

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA ELENA DE GOUVÊA

Desafios da formação permanente de professores no município de Diadema – SP

v. 1

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2012

MARIA ELENA DE GOUVÊA

**Desafios da formação permanente de professores no município de
Diadema - SP**

v. 1

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutora em Educação

Área de Concentração:
Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra.
Maria de Lourdes Ramos da Silva

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Serviço de Documentação Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo

Gouvêa, Maria Elena de

Desafios da formação permanente de professores no município de Diadema – SP/
Maria Elena de Gouvêa; Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva –
São Paulo, 2012.

.....f.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2012.

1. Formação Permanente. 2. Formação de Professores. 3. Políticas Públicas. 4.
Qualidade da Educação. 5. Avaliação da Educação.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Elena de Gouvêa

Desafios da formação permanente de professores no município de Diadema – SP

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em: 22 de junho de 2012

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. MARIA DE LOURDES RAMOS DA SILVA

Instituição: Faculdade de Educação – USP Assinatura: _____

Profa. Dra. MONICA APPEZZATO PINAZZA

Instituição: Faculdade de Educação – USP Assinatura: _____

Profa. Dra. LISETE REGINA GOMES ARELARO

Instituição: Faculdade de Educação – USP Assinatura: _____

Prof. Dr. JOSÉ CAMILO DOS SANTOS

Instituição: Faculdade de Educação – UNICAMP Assinatura: _____

Prof. Dr. JOÃO CARDOSO PALMA FILHO

Instituição: Instituto de Artes - UNESP – SP Assinatura: _____

Aos(as) professores(as) da rede pública da educação brasileira pela crença na possibilidade de inclusão dos 43.071.864 de alunos(as) da Educação Básica do Brasil, em 2011, no mundo da cultura, no universo do conhecimento e da participação social consciente e digna para que sejam eles os protagonistas do mundo ético, respeitoso, coletivo e solidário de amanhã.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amores:

- Meus pais, Dalmon e Bernadette, que de forma muito especial sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e incentivando a trilhar o caminho da educação, mostrando-me o exemplo da perseverança, da tolerância e do amor.
- Meus filhos, Pedro, Gabriel e Laís, pela forma especial com que sempre me inspiraram a lutar por dias melhores, ajudando a amadurecer minha função de educadora e pela dedicada atenção dispensada a mim neste período da construção da pesquisa, sempre compreensivos e parceiros, meus competentes auxiliares de pesquisa.
- Meus irmãos, Maria, Dalmon e Luiz, pela presença constante de vossos corações junto ao meu.
- Luiz Fernando, pelo companheirismo, carinho e apoio incondicional dispensados à minha pessoa.

Aos meus parceiros de USP:

- Profa. Maria de Lourdes Ramos da Silva, pela paciente orientação e parceria na construção deste trabalho.
- Jonas Alves da Silva Junior, pelo incentivo e constante mostra de solidariedade e companheirismo.

Aos diferentes profissionais de Diadema:

- Equipe da Secretaria da Educação da cidade, pelo apoio e permissão para que este trabalho fosse desenvolvido em seu território, sem o mínimo limite de acesso e com a máxima confiança em minha pessoa.
- Professores e professoras, assessores e assessoras da rede pública de educação de Diadema, que me permitiram acreditar no valor deste trabalho, me ajudando a juntar os pedacinhos do quebra-cabeça da formação permanente da rede de educação da cidade, disponibilizando suas memórias para enriquecer meu baú de histórias.

- Equipe do Centro de Memória de Diadema, que com boa vontade e acolhida, me concedeu a graça de sua companhia e a paciência de percorrer todo o arquivo, em busca de informações para este trabalho.
- Equipe do Instituto Diadema de Estudos Municipais – IDEM, pela disponibilidade em pesquisar em cada pasta, documentos que pudessem me auxiliar nesta trajetória.

Aos meus companheiros de trabalho do Centro Universitário Fundação Santo André:

- Professores do Colegiado de Pedagogia, pela trajetória que me ensinaram a trilhar, pelo apoio e incentivo que sempre me dispensaram, pela crença em meu trabalho e por terem ajudado a construir em mim uma cultura profissional docente com requintes de coletividade constante. Especialmente à Ivete Rosa, pelo apoio e acompanhamento; Marli Ancassuerd, pela paciência em me ouvir e dirimir minhas dúvidas decorrentes da pesquisa; Marilena Nakano, pela leitura crítica do relatório de meu exame de qualificação e pelas orientações em meus momentos de urgência e Marli Vizim, pela ajuda na construção do capítulo sobre a história de Diadema, enquanto moradora e educadora da cidade.
- Sonia M. P. Kruppa, minha amiga, exemplo de luta pela educação pública de qualidade e ex-professora do Colegiado de Pedagogia, pelo carinho e apoio que sempre dispensou a mim para eu seguir sempre adiante.
- Maria Cristina Cavaleiro, por ter me inspirado, com sua disciplina e rigor de pesquisadora, a iniciar esta qualificação.
- Elmir, Celinha, Daniel, Granjo e Neide, pela mostra de competência acadêmica que sempre me inspirou neste caminho.
- Juarez Ambires, pela paciência em me ensinar a escrita cuidadosa a partir da escuta na minha própria leitura em voz alta.
- Márcia Tonsic, pela dedicação na revisão de meu primeiro relatório.
- A todos e todas que me ajudaram e apoiaram e que não estão nomeados neste documento.

*“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade,
tampouco sem ela a sociedade muda”*

Paulo Freire

RESUMO

GOUVÊA, M. E. **Desafios da formação permanente de professores no município de Diadema**. 2012. 285f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

A formação permanente de professores é hoje uma medida de qualificação inquestionável, apoiada na preocupação de se construir caminhos alternativos que possibilitem à educação atingir níveis de qualidade compatíveis às expectativas e demandas sociais. Dentre os problemas que envolvem o cenário educacional brasileiro no século XXI, podem ser citadas a própria configuração social deste início de século, os baixos salários atribuídos aos professores, a feminização do magistério, a proletarização, a descaracterização e desvalorização da carreira docente, a carência na infraestrutura da escola pública e os múltiplos problemas de ordem relacional que permeiam a educação escolar. A formação de professores aparece como um aspecto fundamental com vistas à superação de tais problemas e se configura como formação inicial e formação na modalidade ‘em serviço’, ou formação permanente, como é tratada no município de Diadema. Com vistas à compreensão desta segunda modalidade de formação, estudaram-se autores que pesquisam os saberes docentes a partir das reuniões escolares como mecanismo de formação de uma cultura colaborativa na escola. O foco de investigação do trabalho foi a formação permanente dos professores da rede pública municipal de Diadema no período compreendido entre 1993 e 2011. Para tanto, a pesquisa concretizou-se em duas etapas: uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, mediante a utilização da metodologia ‘estudo de caso’, que se subdividiu em dois momentos: uma pesquisa documental, realizada a partir da investigação em arquivos da cidade, e entrevistas semiestruturadas com dez educadores da rede e quatro formadores contratados como assessores que permaneceram na rede durante vários anos. A análise dos dados organizou-se em quatro categorias: modalidades de formação e ação docente; formação e competência docente; políticas públicas e ação docente na cidade e formação permanente e qualidade da educação. Os resultados obtidos permitiram identificar a caracterização da formação permanente oferecida aos professores da Rede Municipal de Educação de Diadema no período delineado pela pesquisa, a identificação da matriz de concepção da formação, as fragilidades no processo avaliativo das ações da rede nesta área e os resultados da formação enquanto qualificação das práticas pedagógicas dos professores.

Palavras-chave: Formação Permanente - Formação de Professores – Políticas Públicas – Qualidade da Educação – Avaliação da Educação.

ABSTRACT

GOUVÊA, M. E. **Challenges of continuing education for teachers in the city of Diadema. 2012.** 285 f. Thesis (Ph.D.) - School of Education, University of São Paulo, 2012.

The ongoing training of teachers is today a measure of unquestionable qualifications, supported in the preoccupation of building alternate paths that allow the education levels of quality compatible with social demands and expectations. Among the issues that involve the scenario brazilian education in the 21st century, can be mentioned the social setting of this beginning of century, the low salaries paid to teachers, the feminization of teaching, the proletarianization, the decharacterization and devaluation of the teaching career, the lack in the public school infrastructure and multiple relational problems that permeate the school education. Teacher training appears as a key aspect with a view to overcoming such problems and configures itself as the initial formation and formation in the modality “in-service”, or permanent formation, as it is treated in the township of Diadema. With a view to understanding this second type of formation, was studied authors who search the knowledge teachers from the school meetings as a mechanism for the formation of a collaborative culture at school. The focus of the research work was the permanent training of teachers in public schools in the township of Diadema in the period between 1993 and 2011. To this end, the research achieved in two steps: a bibliographical survey and a field survey, using the methodology ‘case study’, which splintered into two phases: a documentary survey, carried out from the city's archives, research and semiestrutured interviews with ten educators of township and four trainers hired as advisors who remained on the township for several years. The analysis of data organized into four categories: modalities of training and teaching action; training and teaching competence; public policies and teaching action in the city and permanent training and quality of education. The results obtained indicate the characterization of permanent formation offered to teachers of the Township of Diadema by the search period, the identification of the formation matrix, the weaknesses in the evaluation process of actions in this area and the results of formation as a qualification of pedagogical practices of teachers.

Key-words: Permanent Formation - Teachers Training - Public Polices - Education Quality - Evaluation of Education.

