Condições para Uma Alfabetização Yotal*. Cuadernos de Pedagogia, 1991.
- ZABALA, A. *A Prática Educativa – Como Ensinar*. São Paulo: Editora ARTMED, 1998.
- Relatórios de visitas às escolas. Equipe DOT, 2005.
- CUBERES, M.T.G (org.). *Educação Infantil e Séries Iniciais: Articulação para a Alfabetização*, ARTMED, 1997.
- FERREIRO,E. *A Escrita... Antes das Letras*. IN: SINCAIR, H (org.) *A Produção de Notações na Criança*. São Paulo: Autores Associados, 1990 FERREIRO, E. e Teberosky, A. *A Psicogênese da Língua escrita*. ARTMED 1995.
- BERNARDIN, Jacques. *As Crianças e a Cultura Escrita*. ARTMED.
- MELO, E. Lélia. *Em Busca de Alternativas para a Entrada da Criança na Escrita*.
- UNICSULSMOLKA. B. Ana Luiza. *A Criança na Fase Inicial da Escrita*. Ed. Cortez.
- FREINET, Celestin. *O Método Natural III – A Aprendizagem da Escrita*. Editorial Estampa.
- Geraldi, J.W. (org). *O texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*. Editora Educativa.

- Hernandez, F. e Ventura, M. *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Editora ARTMED.
- BONDIOLI, Ana e Mantovani, Susana. *Manual de Educação Infantil*. Editora ARTMED.
- KATO, N. (org.) *A concepção da Escrita Pela Criança*. Campinas: Pontes, 1998.
- LAJOLO, M. e ZILMERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira: História & História 4*. São Paulo, Ática, 1998.
- Nóvoa, A. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ROJO, R. (org.) *Alfabetização e Letramento*. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas: Mercado Aberto, 1998.
- SOUZA, S. J. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 3.Ed. Campinas: PApírus, 1996.
- Teberosky, A. e CARDOSO, B. (orgs). *Reflexões sobre O Ensino da Leitura e da Escrita*. São Paulo: Trajetória/Unicamp.
- TOLCHINSKY, L. *Desenhar, Escrever, Fazer Números*. In TOLCHINSKY, L. E TEBEROSKY, A. *Além da Alfabetização*. São Paulo: Ática, 1995b.
- WOOD, D. *Como as Crianças Pensam e Aprendem*. Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WINNICOTT, D. W. *A criança e seu Mundo*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1982.
- GUNILLA, D. e MOSS, P. e PENCE A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância – Perspectivas Pós-Modernas*. ARTMED, 2003.
- WAJSKOP, G. *Brincar na Pré-Escola*. São Paulo: Cortez, 1995.
- WALLON, H. *As origens do Pensamento na Criança*. São Paulo: Ed. Manoele, 1989.
- Brasil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto*. SEF. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIAGET, J. *O juízo Moral da Criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; MEILO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (Orgs). *Os Fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2000.
- VYGOSTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991. Material do ADI-Magistério – São Paulo: 2004.
- KUHLMANN Jr., *Moisés. Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica*. 1ª Ed. Rio Grande do Sul: Mediação, 1998.

ANEXO XIII - Palestras proferidas no VI Congresso Municipal de Educação da Cidade de São Paulo

- A Cidade e a Escola numa Era de Transformação, Informação e Globalização – Mariano Fernández Enguita
- A Evolução da Educação Básica no Brasil – Paulo Renato Souza
- Educação e Desenvolvimento Humano: o Foco no Aluno e na Aprendizagem – Eduardo O. C. Chaves
- Avanços e Desafios do Ensino Médio – Maria Helena Guimarães Castro
- Indicadores da Qualidade na Educação – Vera Masagão
- Mysterium – Lygia Fagundes Telles
- Paradoxos na Profissão de Professor – Nuno Rebelo dos Santos
- Educação e Cultura – Danilo Santos de Miranda
- A Parceria entre a Instituição Cultural e a Escola Pública – Rosa Lavelberg
- A magia do cinema na educação – Carla Camurati
- Educação Escolar: o que trouxemos do Século XX? – Guiomar Namó de Mello
- O Tempo e o Espaço na Educação Infantil – Telma Vitória
- Brincar como Conteúdo de Ensino – Gisela Wajskop
- A especificidade da alfabetização na educação infantil – Heloísa Dantas
- Educação e Cultura – Tônia Carrero
- O professor numa sociedade midiática: novos modos de compreender, novos modos de comunicar – Ismar de Oliveira Soares
- Educação para o Século XXI e os Clássicos da Cultura – Leandro Karnal
- A importância da educação para o desenvolvimento do Brasil e redução de desigualdades – Gustavo Ioschpe
- Educação e diversidade étnico-racial – Hédio Silva Júnior
- Ensino Fundamental de 9 anos – Iara Glória Areias Prado
- Ensino Fundamental de 9 anos – Janete Beuchamp
- Ensino Fundamental de 9 anos – Mitsuko Aparecida Makino Antunes
- Sarau de Poesia – Silas Corrêa Leite
- “A Mídia e a Educação” e “O Ensino Socialmente Construído – O tempo integral na Visão de Darcy Ribeiro” – Carlos Heitor Cony
- A Mídia e a Democracia, a Mídia e a Cidadania, a Mídia e a Educação – Paulo Henrique Amorim
- A invisibilidade do ser humano – Gilberto Dimenstein
- FUNDEB – suas características e possíveis conseqüências para a educação no Brasil – César Callegari
- Comunidade e Utopia – Eduardo Almeida Acosta
- Educação e Imunidades Tributárias – Ives Gandra da Silva Martins
- A Situação educacional da juventude paulista – Julio Jacob Waiselfisz
- O amor pela Leitura – José Mindlin
- Afro-Brazilian Culture and History is African Culture and History – Mwalimu Shujaa
- O Crescimento Infantil – José Augusto de Aguiar Carrazedo Taddei, Vanda Mafra Falcone, Vânia Vieira Costa, Denise Ely Belloto de Moraes, Luiz Anderson Lopes, Fernando Antonio Basile Colugnati, Gisela Paraná Sanchez
- Promoção à Saúde no Contexto da Educação Infantil – Damaris Gomes Maranhão
- Como construir uma escola para todos? – Lino de Macedo
- Formação de Leitores no Ensino da História – Antonia Terra
- O Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos – Sandra Mutarelli
- Educação de Jovens e Adultos – Maria Inês Fini
- Os Filhos do Futuro – Rodolfo Konder
- A Escola às Escuras: Uma Crítica Radical à Educação Brasileira Atual – Julio Groppa Aquino
- O Projeto Pedagógico como Expressão da Autonomia na Escola – Francisco Aparecido Cordão

- Gestão Escolar – Ilona Becskeházy
- Administração Escolar: Desafios do Cotidiano – Zacarias Pereira Borges
- Novos Caminhos da Inclusão – Rossana Regina Guimarães Ramos
- Educação de Qualidade: o entorno, os atores e processos – Eduardo Almeida Acosta
- Ações sócio-educativas no âmbito da política educacional – Maria do Carmo Brant de Carvalho
- Educação e o Terceiro Setor – David Saad
- Educação e profissionalização na cidade de São Paulo –  
Almério Melquíades de Araujo
- A Experiência Pedagógica da Universidade Livre do Circo – Marcos Frota
- Leitura e Escrita nas áreas do conhecimento – Maria José Nóbrega
- Alfabetização e Letramento: Desafios e perspectivas metodológicas – Antônio Augusto Gomes Batista
- Origens Históricas do Elitismo – Nélio Bizzo
- A Formação Docente e o Conhecimento Científico – Cleide Nébias
- Formação de Professores – Neide Nogueira
- A Formação do Professor de Educação Infantil – Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
- Como Desenvolver a Paixão pela Leitura – Anna Maria Martins
- Interface entre Mídia e Educação – Marcos Ferreira
- A Literatura como espelho de identidades sociais – Heloísa Pires Lima
- Os Índios e nós. A questão indígena revisitada – Adrian Ribaric
- Literatura Indígena: escrita pelo próprio índio – Olívio Jekupé
- Capacitação dos Professores e Especialistas de Educação – João Gualberto de Carvalho Meneses
- Classificação Indicativa de Programas de TV e Diversões Públicas – Anderson de Oliveira Alarcon
- A Questão da Educação Informática para Crianças e Adolescentes – Alessandro Dell’Aira
- Missão do Educador: Arte e Educação – Maria Aparecida Alcântara
- Hoje Quem Conta a História Sou Eu – Deborah Santos Soares da Silva

ANEXO XIV – Bibliografia das Matrizes de Referência elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação para a Avaliação do Rendimento Escolar (2007)