SIGLAS

ABC	Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
ATP	Assistente Técnico-Pedagógico
CAIS	Centro de Atenção à Inclusão Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	<i>Compact disc</i>
CEDEC	Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
CEDEST	Centro de Estudos das Desigualdades Sócioterritoriais
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CENAFOR	O Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
COMDEMA	Conselho Municipal de Defesa ao Meio Ambiente
CONED	Conferência Nacional de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FDE	Fundação de Desenvolvimento da Educação
FHC	Presidente Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GIM	Grupo de Intervenção Metodológica
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil – Faculdade de Educação – UNICAMP
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

IDEM	Instituto Diadema de Estudos Municipais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JUC	Juventude Universitária Católica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Apoio à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC / SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
SANED	Companhia de Saneamento de Diadema
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SECEL	Secretaria da Educação, Cultura, Esporte e Lazer
SEJA	Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SMs	Secretarias Municipais
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

VOLUME I

INTRODUÇÃO.....	16
PARTE I – DIALOGANDO COM REFERENCIAIS TEÓRICOS E HISTÓRICOS	24
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	25
1.1 UM BREVE HISTÓRICO A PARTIR DA REPÚBLICA.....	25
1.2 A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL.....	39
1.2.1 Baixos salários dos professores.....	40
1.2.2 Feminização do Magistério.....	47
1.2.3 Proletarização, descaracterização e desvalorização da carreira docente.	48
1.2.4 Carência de infraestrutura das escolas públicas.....	51
1.2.5 Falta de “sintonia” nos diferentes níveis de relações interpessoais e de ensino aprendizagem, entre os diferentes sujeitos da escola, dentre outros fatores não menos relevantes.....	54
CAPÍTULO 2 - DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI.....	62
2.1 FORMAÇÃO INICIAL: UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA.....	64
2.1.1 Curso de Pedagogia: formação do professor para a infância.....	66
2.1.2 Cursos de Licenciaturas: formação do professor para a adolescência.....	69
2.1.3 Formação inicial de professores: contribuições para uma reflexão crítica.....	72
2.2 FORMAÇÃO PERMANENTE.....	81
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE DIADEMA: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE.....	91
3.1 A HISTÓRIA DA CIDADE: UM CONTEXTO DE LUTA SOCIAL ..	91
3.1.1 Território de Diadema: localização histórica.....	92
3.1.2 A emancipação do Município de Diadema.....	99
3.1.3 Da instalação da Secretaria da Educação, Cultura e Esportes em diante.	104
3.2 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES EM DIADEMA.....	110
3.2.1 A experiência inicial.....	111
3.2.2 A formação permanente de professores a partir de 1993: rupturas e continuidades.....	114

PARTE II - DIALOGANDO COM OS DADOS..	121
CAPÍTULO 4 – ESTUDO DE CASO: PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA, DE 1993 A 2011.....	122
MAPEAMENTO DO OBJETO DE PESQUISA.....	122
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	124
4.1.1 Metodologia utilizada.....	128
4.1.1.1 O que é Estudo de Caso e por que a escolha desta metodologia.....	128
4.2 COLETA DE DADOS.....	132
4.2.1 Pesquisa documental.....	132
4.2.2 Entrevistas.....	134
4.2.2.1 Definição da amostra/sujeitos.....	135
4.2.2.2 Estabelecimento das categorias de análise dos dados.....	137
CAPÍTULO 5 – MODALIDADES DE FORMAÇÃO PERMANENTE E AÇÃO DOCENTE.....	142
5.1 FORMAÇÃO PERMANENTE: CARACTERIZANDO O PROGRAMA A PARTIR DA AÇÃO DOCENTE.....	142
5.1.1 Cursos.....	151
5.1.2 Assessorias.....	157
5.1.3 Seminários.....	165
5.1.4 Reuniões.....	171
5.1.5 Encontros.....	181
5.1.6 Congressos.....	184
5.1.7 Demais Formações.....	189
CAPÍTULO 6 – FORMAÇÃO PERMANENTE E COMPETÊNCIA DOCENTE.....	194
6.1 FORMAÇÃO PERMANENTE E COMPETÊNCIA DOCENTE A PARTIR DOS SABERES DOCENTES.....	197
6.1.1 Os fundamentos do ensino são Existenciais.....	197
6.1.2 Os fundamentos do ensino são Sociais.....	201
6.1.3 Os fundamentos do ensino são Pragmáticos.....	206
6.2 FORMAÇÃO PERMANENTE E COMPETÊNCIA DOCENTE A PARTIR DAS PRÁTICAS CURRICULARES.....	208
CAPÍTULO 7 - POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO PERMANENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	220
7.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E A AÇÃO DOCENTE NA CIDADE.....	220
7.1.1 Políticas Públicas enquanto programas de governo em diferentes áreas da Educação.....	220
7.1.1.1 Definição de Políticas Públicas.....	220
7.1.1.2 Políticas Públicas da Educação no Município de Diadema.....	221
7.1.1.3 Formação de Professores na consolidação de uma matriz para a Política Pública.....	228

7.1.1.4	Diadema: laboratório de Políticas Públicas na área da Educação.....	232
7.2	FORMAÇÃO PERMANENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO...	233
7.2.1	Qualidade da Educação: uma delimitação de campo.....	236
7.2.2	Formação permanente e índices de avaliação.....	243
7.2.2.1	Sistemas Públicos de Avaliação da Educação.....	243
7.2.2.2	Índice de Desenvolvimento Humano.....	247
7.2.3	Formação permanente e qualidade da educação: avaliação dos sujeitos.	252
7.2.3.1	Satisfação do professor da rede.....	252
7.2.3.2	Experiência em funções diferentes como forma de qualificação da ação docente.....	253
7.2.3.3	A percepção da qualidade da educação a partir do contato com outras redes.....	254
7.2.3.4	Uma avaliação crítica: rupturas na formação permanente.....	255
7.2.3.5	Formação de professores e avaliação futura.....	256
CONCLUSÃO.....		260
REFERÊNCIAS.....		268
APÊNDICES.....		281
VOLUME II		
ANEXOS.....		285

INTRODUÇÃO

Não existe um só momento, no registro da história brasileira, no qual a formação de professores tenha sido tratada como determinante para a garantia efetiva da qualidade da educação. Embora durante toda a trajetória de sua existência várias tentativas tenham sido feitas, enquanto política pública, não se conseguiu, até o presente momento, erguer a educação a um patamar de excelência e colocá-la no eixo de prioridade nacional. Assim, não se trata de um tema de preocupação exclusiva do Brasil, mas é motivo de inquietações em âmbito mundial nos últimos anos.

As décadas que antecederam a chegada do século XXI trouxeram alusões a mudanças que romperiam e reestruturariam a vida social, cultural e econômica; enfim, mudanças estruturais na sociedade eram anunciadas. Essas mudanças chegaram, não aos poucos, mas com uma velocidade nunca vivida na história da humanidade e, portanto, de forma impactante em instituições sociais acostumadas com rotinas de comportamentos e fazeres.

A responsabilidade da educação se encontra, ou deveria se encontrar, na base desses processos de mudança, alicerçando o desenvolvimento de cidadãos ativos, críticos e reflexivos para atuar e transformar a sociedade. Isso garantiria que a cultura e o conhecimento fossem adquiridos por todas as crianças e adolescentes que estão dentro da escola, já que os professores representam uma amostra da nobreza social enquanto seres respeitados, reflexivos, éticos e dignos de estarem na vanguarda da elaboração de novos modelos sociais.

Mas, ao contrário, a escola parece perdida na “nuvem da contemporaneidade”, aguarda mudanças em clima de inércia, sem saber bem o que fazer, espera por soluções que façam os alunos gostarem mais de aprender; os professores ensinarem com mais propriedade; os gestores orientarem o trabalho escolar para o rumo da autonomia que lhe cabe; a escola e a comunidade se vincularem a um único projeto. Há uma carência de iniciativas na cultura escolar, de modo geral. Poucas são as escolas, se considerado o universo brasileiro, que se destacam em iniciativas ousadas e inovadoras.

Tudo isso provoca uma sensação de angústia no âmbito da cultura escolar e reflete tal sensação na sociedade. Os próprios depoimentos de professores e diretores escolares demonstram uma ansiedade de busca por soluções para problemas sociais e institucionais que

se refletem no cotidiano da escola, ocasionados invariavelmente pela estagnação dos responsáveis pela educação, causando espanto e preocupação.

Não se pode afirmar que vivemos um período sem proposições no campo das políticas públicas da educação. Basta entrar no site do MEC, das Secretarias Estaduais e Municipais para verificar o quanto se tem destinado à educação. Mesmo assim, parece que algo não funciona. As metas estabelecidas no Plano Nacional da Educação de 2001 foram atingidas apenas em 33%¹. Embora tal plano tenha sido avaliado como fragmentado em relação à proposição de suas metas, não poderia deixar de ser o guia condutor do MEC.

Ao tratar da política educacional do Estado de São Paulo no período pós-ditadura, Palma (2010) registra as principais mudanças implementadas nesse estado e constata que, apesar de sua interferência na descentralização da educação e na formação dos professores, dentre outras ações, houve, concomitantemente, uma queda de qualidade no grau de conhecimento a ser adquirido pelos alunos, em nome da implementação do Regime de Progressão Continuada.

Como contribuição, apresenta uma série de sugestões cuja finalidade é a de intervir na qualidade da educação nos seguintes campos: definição da concepção de escola; organização e gestão dos sistemas de ensino; destinação de recursos à educação; formação dos profissionais da educação; condições de trabalho dos profissionais da educação e organização da escola. Para cada item, sugere ainda detalhamentos de ações a serem implantadas.

Entretanto, sabe-se que para a educação alcançar um patamar mais elevado em sua qualidade, somente as ações desenvolvidas pelos educadores, no âmbito das escolas, não serão suficientes. Além delas, faz-se necessário empreender uma série de medidas na esfera das políticas públicas que deverão funcionar como o carro-chefe de mudanças estruturais e/ou pontuais. Para tanto, há que se ter vontade política para a elaboração e a implementação de ações diferenciadas e complementares.

Outrossim, neste campo de incertezas, a formação de professores ocupa lugar de destaque uma vez que é ele, o professor, o mediador da ação com os alunos, o responsável pelo trabalho com o conhecimento, o sujeito do coletivo que constrói o Projeto Político-Pedagógico da escola em parceria com a comunidade e com os sistemas de educação.