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Documento Básico do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: INEP/MEC 2002.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Matrizes de Referência do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília: MEC/Inep, 2001.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Matemática*. Brasília: SEF/MEC, 1997b.
- ESTRUTURA de *Avaliação do PISA 2003: conhecimento e habilidades em matemática, ciências, leitura e resoluções de problemas*. São Paulo: Moderna, 2004.
- FAINGUELERNT, E.K. *Educação Matemática – Representação e construção em geometria*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- HUETE, J.C.S.; Bravo, J.A.F. *O ensino da Matemática: Fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. et al. *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- LETRAMENTO para mudar: *avaliação do letramento em leitura – resultados do PISA 2000*. São Paulo: Moderna, 2004.
- MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PIAGET, J. et al. *Investigações sobre las correspondencias*. Madri: Alianza Editorial, 1982.
- PIRES, C. M.C. *Currículos de Matemática: da organização linear à idéia de rede*. São Paulo: FTD, 1998.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo – Saresp. *Habilidades avaliadas em Matemáticas nas oito séries do ensino fundamental*. São Paulo: SE/CENP, 2005. Disponível em: <http://saresp.edunet.sp.gov/2005/>.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de matemática: ensino fundamental*. 5. Ed. São Paulo: SE/ CENP, 1997.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. 4. Ed. São Paulo: SE/CENP, 1993.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental – Matemática*. São Paulo: SME/DOT, 2006b.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações gerais para o ensino de Língua e Matemática*. São Paulo: SME/DOT, 2006b.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do ensino fundamental*. São Paulo: SME/DOT, 2006c.
- SMOLE K. S. ; DINIZ, M. I. (Org.). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANEXO XV - Bibliografia registrada nos Projetos Especiais de Ação desenvolvidos numa escola municipal entre 1993 e 2007

Gestão Paulo Maluf (1993 – 1996)

1993

PEA – Orientação sexual para professores do ciclo inicial – primeiro e segundo anos

Bibliografia

Não há registro de bibliografia

1994

PEA – Projeto de Leitura

Bibliografia

Grupo A – Texto de livro didático, apostilas ou reportagens onde o tema seja sobre leitura (teoria)

Grupo B – Escolha de leituras que estejam relacionadas com os conteúdos e interesse dos alunos

Grupo C – Leituras voltadas para o campo educacional, enfocando os aspectos filosóficos, sociológicos e psicológicos, ou seja, contemplar todas as necessidades do educador para a sua reciclagem e, conseqüentemente, possibilitar uma melhor atuação para com o educando

D – Leitura de jornais: as atividades desenvolvidas em sala de aula decorrerão das leituras, informativos, textos, enunciados, ilustrações retirados de jornais

1995

PEA – Projeto de Leitura

Bibliografia

Produção de textos dos alunos

Apostila do curso “Criando leitores e escritores”

Textos retirados de revistas, jornais, discutindo os aspectos negativos e positivos

Legislação, comunicados

1996

PEA – Grupo de Formação

Bibliografia

Os direitos humanos (Ruth Rocha e Otávio Roth)

Modernidade e educação: tópicos para discussão (Neidson Rodrigues)

Faça a coisa certa e certamente estará também errando (Mauro Figueiroa)

A construção da disciplina consciente e ativa em sala de aula e na escola (Celso dos S. Vasconcelos)

A prova operatória (RONCA e TERZI)

Currículos e Programas – organizadores de área – ensino fundamental

Revista Nova Escola.

b) Gestão Celso Pitta (1997 – 2000)

1997

PEA – Grupo de Formação

Bibliografia

Livro ALP

Revista Nova Escola

Textos diversificados que serão selecionados no decorrer do ano letivo

1998

PEA – Grupo de Formação: Formação permanente e aperfeiçoamento profissional de professores

Bibliografia

Regimento Escolar

Organizadores de Área

Apostilas do Grupo de Capacitação para Coordenadores Pedagógicos (USP)

Apostila de Informática Educativa (Textos Papert, Valnete, José Fernando Valente e outros)



Conteúdos de vários componentes desenvolvidos em sala de aula e outros que se julgar necessário consultar para atendimento das necessidades do grupo e do projeto da escola

#### 1999

PEA – Formação continuada do educador: buscando a melhoria da qualidade do ensino

##### Bibliografia

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Temas transversais

#### 2000

PEA – Formação continuada do educador: buscando a melhoria da qualidade do ensino

##### Bibliografia

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Temas Transversais

Disciplina: limite na medida certa (Içami Tiba)

Textos diversos: 500 anos de Brasil (textos retirados da internet)

Como estabelecer limites (Leonice Maria Freitas)

O significado do Projeto Pedagógico (Ana Maria Freire de Palma Marques de Almeida)

Leitura: uma proposta interdisciplinar (Josette Jolibert)