¹FONTE: Disponível em < <http://noticias.r7.com/vestibular-e-concursos/noticias/-plano-nacional-de-educacao-foi-solenemente-ignorado-diz-especialista-20100306.html>> Acesso em 11 de abril de 2012.

Apesar dos esforços, o Brasil ainda está distante de alcançar uma formação inicial de qualidade, motivada por problemas analisados neste trabalho. Mas a consciência de que este é um desafio a ser resolvido o mais brevemente possível já se encontra na consciência de vários educadores envolvidos com universidades, conselhos de educação, organização de fóruns e congressos voltados ao debate dessa temática.

A LDBEN nº 9394/96, por um lado, propõe que se desenvolvam projetos de formação na modalidade ‘em serviço’ para os professores, de modo a suprir carências de formação diante das diferentes configurações encontradas na atualidade das escolas brasileiras. Por outro lado, um estudo coordenado por Davis (2011), desenha o cenário de formação continuada do Brasil, a partir de um recorte amostral feito com os programas das Secretarias da Educação de várias localidades. O diagnóstico aponta uma série de problemas e mostra a fragilidade com que esta política é aplicada.

Além disso, a importância de se formar bons professores parece não nortear projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial das instituições formadoras brasileiras, segundo estudo desenvolvido por Gatti e Nunes (2009) e apresentado neste trabalho.

O cenário da educação é, no mínimo, preocupante para quem entende a importância de se provocar mudanças sociais a partir de população bem formada, com espírito crítico que contribua na consolidação de uma sociedade democrática, ética e justa.

A Excelentíssima Presidenta do Brasil, Dilma Roussef, em um programa de rádio semanal, em abril de 2012, declarou que a educação “tem um papel estratégico, transformador e precisa ser garantida a todos, sem exceção²”. Esse discurso invade nossos ouvidos há décadas. Entretanto, se reconhecermos que é na educação que está o alicerce da transformação social, há a necessidade de se estabelecer políticas que caminhem efetivamente nesta direção.

Ademais, é no sentido de contribuir com esse contexto complexo que Dourado (2007) coordenou um trabalho sobre os diferentes conceitos e definições de qualidade da educação. O autor elencou uma série de parâmetros definidos desde a instância de órgãos reguladores mundiais até a do espaço intra-escolar, sendo que neste identifica a formação de professores como um dos elementos de qualidade. Assim, no âmbito das políticas públicas, é preciso não só priorizar decisões, mas também reconstruir o papel do professor, que não poderá ocupar lugar secundário. Nesse contexto, a formação em ‘serviço’ torna-se parte de um processo fundamental de (re)construção identitária.

² Programa de rádio “Cafê com a Presidenta”, apresentado no dia 26 de abril de 2012.

É nesse sentido que se deu a escolha pelo município de Diadema para o desenvolvimento desta pesquisa, já que, diante do cenário precário em que a educação pública brasileira se encontra – cabe a ressalva pela não generalização – as ações no âmbito da formação permanente de professores na rede pública da educação de Diadema se destacavam na Região do Grande ABC paulista, desde a década de 80.

A estreita ligação entre educação e cultura, educação e cidade e a consideração da escola como lugar efetivo da cultura delineavam a matriz do projeto educacional da cidade, principalmente na gestão de 1993 a 1996, quando é instalada a Secretaria da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECEL. Esse projeto, então, foi pensado a partir da concepção progressista de educação em respeito às peculiaridades do povo de Diadema.

Dessa forma, a escola haveria de se definir em meio a um projeto de gestão democrática, acesso, permanência e qualidade da educação, utilizando como instrumento a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Como estratégia de ação da formação, haveria as reuniões de Aglutinadas³ unidas ao processo de formação permanente emanadas pela equipe da Secretaria em constante discussão com os coletivos das escolas.

A cidade de Diadema possui um total de 12.688,35 habitantes por quilômetro quadrado⁴, registrado em 2011, segundo dados do SEADE⁵. A maioria da população, migrante e analfabeta, com níveis de pobreza radical, se propunha a morar nas duzentas favelas da cidade e nas comunidades de ocupação formadas por uma população migrante e analfabeta. A necessidade da formação permanente se antecipou a 1996, marco da atual LDBEN, para, a partir dos encontros de formações planejadas, encontrar alternativas para aquela cidade sair do nível de pobreza em que se encontrava, destinando condições mais dignas de vida a seus habitantes.

Desse modo, o delineamento desta pesquisa se efetivou diante dos seguintes disparadores:

- **Problema/pergunta:** Em que medida os Programas de Formação Permanente oferecidos aos docentes da rede Municipal de Educação de Diadema, nos últimos dezoito anos, têm garantido a qualificação da prática pedagógica?

³ Hora de Aglutinada em Diadema corresponde ao HTPC das escolas estaduais de São Paulo.

⁴ Maior Densidade Demográfica do Estado de São Paulo.

⁵ Fonte: Fundação Sistema estadual de Análise de Dados – SEADE. Disponível em < <http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/erfilMunEstado.php> > Acesso em 2 de janeiro de 2012.

- **Hipótese:** A Formação Permanente oferecida aos docentes da Rede Municipal de Educação de Diadema, nos últimos dezoito anos, tem proporcionado mudanças em suas concepções e práticas, garantindo a qualificação da prática pedagógica.
- **Objetivo Geral:** Caracterizar a Formação Permanente oferecida aos Docentes da Rede Pública do Município de Diadema, desde a implantação da Secretaria da Educação, em 1993, avaliando se essa formação trouxe impacto na qualidade da educação da cidade.
- **Objetivos Específicos:** 1) Verificar se os Programas de Formação Permanente oferecidos aos docentes da Rede Pública da Educação do Município de Diadema desde 1993 têm apresentado resultados de qualificação da prática pedagógica; 2) Verificar se as mudanças ocorridas nos Programas de Formação Permanente oferecidos aos docentes da Rede Municipal de Educação de Diadema, no decorrer dos últimos dezoito anos, têm apresentado eficácia na adaptação e adequação de propostas que garantam o aprimoramento das práticas pedagógicas. 3) Investigar se o Programa de Formação Permanente da rede sofreu alterações diante da vigência da LDBEN n ° 9394/96.

A realização desta pesquisa se dá com foco no cumprimento de duas finalidades: tese de qualificação em nível de doutorado da autora e, a partir de um compromisso traçado com a Secretaria da Educação de Diadema, a de oferecer uma devolutiva da pesquisa com a sistematização e análise da formação permanente no município durante o período definido para a investigação (1993 a 2011), contribuindo para a revisão desta política local. Este segundo compromisso levou a um detalhamento de registros dos relatos e dos documentos obtidos.

Por esse motivo, este trabalho será apresentado à cidade de Diadema como contribuição à Secretaria da Educação, contendo um pouco deste testemunho histórico sobre a formação permanente, uma vez que lá não existe um serviço de registro histórico que mantenha esses dados sistematizados. Assim, trata-se de uma alternativa metodológica para não se perder o registro da história no tempo.

A apresentação do material é feita em dois volumes: volume I, no qual se apresenta a pesquisa bibliográfica e de campo, por meio dos capítulos sinalizados; e volume II, no qual se apresenta os anexos e o que foi acrescentado para abrigar o registro da documentação recolhida, com a finalidade de cumprir a devolutiva à cidade de Diadema. As planilhas que compõem os dois primeiros anexos são mapas gerais da documentação encontrada, classificados por anos, modalidades de formação e conteúdos. Os demais são documentos que fizeram parte da pesquisa documental.

A estrutura do Volume I se divide em duas partes: Parte I “Dialogando com os referenciais teóricos e históricos” e compreende os capítulos 1, 2 e 3; Parte II “Dialogando com os dados” e compreende os capítulos 4, 5, 6, 7 e Conclusão.

O capítulo um, denominado “Formação de Professores no Brasil”, apresenta uma breve retrospectiva da formação de professores no Brasil a partir da primeira república, oferecendo alguns referenciais legais como parâmetro para a compreensão da organização das Políticas Públicas da área. Num segundo momento, trata da formação dos professores na contemporaneidade, apontando os problemas pelos quais passam os professores: baixos salários, feminização do magistério, proletarização, descaracterização e desvalorização da carreira docente, carência na infraestrutura da escola pública e problemas de ordem relacional.

O capítulo dois trata sobre os “Desafios da formação docente no século XXI” e apresenta em sua introdução a configuração legal sobre a formação docente após a promulgação da LDBEN nº 9394/96, dividindo-se em duas partes. A primeira parte trata da Formação Inicial e para isso apresenta uma abordagem sobre os cursos de Pedagogia como responsáveis pela formação do professor da infância, e outra, sobre os Cursos de Licenciatura como formação voltada para a educação de adolescentes. O fechamento desta parte do capítulo se dá por meio de uma avaliação crítica sobre formação inicial no Brasil. A segunda parte trata sobre a Formação Permanente de Professores, por meio de um mapeamento de suas diferentes modalidades.

O capítulo três trata da “Educação no Município de Diadema: a construção de uma identidade”. Na primeira parte do capítulo, é feita uma abordagem histórica da região, mediante a apresentação do processo de emancipação da cidade e a história da instalação da Secretaria da Educação, Cultura e Esportes – SECEL, na gestão de 1993 a 1996. Já na segunda parte do capítulo é contada a trajetória da Formação Permanente. Para tanto, parte-se da experiência inicial e de vanguarda nesta área, desenvolvida sob a orientação da Professora Vera Barreto, seguido pela descrição deste processo até 2011.