Mediação: como ajudar o aluno a pensar? (Zilá Aparecida Moura e Silva)

Revista Escola

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

#### c) Gestão Marta Suplicy (2001 – 2004)

#### 2001

PEA – Re-pensando a aprendizagem

##### Bibliografia

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Escrever e Ler – Volumes I e II (Morillo Curto e Teixidó)

Psicogênese da Língua Escrita (Emília Ferreiro e A. Teberosky)

Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento (César Coll)

Cidadania e Educação (Jaime Pinsky)

Como as crianças constroem a leitura e a escrita (M. Goodman)

Didática da resolução de problemas (L.R.Dante)

#### 2002

PEA – Em busca de novos caminhos

##### Bibliografia

Parâmetros em Ação (MEC)

Parâmetro Curricular Nacional – volume 2 – Língua Portuguesa – 1997

Diante das letras: a escrita na alfabetização (Gladis Massini Cagliari)

O grupo no processo educativo (Marília J. Marino)

O diálogo entre o ensino e a aprendizagem – capítulos 6 e 7 (Telma Weiss)

Escola, leitura e produção de textos (Ana Maria Kaufmann e Maria Helena Rodriguez)

Revistas Pátio, Nova Escola e Presença Pedagógica

Educação matemática: uma introdução (D. Machado)

A criança e o número: da contagem à resolução de problemas (Michel Fayol)

O jogo e a criança (Jean Chateau)

Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget (Jeorgea Declark & Constance)

#### 2003

PEA – Letramento: uma busca de novos caminhos.

##### Bibliografia

Outras linguagens na escola – volume 6 (Ligia Chiappini)

Alfabetização hoje (Maria Amélia Azevedo)

Práticas interdisciplinares na escola (Ivani Fazenda)

Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas (Júlio Groppa Aquino)  
 A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática (Regina Leite Garcia)  
 Letramento: um tema em três gêneros (Magda Soares)  
 O aprendizado da ortografia (Artur Gomes Moraes)  
 Ensino Noturno: realidade e ilusão (Célia Pezzolo Carvalho)  
 Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro (Claudia Zaslavsky)  
 Confecção e estudo da aplicabilidade de material pedagógico do Projeto Xadrez, Fantoques, Origami e Jogos diversos.

#### 2004

Projeto Especial de Ação: Letramento: uma busca de novos caminhos

##### Bibliografia

Artigos: Revista Nova Escola, Revista TV Escola, Revista Educação, Revista Pátio  
 Mídia. Vídeos: Abril despedaçado, Nenhum a menos, Quando tudo começa, ZEA, Invenção da infância e Os Incompreendidos  
 Documentos: A Nova LDB 9.394/96, Pareceres, Portarias e Decretos da SME (Secretaria Municipal de Educação), Documentos oficiais da SME – Educação 1,2,3,4 e 5, Caderno Temático de Formação 1 – Leitura de mundo, letramento e alfabetização, Diversidade Cultural, Gênero, Sexualidade e Etnia.  
 Livros:  
 SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*.  
 KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Mercado de Letras, 2002.  
 ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis : Vozes, 2000.  
 MOREIRA, Antonio F. B. *Currículo: políticas e práticas*. Papirus, 2001.  
 PERRENOUD, Phillipe. *Pedagogia das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*.  
 SOARES, Magda. *Letramento em três gêneros*.  
 KOCH, Ingeridore. *O texto e a compreensão dos sentidos*.  
 LERNER, Delia. *Compreensão da leitura e expressão escrita*.

#### d) Gestão Serra/Kassab (2005 – atual)

#### 2005

Projeto Especial de Ação: Letramento – uma busca de novos caminhos

##### Bibliografia

A- Artigos: Revista Nova Escola, Revista TV Escola, Revista Educação, Revista Pátio  
 B- Mídia. Vídeos: Minha vida em cor-de-rosa, Quando tudo começa e Kiriku.  
 C- Documentos: Documentos oficiais da SME, Pareceres, portarias e decretos, outros enviados pela Coordenadoria.  
 D- Livros:  
 WEISS, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo : Ática, 2001.  
 NUNES, Trezinha A. *Crianças fazendo matemática*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.  
 ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis : Vozes, 2000.  
 MORAIS, Regis de. *Sala de aula: que espaço é esse?* São Paulo : Papirus, 1988.  
 ABRAMOVICH, Fany. *Quem educa quem?* São Paulo : Summus, 1985.  
 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.  
 CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.  
 NOGUEIRA, Nibo R. *Pedagogia dos projetos*. São Paulo : Ática, 1991.