O capítulo quatro trata da pesquisa de campo e se denomina: “Estudo de Caso: proposta de formação docente no Município de Diadema, de 1993 a 2011”. Neste capítulo, são apresentados os caminhos trilhados por esta pesquisa de campo, cuja abordagem se dá na modalidade ‘estudo de caso’. O tempo demarcado pela investigação compreende o período de 1993 a 2011, mediante análises realizadas por períodos de gestão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, *ex-post-fato*, na modalidade de pesquisa exploratória. Inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica, apresentada nos capítulos componentes da primeira parte. Para a coleta de dados, realizou-se uma pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas para uma amostragem pré-definida. Os resultados foram divididos, para fins de análise, em quatro categorias: Modalidades de Formação e Ação Docente (apresentada no capítulo 5); Formação e Competência Docente (apresentada no capítulo 6); Políticas Públicas e Ação Docente na Cidade (apresentado no capítulo 7, em conjunto com a quarta categoria) e Formação Permanente e Qualidade da Educação.

O capítulo cinco trata das “Modalidades de formação e ação docente”, quando se discute a primeira categoria de análise e se caracteriza a realização da formação permanente no período de 1993 a 1996 na rede de Diadema. Para tanto, apresenta-se inicialmente um estudo quantitativo, a partir do que foi possível registrar na pesquisa documental, mediante a totalidade dos dados coletados. A seguir, apresentam-se as diferentes modalidades pelas quais se oferece a formação permanente, bem como os diversos conteúdos abordados em cada uma, relacionando tais modalidades às diversas ações docentes, como meios de se verificar a apropriação feita pelos professores deste processo.

O capítulo seis, denominado “Formação e competência docente”, apresenta a análise da segunda categoria. Uma das políticas da rede de Diadema é proporcionar a oportunidade de que os próprios professores ocupem as diferentes funções do sistema (Secretaria da Educação e escola). Desse modo, os professores têm oportunidade de vivenciar diferentes experiências na rede e sempre que voltam à sala de aula o fazem com um olhar mais maduro, ampliado e aprimorado. Há, no relato dos professores, uma referência de que esta é uma experiência que os qualificam no que tange à prática docente. Para a análise, foram utilizados os três fundamentos de ensino apresentados por Tardif (2002). Ainda neste capítulo é analisada a trajetória de construção curricular coletiva da rede a partir dos momentos de formação permanente.

O capítulo sete, denominado “Políticas Públicas, Formação Permanente e Qualidade da Educação”, é subdividido em duas partes nas quais são analisadas as categorias três e

quatro. A primeira parte compreende a discussão da categoria três, denominada “Políticas Públicas e Ação Docente na Cidade”, cuja análise é feita a partir de uma definição inicial de políticas públicas, seguida da apresentação de como a matriz de formação permanente foi construída na rede e encerrada com uma configuração de que Diadema é tratada como laboratório de Políticas Públicas em educação. Já a segunda parte deste capítulo apresenta a análise da categoria quatro: “Formação Permanente e Qualidade da Educação”, na qual é feita referência a uma discussão sobre qualidade da educação e sistemas de avaliação da educação, mediante a discussão de índices em Diadema. Há uma referência ao IDH da cidade e o capítulo é finalizado com uma avaliação do processo de formação permanente na rede.

Muitos desafios se colocam aos educadores envolvidos com a educação brasileira e muitos deles mostram-se muito envolvidos com a possibilidade de marcar uma diferença nesse cenário. Diadema é uma cidade que possui na trajetória profissional de seus educadores a luta pelo alcance de objetivos que visem à superação dos desafios educacionais. Embora exista grande esforço nesse sentido, detecta-se a necessidade emergente de um planejamento em longo prazo e a iniciativa de se buscar critérios avaliativos enquanto parâmetros mais fidedignos para o que se desenvolve na educação da cidade.

PARTE I

DIALOGANDO COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS E HISTÓRICOS

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

1.1 UM BREVE HISTÓRICO A PARTIR DA REPÚBLICA

Apesar de mais de 500 anos de descobrimento, a formação de professores no Brasil não conseguiu ainda o registro da continuidade de um projeto avaliado como ideal. Trata-se de um tema historicamente polêmico, norteado por diferentes intenções e concepções advindas de setores sociais, políticos e econômicos e que nunca tiveram como prioridade a educação no âmbito da política pública.

Os questionamentos sobre os projetos de educação no Brasil advêm de múltiplos aspectos: das políticas públicas e das legislações, das diferentes concepções fundantes deste processo, das matrizes de formação estabelecidas para cada segmento de formação, das instituições formadoras, do perfil dos formadores, da relação entre quantidade e qualidade, entre outros. Como sujeito deste processo está o professor, um dos principais protagonistas da formação dos sujeitos sociais. Devido a essa importância, de um lado ele se torna alvo de manipulações, controles, maniqueísmos e, de outro, é o sujeito da esperança social, da possibilidade de contribuir com a formação de uma massa crítica competente e com a construção de uma sociedade equilibrada e justa.

Considerando que a formação de professores vincula-se aos aspectos: econômico, político, social e cultural da sociedade, este capítulo fará uma breve recuperação histórica da formação de professores no Brasil. Será considerado ponto de partida a Primeira República (1889), momento em que eclodiram algumas ações de políticas públicas voltadas de forma mais sistematizada à formação de professores.

Para tanto, serão utilizados referenciais de autores que já organizaram fatos históricos, respeitando os diversos recortes que atendam ao foco deste trabalho, uma vez que não se trata de uma pesquisa histórica.

A referência inicial da formação de professores no Brasil tem seu marco no processo de colonização, quando a primeira experiência de escolarização formal se efetiva, por meio da Companhia de Jesus.

De modo geral, a história da educação no Brasil é marcada por abandonos de projetos educacionais (quando se constituíram como tal), muitas vezes mal elaborados por governos que nunca priorizaram a educação como alicerce na construção do país. Em meio a este processo, “pode-se, pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos modelos de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos.” (TANURI, 2000, p. 65).

Com a crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” (Ibid., p. 66), a implantação das escolas normais é estimulada e o seu número aumenta significativamente, a partir de 1868, em função de novas ordens de caráter político/ideológico que circulavam na política brasileira.

O reconhecimento dessas escolas se efetivou, principalmente, após aprovação dos *Projetos de Almeida de Oliveira (18/09/1882)*, *Rui Barbosa (12/09/1882)* e *Cunha Leitão (24/08/1886)* “que concediam ao poder central a faculdade de subsidiar escolas normais nas províncias” (Ibid., p. 66). Associado a estas medidas, ocorre também, apesar da escassez de bibliografia pedagógica brasileira, o enriquecimento dos currículos e, nos anos finais do Império, a abertura destas escolas normais destinadas também, agora, às mulheres. Fato novo, conforme atesta Aranha (1996):

o descaso pelo preparo do mestre faz sentido numa sociedade não comprometida com a prioridade à educação elementar.[...] Curiosamente, as escolas normais, que no início destinam-se apenas aos rapazes, mais tarde terão uma clientela predominantemente feminina. A primeira escola normal de São Paulo, só trinta anos depois de fundada, passa a oferecer uma seção feminina.

Aliás, a educação feminina espera o final do século para começar a despertar algum interesse (p.155).

Entretanto, com a instalação do governo republicano, sucessor de um legado de insucessos na área de formação de professores, o poder central da primeira república também não prioriza a educação. Ainda com características oligárquicas, mantém a descentralização da educação primária e profissional sob o controle e criatividade dos estados e municípios, os quais, em nenhuma das ações desencadeadas, priorizam a valorização da educação popular brasileira. Ao poder central compete legislar somente sobre ensino superior e secundário. Portanto, a Constituição Republicana de 24/02/1891 nada trouxe de inovação à formação de professores.

Dadas as ocorrências de incompetência dos estados e municípios para administrar a educação popular, o Governo Central, envolvido em críticas referentes ao analfabetismo da população, toma então a iniciativa de instalar escolas normais em diferentes locais do país. Segundo Tanuri (2000), com o movimento nacionalista e reformador que se efetiva nos primeiros anos da primeira república, chega-se “mesmo a postular a centralização de todo o sistema de formação de professores ou a criação de escolas normais-modelo nos estados” (p. 68), porém, não se efetiva o postulado.

A instabilidade demarcada pela variação de propostas e a indecisão no campo da efetiva ação sobre a educação, o ensino, a formação de professores, são elementos denunciadores da falta de prioridade para o tema. Paralelo a isso, a influência das ideias de Pestalozzi (Suíça, 1746 – 1827) no Brasil interfere na preocupação com a formação de professores mais preparados; e com a promulgação da Lei nº 374, de 03/09/1895, as escolas normais passam a ter dois níveis de formação, primário e secundário. Enfatiza-se, então, um projeto mais sólido de padrão mais elevado.

Todavia, é neste cenário que São Paulo, estimulado pelo Decreto, de 12 de março de 1890, inova e parte da premissa de que é com professores bem preparados que o ensino será regenerador e eficaz (SAVIANI, 2009, -145). Desse modo, a instrução pública passa por ampla reforma no Estado, efetivando o primeiro grande marco na formação de professores no Brasil. Entretanto, “não é possível afirmar que se tenha ido muito além da preocupação com as técnicas pedagógicas” (CATANI, 2003, p. 44).

Neste mesmo período, aprimora-se a preocupação com a formação de professores ampliando-a para o campo científico na elaboração dos currículos dos cursos normais, além da exigência de uma cultura enciclopédica.

Segundo Nagle (1974), o fato de a sociedade brasileira se caracterizar como aberta e não mais fechada, provoca entusiasmo e otimismo na educação,

de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (p. 99,100).

Embora houvesse este “surto do entusiasmo”⁶ visualizando na educação uma oportunidade de desenvolvimento do país e vislumbrando na “escolarização, o motor da história” (NAGLE, 1974), este espírito não influenciou as decisões do poder central; “fala-se do momento imediatamente posterior como de um tempo de ‘desânimos, desilusões e frustrações’, ao qual os anos vinte vieram a colocar um termo.” (CATANI, 2003, p. 44). Consequentemente, iniciam-se as críticas frente à “precariedade da situação do ensino e as denúncias sobre as falhas na formação dos professores, bem como a falta de recompensas para o seu trabalho” (Ibid., p. 48).

Entretanto, a partir deste mesmo ano, 1920, São Paulo começa a organizar e legislar a formação de professores com maior autonomia. Toma a frente de decisões que, posteriormente, serão assumidas por toda a nação, como por exemplo, a formação compactada em um curso normal único, sem a divisão que predominava nos demais estados, que também ousavam na implantação de novos projetos de formação e, em decorrência, ofereciam um padrão mais elevado de formação.

Além disso, a partir deste período, inicia-se, em nível nacional, a implantação do curso complementar ao primário e o propedêutico à escola normal, que passa a fazer seleção para ingresso dos alunos, ramificando a formação normal e secundária em dois troncos.

Diante da movimentação de novos paradigmas estabelecidos na década de 20, da emergente preocupação com os altos índices de analfabetismo (80% da população brasileira era analfabeta) e da prioridade dada ao ensino primário, somados à inegável influência e divulgação do movimento da Escola Nova nos cursos de formação de professores no início do século XX - cumprindo a função de ideário dos educadores brasileiros - com certeza novas propostas passam a centralizar o foco da escola sobre o aluno. Além disso,

formava-se uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado na educação, à necessidade de expansão da escola pública, ao direito de todos à educação, tendo em vista seu alcance político e social, à importância da racionalização da administração escolar, à necessidade de implantação de uma política nacional de educação (TANURI, 2000, p.72).

Desse modo, a expansão da escola primária provoca, paralelamente, a revisão da formação de professores. No âmbito nacional, em 1923, a escola normal para formação de professores, mestres e contramestres com preparo pedagógico, prevê dois cursos sucessivos: o

⁶ Expressão usada por Catani (2003).

primeiro de adaptação, com duração de dois anos, de preparação teórica; e o segundo, com o aporte prático, pois pensava-se que

[...] a escola normal profissional não pode dispensar oficinas e nem limitar-se aos exercícios educativos de séries pré-estabelecidas, mas precisa movimentar suas máquinas e seus aprendizes como num estabelecimento industrial, para que o aluno tenha perfeita compreensão da vida real dos profissionais (...) (NAGLE, 1974, p. 168).

Mais tarde, com a reforma educacional proposta por Anísio Teixeira e realizada com a promulgação do Decreto nº 3.810, de 19/03/1932 amplia-se a concepção de escola normal para “escolas de cultura geral e profissional”. Contudo, há falhas no funcionamento dos dois aspectos, segundo análise de Tanuri (2000), provocando mais uma reforma nos cursos que passam a ser chamados de “Escola de Professores” no Distrito Federal, equiparadas ao ensino secundário federal. Esta passa a ser considerada como um segundo marco importante na formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2009), e descrita da seguinte forma em sua proposta curricular:

[...] o currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio [...] (2009, p. 145,146).

Esta estrutura de apoio envolvia Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos da Escola de Professores; um Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas escolares, Filmoteca, Museus Escolares e Radiodifusão (2009, p. 146).

Além disso, a autonomia dada aos estados permite a elaboração de “desenhos” diferentes de formação pelo Brasil. São Paulo, por exemplo, inova com a formação oferecida no Instituto de Educação Caetano de Campos, situado na capital. Em função das mudanças, há também, durante a década de 30, um período de vinculação entre escolas normais e universidades. Projeto este que não sobrevive no Distrito Federal nem em São Paulo.

Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, esse órgão passou a contemplar as necessidades de qualificação de pessoal para a administração escolar, oferecendo cursos para diretores e inspetores comissionados pelos estados (TANURI, 2000, p.74).

Em outros estados, como o Ceará, Bahia e Minas Gerais, há a experiência de implantação de Escolas de Aplicação, também chamadas de Escolas Modelo, onde os alunos

dos cursos normais faziam a exercitação da prática nas séries iniciais da escolarização das crianças.

A Escola de Aplicação vai ser adotada ou regulamentada nas demais reformas como instituição para a prática docente, para dar ao ensino normal um teor essencialmente prático, técnico, às vezes é montada para servir de campo de pesquisa educacional (NAGLE, 1974, p. 225).

Entretanto, apesar dos avanços, Tanuri (2000) registra que em 1937, há uma carta outorgada pelo então presidente Getúlio Vargas, determinando “a primeira regulamentação do governo central em decorrência da orientação centralizadora da administração estadonovista” (p. 75). Esta regulamentação registra um rompimento com a autonomia anteriormente concedida aos estados que, a partir de então, não mais administram o ensino normal, ficando a cargo do governo central.

Ainda nesta década, a formação de professores passa a ser pensada também em nível de graduação. Assim, em 1939, surge o primeiro curso de Pedagogia do Brasil, criado com o Decreto nº 1.190, de 04/04/1939. O modelo curricular adotado, 3+1, tem o objetivo de formar tanto licenciados como bacharéis na faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2009).

Na década de 40, é promulgada a *Lei Orgânica do Ensino Normal* (Decreto-Lei nº 8.530, de 02/01/1946, p. 75), efetivada somente após o encerramento do Estado Novo, já com espírito de redemocratização. Segundo Cury [199?], seu conteúdo é mais ameno que os anteprojetos que a precedem, sem apresentar grandes inovações frente ao que ocorrera anteriormente.

Na verdade, a autonomia dos estados é recuperada pela Constituição aprovada em 1946, e se retoma novamente a reestruturação do Curso Normal. Segundo Tanuri (2000),

o curso normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (p. 75).

A divisão em dois ciclos é justificada pela diferença que demarca os estados do Brasil. O segundo ciclo, especialmente, era o único que permitiria o ingresso no ensino superior; além disso, toda escola normal deveria manter uma escola de Jardim de Infância para profissionalização de seus alunos.

Para Saviani (2009), as mudanças decorrentes da legislação de 1946 não avançaram no “tom” esperado de se chegar a uma formação superior que vinculasse a teoria e a prática de forma harmoniosa e conjugada. O que há é a transformação dos cursos, Normal e os de Pedagogia e Licenciatura, com enfoques de formação técnico-profissional, estimulados e envolvidos na política expansionista que guiava as decisões da época. Nos cursos superiores de formação de professores, “o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (p. 147). Com o passar dos anos, o Curso Normal foi sintetizado eliminando-se seu primeiro ciclo, comprometido com a formação da cultura geral e às Licenciaturas ficou relegado ao segundo plano toda a formação pedagógica, priorizando-se o domínio dos conteúdos específicos. Estes modelos seguem acompanhados da abertura de novos cursos nas três modalidades no decorrer de vários anos.

[...] centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (Ibid., p. 147).

Na tentativa de encontrar modelos mais adequados, em 1959, em Goiás, é aprovada a formação dos professores primários e secundários em Curso Normal Superior, no Instituto de Educação, com duas séries para formar professores primários. Porém, sua ilegalidade o faz durar apenas dois anos, uma vez que a formação de professores era atribuição somente das Faculdades de Filosofia (TANURI, 2000).

Faz-se importante destacar dois aspectos da formação de professores que marcam este período no Brasil: 1) das 546 escolas cadastradas pelo INEP em 1951, 258 estavam concentradas em São Paulo e Minas Gerais e; 2) dessas 546 escolas, apenas 168 eram públicas estaduais, sendo 378 particulares ou municipais (Brasil, 1951, apud TANURI, 2000, p. 77). Avalia-se, com estes dados, que muito falta fazer para suprir a demanda brasileira pela educação básica, principalmente no que tange à responsabilidade do Estado sobre todo o território.

Ainda nesse período, os princípios norteadores da formação de professores rompiam suas origens européias e, em acordo firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - MEC/INEP - e a United States

Agency for International Development - USAID - (1957 a 1965), nos Estados Unidos, o Brasil teria então um balizamento diferente de formação.

A proposta é voltada a técnicas e metodologias americanas, apoiadas em teorias psicológicas e desenvolvida a partir do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE). Os objetivos que permeiam esta proposta baseiam-se na “adequação da educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos” (ARANHA, 1996, p. 213).

Nesse período, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 4024, promulgada em 20/12/1961, não trouxe inovações para a área de formação de professores. Reforça a autonomia dos estados que passam a fazer reformas de âmbito somente curricular, sem proposições inovadoras para as estruturas mestras da formação oferecida.

Segundo Tanuri (2000), é o início da implantação do tecnicismo no Brasil, tão amadurecido posteriormente, durante o governo militar e tão desastroso para o desenvolvimento e formação dos sujeitos. A partir de então, os professores das escolas normais são designados como multiplicadores deste novo modelo.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação publica o Parecer nº 251 que autoriza o ineditismo da formação de professores primários nos cursos de Pedagogia em nível superior, com propósito de continuidade para todo o território nacional e reforçado pelo Parecer CFE nº 252/69 que autoriza o professor formado em Pedagogia a exercer o magistério primário.

No decorrer deste período também os currículos dos cursos normais sofrem acréscimos de várias disciplinas voltadas à área técnico-pedagógica.

Outro problema emerge a partir dos dados do censo de 1964, que, apesar da expansão das escolas de formação, apenas 56% de professores primários em regência têm formação profissional, o que indica necessidade imediata de investimentos nessa área.

Os objetivos que permeiam a formação escolar, de um modo geral, após 1964, durante o governo militar, apresentam fundamentos instrucionais e comportamentais voltados a inovações com utilização de recursos audiovisuais. Ocorre, portanto, a efetivação do tecnicismo pedagógico iniciado anteriormente com tendências, segundo Aranha (1996), que se encontram na filosofia positivista e na psicologia behaviorista, cujo foco está na objetividade que transforma as ações da educação em práticas de observação e mensuração (p. 213).

Com a Promulgação da LDBEN nº 5692 de 11/08/1971 e a implantação da *Teoria do Capital Humano* como norteadora da educação brasileira, as escolas efetivam suas ações para a formação de mão-de-obra com vistas ao mercado industrial ascendente na época.

Logo, o período iniciado em 1964 não fora promissor para a área da educação. É evidente que, com relação aos cursos de formação de professores das escolas normais, instala-se uma fragmentação e descaracterização que apresenta como resultado o desinteresse dos jovens por esta opção.

O curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para a formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau (TANURI, 2000, p. 80).

A LDBEN propõe o fim dos cursos normais, transferindo a formação de professores que lá se realizava para uma, dentre tantas outras habilitações dos cursos técnicos profissionalizantes do 2º grau. Esta formação passa a ser chamada de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), diluída entre tantas outras formações com caráter propedêutico.

De acordo com Saviani, “o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral” (2009, p. 147). No caso do segundo grau, o currículo mínimo fica concentrado apenas no primeiro ano, inclusive na habilitação para o magistério. Desse modo, diminui sobremaneira as especificidades da formação do professor tão cuidadosamente mantidas outrora, que passam a se concentradas nos anos finais desta habilitação. Para complementar este elenco de “desastres” pedagógicos, desapareceriam também os Institutos de Educação.

A Lei determinava como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena (TANURI, 2000, p. 81).

O Parecer CFE nº 349/72 determina então as orientações para elaboração da estrutura curricular da Habilitação Específica para o Magistério, “organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Esta reforma deixou, então, um legado de prejuízos inestimáveis à educação brasileira. Aranha (1996) resalta como fator de peso a universalização dos oito primeiros anos de escolarização obrigatória, uma vez que a rapidez proposta para a execução desta política pouco foi acompanhada da devida qualidade. Ainda de acordo com Saviani (Ibid.), a profissionalização não se concretiza porque

[...] faltam professores especializados, as escolas não oferecem infraestrutura especializada aos cursos (oficinas, laboratórios, material) [...] Por outro lado, as escolas particulares, sobretudo as destinadas à formação da elite, não se submetem à letra da lei, mas apresentam um ‘programa oficial’ que atende apenas formalmente às exigências legais. Na verdade o trabalho efetivo em sala de aula continuava voltado à formação geral e preparação do vestibular. [...] Portanto, a escola da elite continua propedêutica, enquanto as oficiais rarefazem seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando da formação geral (p. 215).

Desse modo, a Habilitação Específica para o Magistério entra no projeto das escolas públicas, barateando a formação dos professores, as licenciaturas passam a ser curtas (dois ou três anos) nas diferentes áreas do conhecimento. O aparecimento de cursos de formação de professores à distância se fortalece pelo interior dos estados, nas faculdades privadas, com aulas uma vez ao mês e entrega de trabalhos que suprem a ausência de aulas presenciais. São várias medidas autorizadas que, somadas, desqualificam a educação brasileira. “A relação entre a escola e a comunidade reduz-se a captar mão-de-obra para o mercado e à intenção de adaptar ao ensino o modelo da estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas” (Aranha, 1996, p. 216).

Porém, dada a fragmentação proposta e o caráter tecnicista que inspira as reformas educacionais do regime militar, “no final da década de 70, um grupo de filósofos e pedagogos passa a rever a nossa educação iniciando uma teoria [...] que recebeu diversas denominações, entre as quais, *pedagogia crítico-social dos conteúdos*, *pedagogia dialética* e, finalmente, *pedagogia histórico-crítica*” (Ibid. p. 218).

As críticas à política implantada foram tantas que uma série de ações passam a ocorrer em busca da alteração dessa proposta, infelizmente sem sucesso durante todo o regime militar. Os prejuízos da política sobre a formação de professores resultam em descaracterização, desqualificação e, no decorrer do tempo, ajudam também os professores a perderem a identidade que duramente se construía no decorrer de décadas.

Os estudos iniciados nos finais da década de 70 em busca de novos referenciais para a educação brasileira continuam durante toda a década de 80, muitas pesquisas sobre o contexto da formação de professores são publicadas sob o marco das teorias críticas, histórico-sociais,

de cunho sociológico (e não psicológico como ocorrera anteriormente). A busca por alternativas para a formação de professores mobilizou educadores no âmbito nacional em torno de um movimento pela “*revitalização do ensino normal*”.

Diante do estrago provocado pela lei do ensino profissionalizante, os debates têm se concentrado na reestruturação dos cursos de formação de professores de grau superior (pedagogia e licenciatura), bem como no secundário (habilitação magistério). Nesse sentido, é significativo o esforço despendido na reformulação da habilitação específica de 2º grau para o magistério (Ibid. p. 221).

Da parte do MEC, é criado em 1982 o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), inspirado na iniciativa do governo estadual de Minas Gerais e divulgado junto às demais secretarias estaduais da Educação.

O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (Cavalcante, 1994; São Paulo, 1992, apud TANURI, 2000, p. 82).

Neste modelo de formação, os alunos ficavam nos Centros em período integral, recebiam uma bolsa de estudos e atuavam durante meio período como monitores dos professores nas séries iniciais, o que lhes permitia uma reflexão teórico-prática junto aos professores do curso e uma relação direta com o fazer pedagógico. Lamentavelmente, sua proposta não foi implantada de forma geral, ficando o registro de experiências em alguns estados.

Outro projeto desenvolvido visando à formação de professores no âmbito federal, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, *sob a denominação de “Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação”* resultou na publicação de 25 livros didáticos para a disciplina do núcleo comum do ensino de 2º grau de da Habilitação Magistério” (Ibid., 2000, p. 83).

Além destas, muitas outras iniciativas foram tomadas, não só em nível federal, mas também estadual. A década de 80, especialmente sua segunda metade, foi de busca e mobilização de educadores na expectativa e crença na construção de uma sociedade melhor e na cisão definitiva com os efeitos perversos do regime militar presente até meados dela.

A educação se tornou protagonista neste cenário de reconstrução social com a bandeira da redemocratização. Neste momento, os princípios da educação construtivista tomam força na discussão dos educadores tornando-se pano de fundo na elaboração de novos projetos

pedagógicos para o país. Estudos, agora mais aprofundados sobre a teoria histórico-social, fundamentada na filosofia dialética permeiam a formação de professores, especialmente no âmbito dos cursos de qualificação das universidades em nível de pós-graduação, onde estes aprofundamentos teóricos se efetivavam.

Era um momento de esperança, mobilização e abertura de novos horizontes educacionais. Foi com este espírito que a nova LDBEN, sancionada e promulgada sob o número 9394/96, foi elaborada, inicialmente, sob coordenação do Deputado Federal Otávio Elísio, tendo como relator o Deputado Jorge Hage, como resultado da intenção da ação de muitas entidades educacionais, com a esperança de que a educação seria um dos principais caminhos de redemocratização nacional. Este espírito prevalece até 1992, quando o Senador Darcy Ribeiro, relator da lei no Senado, num ato acordado com o governo federal, apresentou o substitutivo do projeto original sob alegação de sua inconstitucionalidade. Desde então, várias ações consideradas de avanço ficaram no imaginário educacional brasileiro, jamais concretizadas sob forma de lei.

Sobre isso, declara Otranto (1998) que,

[...] assistimos, então, perplexos, a um confronto inusitado, entre um Projeto que é fruto de seis anos de amplos debates, que, se não é o ideal de todos, pelo menos, traduz as reivindicações de muitos, com um outro de autor único, que só recentemente se submeteu a pouquíssimos debates, apenas sob grande pressão de outros parlamentares e dos segmentos organizados da sociedade civil (p. 235).

Além disso, embora a expectativa de valorização e priorização da educação se fizesse presente na “bandeira de luta” dos educadores brasileiros, segundo Saviani (2009),

a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008c, p. 218-221). [...] A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006. (p. 148).

Mesmo assim, a configuração sintética desta nova lei não deixa de conceder avanços ao processo de redemocratização da educação. Dentre eles, o de transferir a formação inicial dos professores da Educação Básica para o nível superior, excluindo de uma vez, no prazo de dez anos, a formação oferecida em nível do 2º grau, em cursos de Habilitação ao Magistério ou mesmo no CEFAM.

Muito embora esta avaliação tenha sido feita de forma positiva à época, na Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 2010, no Distrito Federal, foi significativa a demanda pela volta do curso de formação de professores em nível médio. Talvez em decorrência da tomada de consciência do nível de aligeiramento, pautado no desenvolvimento de competências, imposto pelos ideólogos do Ministério da Educação, destacando-se Guiomar Namó de Melo, e do Banco Mundial para a formação de professores, instalados nos cursos de nível superior das instituições privadas (prevalentes na formação de professores para a educação básica).

Em meio a este contexto, a partir de 1995 e sob a coordenação do Governo Federal de FHC, diante dos problemas do ensino fundamental, “paulatinamente agravados pela repetência sucessiva, formação precária, evasão, os grupos de estudo se propõem rever o projeto educacional do país, concentrando-se na qualidade do ensino e da aprendizagem” (ARANHA, 1996, p. 223). As iniciativas decorrentes propõem a elaboração de Diretrizes e Parâmetros Curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e como não poderia deixar de ocorrer no âmbito das diretrizes das políticas públicas gerais, também foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e para cada área de formação⁷, como exige a LDBN atual.

A LDBEN prevê, na continuidade desta formação inicial, nitidamente comprometida, dada a qualidade dos cursos oferecidos, no Inciso IV, Artigo 2º do Decreto nº 3276/99, a “articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada”. Sob a responsabilidade das instâncias gestoras dos sistemas de educação e respectivas escolas da rede privada, coube, a partir de então, o desenvolvimento, aprovação e implantação de projetos de formação em serviço aos profissionais da educação.

Concomitantemente, outros conflitos surgiram, dentre eles a intenção do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, de retirar das universidades a formação inicial dos professores. A proposta é de repassar definitivamente esta formação aos Institutos Superiores da Educação, como na França, e de retirar a formação do professor da infância dos cursos de Pedagogia, delegando-a ao Curso Normal Superior (Decreto nº 3276/99).