#### 2006

Projeto Especial de Ação: Lendo e escrevendo

##### Bibliografia

Guia para o planejamento do professor alfabetizador  
 Guia de estudo para o horário coletivo de trabalho  
 Material do aluno e do professor de Língua Portuguesa e Matemática para a sala de PIC – 4º ano – Ciclo I  
 Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental

A diversidade e o trabalho escolar  
Gêneros orais e escritos na escola – (Bernard Schneuwel, Joaquim Dolz e colaboradores)  
Gêneros textuais e ensino (Ângela Paiva Dionísio e outros)  
Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário (Delia Lerner)  
Artigos dos principais jornais  
Revistas pertinentes  
Artigos da internet  
Documentos oficiais da SME/Coordenadoria de Educação  
Pareceres, portarias e decretos, etc.

#### 2007

Projeto Especial de Ação: Lendo e Escrevendo

#### Bibliografia

Guia de planejamento do professor alfabetizador  
Guia de estudo para o horário coletivo de trabalho  
Material do aluno e do professor do PIC, TOF e Ler e Escrever em Todas as Áreas  
A diversidade e o trabalho escolar (SME/FAFE)  
Artigos dos principais jornais brasileiros  
Artigos da internet  
Documentos oficiais federais, estaduais e municipais  
Legislação federal, estadual e municipal  
Livros que tratam especificamente de alfabetização, de acordo com a concepção de alfabetização do PROFA

Anexo XVI - Depoimentos de duas professoras de uma escola de ensino fundamental da rede paulistana sobre a importância e a finalidade da educação continuada e a participação no Projeto Especial de Ação

Professora A

a) Sobre a importância da Educação Continuada para os professores:

*No mundo globalizado em que vivemos onde os veículos de comunicação estão cada vez mais dentro dos lares e as informações são trazidas de maneira simultânea aos acontecimentos, as pesquisas são colocadas imediatamente ao conhecimento de todos. Nós, educadores, não podemos estar na contramão. Por esta razão, há a necessidade de reciclar nossos conhecimentos em relação ao mundo e suas tecnologias. Assim, precisamos de toda a informação e conhecimento possível. Com isso, o PEA pode e deve contribuir de maneira significativa para esse fim.*

b) Sobre a finalidade da educação continuada para o trabalho docente:

*A finalidade da educação continuada tem de dar subsídios e alavancar o trabalho e a necessidade do professor no desenvolvimento do seu trabalho. Para isso, os conteúdos escolhidos precisam estar em consonância com a necessidade do grupo.*

c) Sobre a sua participação na elaboração dos Projetos Especiais de Ação:

*A minha participação como a dos demais colegas foi exatamente na preocupação da escolha do material e também do conteúdo a ser utilizado para que os mesmos trouxessem elementos de coesão e coerência para o trabalho pedagógico da equipe.*

d) Considerações da professora:

*Quando a escolha do conteúdo do PEA vem de encontro com a necessidade de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, este flui de forma mais harmoniosa, refletindo, assim, no aprendizado e reforçando a relação professor-aluno-comunidade, alcançando com isso uma maior realização profissional.*

Professora B

a) Sobre a importância da Educação Continuada para os professores:

*Através da Educação Continuada é possível integrar todos os professores na problemática existente na escola e assim conseguir um trabalho em conjunto para uma melhor solução da respectiva problemática. Outro ponto relevante é a oportunidade de formação que o professor tem através dos projetos de JEIF.*

b) Sobre a finalidade da educação continuada para o trabalho docente:

*Através da Educação Continuada é possível que os profissionais analisem e trabalhem juntos para detectarem e tentarem solucionar os problemas encontrados na Unidade Escolar. Sendo assim, o estudo coletivo das ações realizado pelos profissionais da educação pode refletir em saldo positivo. Com as trocas de experiências entre os profissionais amplia-se e facilita-se*

*a sua atuação, tornando o trabalho menos árduo. Isto levará a um resultado mais favorável.*

c) Sobre a sua participação na elaboração dos Projetos Especiais de Ação:

*Devido à necessidade de ampliar os conhecimentos para um melhor desempenho do trabalho e de melhores resultados em sala de aula sempre procurei participar na execução do PEA.*

d) Considerações da professora:

*O trabalho em sala de aula está diretamente relacionado ao PEA. Para que ocorra um melhor desenvolvimento do trabalho com resultados mais eficazes com os alunos é importante que o PEA esteja de acordo com as necessidades e realidades da escola e que todos os membros da Unidade Escolar participem, onde os estudos realizados coletivamente venham iluminar nossa prática educativa.*