De fato, tamanho foi o desgaste de sua imagem e o descontentamento da classe de professores universitários e entidades de representação causados por esta decisão, que a alteração deste Decreto ocorre logo em seguida, com o Decreto nº 3554/2000. Na verdade, a

⁷ Material disponível para consulta no site <www.mec.gov.br>.

decisão não foi desfeita, mas alterada, acrescentando-se “preferencialmente” à formação dos “professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”⁸, nos cursos Normais Superiores instalados nos Institutos Superiores de Educação, deixando secundarizada a formação no curso de Pedagogia e nas Universidades.

Outro problema oriundo do modelo com que os cursos de formação de professores são oferecidos é o da cisão existente entre os quatro (atualmente cinco) anos iniciais da escolarização fundamental e os quatro anos finais. A junção dos dois ciclos em um único segmento não resolve a fragmentação que está originalmente na base da formação dos professores, na diferença entre a formação dos pedagogos e dos licenciados. Segundo Otranto (1998), “essa política, colocada como uma forma de ajuste da educação às reformas estruturais do Estado brasileiro está assentada na reestruturação produtiva e na adoção do paradigma tecnológico” (p. 224).

Atualmente, uma avaliação crítica de todo este contexto está mais amadurecida. Esforços se unem por parte dos educadores e atores envolvidos com a educação brasileira e mundial no sentido da busca por uma formação de professores que atenda a demanda do século XXI. No Brasil, parece ainda tímida esta trajetória e os poucos resultados obtidos, fruto de alguns projetos implantados, como por exemplo, a Residência Pedagógica contemplada no Projeto do curso de Pedagogia da UNIFESP, ainda são pontuais.

Enquanto a busca por uma nova proposta mais afinada com as necessidades reais da sociedade não se efetiva, esforços são observados em alguns municípios brasileiros para alcançar uma qualidade da educação, mais eficiente dentre eles. Um destaque especial é destinado neste trabalho à formação permanente de professores do município de Diadema, no Grande ABC Paulista.

⁸ Decreto nº 3554/2000.

1.2 A PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

Desejar a carreira docente da Educação Básica no Brasil atual é opção para “poucos”. Esta é uma afirmativa comprometedora para a educação brasileira que conta com 51.549.889 alunos matriculados na Educação Básica de acordo com Censo Escolar 2010. Poderia ser interpretada no sentido positivo, caso o “poucos” fizesse referência ao pouco que falta para se chegar à excelência da qualidade dos sujeitos indicados para a profissão docente. Porém, essa afirmativa diz respeito ao resultado de uma pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita em parceria com a Fundação Carlos Chagas e que demonstrou que, de 1.501 jovens adolescentes concluintes do Ensino Médio de diferentes cidades brasileiras, entrevistados em 2009, apenas 2% pretendem a carreira docente como opção de profissionalização (GATTI, 2009).

A justificativa dos jovens desta amostra - sem a pretensão de generalizar, mas ponderando como uma indicação de tendência para esta situação - está relacionada a dois fatores que se destacam. O primeiro é a própria falta de identificação pessoal com a carreira docente.

O segundo, mais complexo, porque diretamente relacionado à vida concreta dos professores brasileiros, diz respeito a uma série de aspectos que se interrelacionam: 1) baixos salários; 2) feminização do magistério (dos alunos que optaram pela carreira, 77% são meninas - p. 170); 3) proletarização, descaracterização e desvalorização social da carreira docente; 4) carência de infraestrutura das escolas públicas; 5) falta de “sintonia” nos diferentes níveis de relações interpessoais e de ensino-aprendizagem entre os diferentes sujeitos da escola, dentre outros fatores não menos relevantes. Além disso, reconhecem que é uma profissão complexa, com dificuldades de desenvolvimento dela e, muitas vezes, frustrante. Reconhecem ainda que o ato de ensinar é difícil, assim como o de lidar com pessoas, o que requer muita paciência, segundo os jovens entrevistados, e que justifica parte do primeiro motivo por eles apresentado.

A atitude destes jovens frente à carreira docente não os impede de declararem o quão nobre julgam ser o professor. Valorizam e apreciam sua pessoa como um profissional relevante para a sociedade. Consideram a profissão docente exemplar, formadora de opinião, responsável pela transmissão do conhecimento e de valor social. Mostram-se sensíveis frente a este profissional. Com relação à profissão, reconhecem ser digna, nobre, bonita, prazerosa e

gratificante para quem é bem sucedido, fruto de um dom, de uma vocação pessoal. Mas não a desejam para si.

Duran (2010) amplia a análise deste cenário de rejeição à profissão docente quando interpreta dados de uma pesquisa desenvolvida com jovens estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras, referente ao papel da família diante da opção dos jovens.

A escolha pela profissão docente [...] objetiva-se na concordância da família, na aceitação, pela família, de uma escolha pessoal do(a) filho(a), na perspectiva de realização de um sonho e, também, por ser um 'dom', objetiva-se, ainda, em características pessoais consideradas relevantes ao exercício profissional: ter 'jeito' com criança, apresentar potencial para ensinar, ser objetiva" (p. 51).

A família é, portanto, mais um disparador de decisões no campo da escolha profissional do jovem. Com olhar no futuro, pais têm tomado a atitude de desestimular jovens a seguir a carreira docente quando anunciam esta decisão. A vivência entre alunos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia mostra a narrativa do desestímulo familiar presente entre os alunos. Contraditoriamente ao que ocorria outrora quando diante desta decisão, a família felicitava o(a) filho(a) pela nobreza da opção.

1.2.1 Baixos salários dos professores

O resultado parcialmente comentado desta pesquisa não pode ser interpretado com ignorância frente a dados reais. Uma breve correlação entre número de alunos e de professores mostra um cenário preocupante em curto prazo para a escola.

Considera-se inicialmente a observável diminuição da taxa de fecundidade no Brasil nas últimas décadas⁹, mesmo considerando-se que se trata de um país cuja população saltou de um total de 90 milhões (IBGE) em 1970 para 190.732.694 milhões em 2010 (Censo IBGE 2010), em contraponto à significativa diminuição da taxa de mortalidade geral¹⁰.

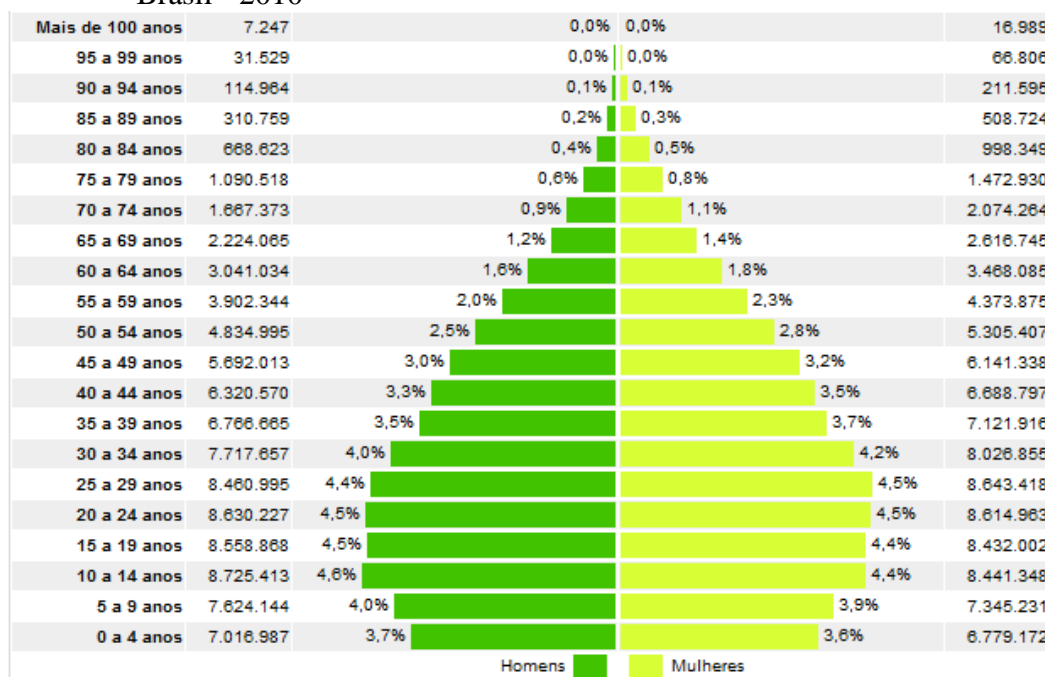
Esses números permitem hipotetizar que, embora a pirâmide populacional brasileira já esteja em processo de estreitamento de base, o Brasil não iniciou ainda o mesmo movimento de diminuição da demanda para matrículas da Educação Básica. É possível observar no

⁹ De acordo com dados do IBGE, em 1940 a mulher brasileira tinha em média 6,2 filhos e em 2010, esta média caiu para 1,86.

¹⁰ De acordo com dados do IBGE, em 1940 morriam 25 pessoas a cada 1000 habitantes/ano e em 1999 esta taxa caiu para 6,9 e continua num *crescendum*.

gráfico 1 a distribuição da população por grupo de idade, de acordo com dados do Censo 2010¹¹.

**Gráfico 1 – Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade
Brasil - 2010**



Fonte - IBGE – Censo 2010

Porém, coerentemente ao gráfico que demonstra a diminuição da população infantil nos últimos anos, a demanda pelas matrículas para a Educação Básica segue também uma queda de um milhão de matrículas de 2009 para 2010.

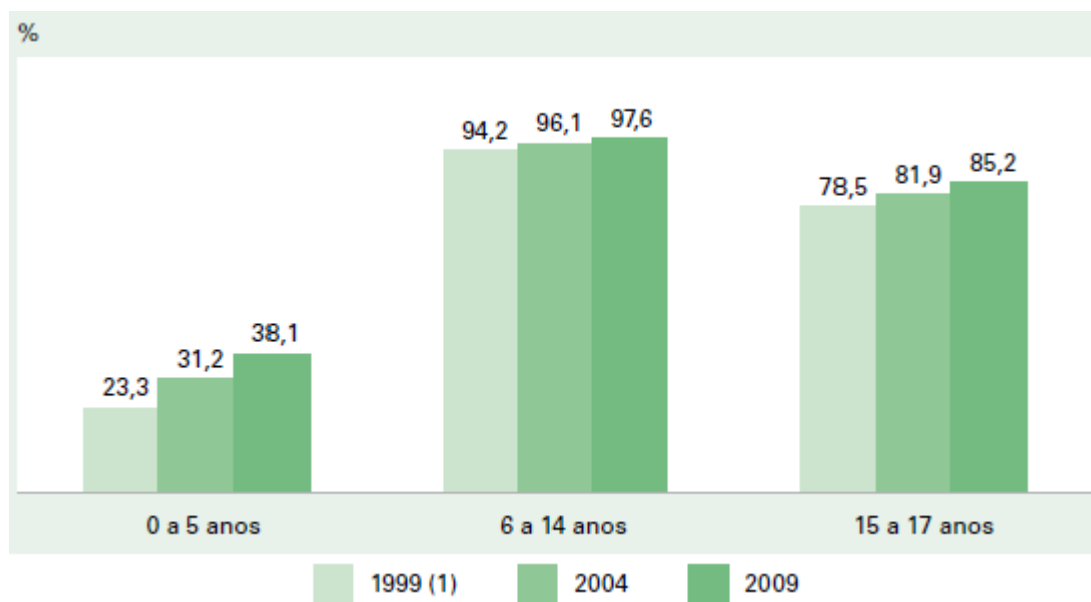
Na avaliação do presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Joaquim Neto, a queda de cerca de um milhão de matrículas da educação básica pública em 2010, comparada a 2009, tem duas explicações: a melhora do fluxo escolar com redução de crianças repetindo a série combinada com o aumento do rigor técnico do Inep na coleta de informações do censo. “Fazemos checagem de dados para evitar matrículas duplas”, explicou. Em 2011, segundo Joaquim Neto, o Inep fará também visitas a escolas para verificar a autenticidade das informações prestadas. (SIC.INEP, 2011).

Nota-se que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - trabalha com a hipótese de que esta diminuição de demanda de matrículas não seja real. Porém, considerando a história recente, houve um desencadeamento da busca por matrículas infantis desde o início da universalização do antigo Ensino Primário (1ª a 4ª séries), frente à promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4024/61. A continuidade deste processo se deu com a universalização do Ensino de 1º Grau (1ª a 8ª séries), em 1971, atualmente denominado Ensino Fundamental.

¹¹ Fonte: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – *Sinopse do Censo 2010*.

Ainda que tenha havido a universalização do Ensino Fundamental há quarenta anos, o Censo do IBGE demonstra que parte das crianças em idade de escolarização obrigatória ainda está fora da escola¹².

Gráfico 2 – Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, segundo os grupos de idade – Brasil – 1999/2009



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

(1) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

Apesar do reconhecido crescimento de matrículas desde 1999, a porcentagem de crianças e adolescentes que ainda está fora da Educação Básica é significativa, senão alarmante, em se tratando de país com potencial de desenvolvimento reconhecido mundialmente. Na faixa etária de 0 a 5 anos, 61,9% das crianças carecem de matrículas, sendo a maior marca negativa da escolarização básica. No Ensino Fundamental, em que a escolarização é obrigatória no ciclo completo desde 1971, 2,4% das crianças e adolescentes permanecem fora da escola e novamente esta taxa aumenta no Ensino Médio, não obrigatório, para 14,8%.

Diante disso, constata-se que há uma demanda reprimida de crianças para ocupação das matrículas que pouco a pouco são ofertadas pelas políticas públicas, mas que, infelizmente, estão longe de atender a totalidade. Soma-se a isso o fato dessa demanda – que solicita o aumento da contratação de professores - estar consideravelmente maior que a oferta de professores, cujo gráfico é descendente. Em 2007, de acordo com dados do INEP, a

¹² Fonte: Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – *Sinopse do Censo 2010*.

Educação Básica do Brasil contava com 2.500.554 professores. No Censo de 2010 este número caiu para 2.005.734.

Não obstante, se o número de alunos matriculados em 2007 era de 52.179.530 e em 2010, 51.549.889, nota-se que enquanto houve uma diminuição de 24,67% do número de professores durante estes três anos, a diminuição do número de alunos não passou de 1,22%. Este dado mostra nitidamente que o Brasil está diante de um problema de funcionamento estrutural da Educação Básica. Consequentemente, houve um aumento de 23,58% do número de alunos por professor nos três anos em referência, dado que colabora com o comprometimento da qualidade da educação no contexto atual.

Com relação às redes de ensino, de 2.005.734 milhões de professores da Educação Básica do Brasil, de acordo com dados do Censo de 2010, 81,87% trabalham em escola pública. O paralelo dos alunos é bem similar, uma vez que 85,4% dos alunos da Educação Básica também estão matriculados nas redes públicas, de acordo com SIC/INEP 2010.

Outro fator que demanda análise no tocante à qualidade da educação e diz respeito ao Censo 2010 é o fato de se identificar que 31,1% dos professores da Educação Básica não possuem formação no nível superior .

Tabela 1 - Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2010

Unidade da Federação	Professores da Educação Básica					
	Total	Fundamental	Escolaridade			Superior
			Ensino Médio		Superior	
		Médio Total	Normal/Magistério	Ensino Médio		
Brasil	2.005.734	12.565	611.260	450.707	160.553	1.381.909

Fonte – INEP – Censo escolar 2010

Depois de quinze anos passados da promulgação da LDBEN nº 9394/96, considerando o Artigo 62, que indica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Verifica-se que o prazo para efetivar esta formação se encerrou em 2006, dez anos depois da promulgação da LDBEN. Pesa negativamente na avaliação da qualidade da

educação o fato de o Brasil encontrar-se no ano de 2010 trabalhando com esta significativa porcentagem de professores da Educação Básica sem formação no ensino superior.

Na pesquisa de Gatti (2009), já mencionada nesta tese, os argumentos apresentados pelos alunos do Ensino Médio são reforçados diante do quadro demonstrativo de que a categoria de professores no Brasil, em 2006, ocupava o terceiro lugar com relação a maior quantidade de trabalhadores ativos no mercado. Só perdendo para escriturários, 15,2%, e para trabalhadores da área de serviços, com 14,9%.

O professor ocupava este terceiro lugar representando 8,4% do total de trabalhadores do Brasil. Com isso, uma parcela orçamentária significativa do poder público, que abriga a grande maioria destes profissionais, deveria ser investida na categoria; como não o é, provoca um dos motivos da precarização do magistério: o achatamento salarial dos professores. Sabe-se que os problemas que permeiam a rotina e caracterização da profissão docente dependem basicamente das políticas públicas governamentais.

Conseqüentemente, o argumento dos níveis salariais baixos, justificando parte da rejeição frente à profissão docente (Id.) é comprovado com dados reais de que a categoria dos professores da Educação Básica ocupa o segundo lugar na escala de salários mais baixos, na remuneração média dos profissionais essenciais para a sociedade brasileira, segundo estudos do INEP/RAIS 2008¹³. O professor só perde para a categoria dos bombeiros que, na média, tem seu salário limitado a R\$ 1.402,77, com base em dados de 2008 do Ministério do Trabalho e Emprego e considerando que nas diferentes cidades e estados há uma relativa variação frente às referências apresentadas. Há estados e cidades que pagam mais ou menos que outros. Assim também ocorre com os professores.

O estudo demonstra que para os docentes da Educação Infantil e parte dos professores do Ensino Fundamental, que são administrados pelos governos municipais, esta relatividade de salários aumenta significativamente.

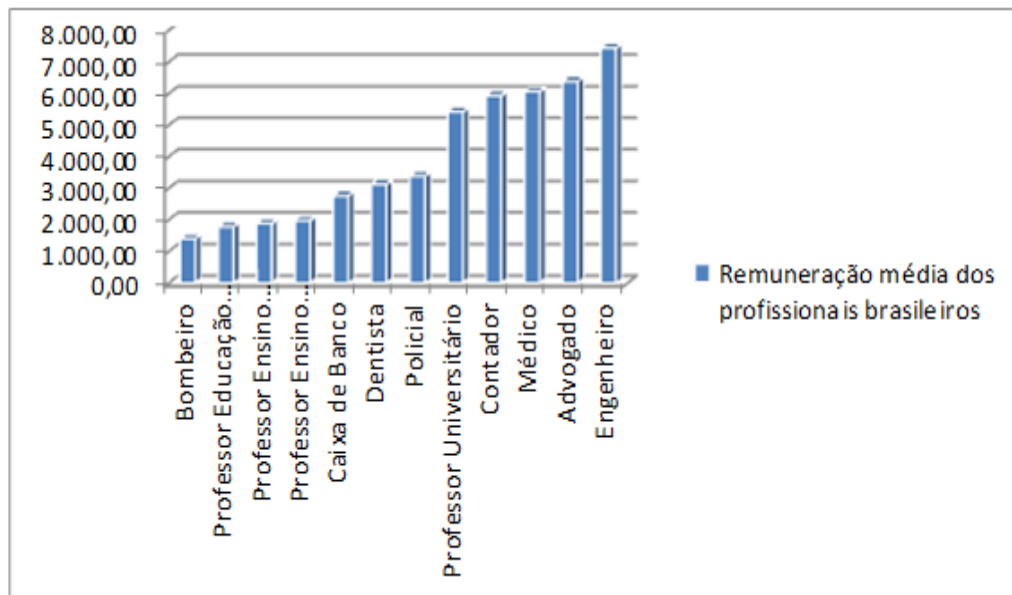
De acordo com os dados apresentados, a média salarial dos professores da Educação Básica do Brasil é de R\$ 1.884,33. Esta categoria perde para a função de caixa de banco que ganha R\$ 1.975,00. Dentre os diferentes profissionais, o professor é uma das categorias que apresenta a maior similaridade de formação, ou seja, possui o nível superior em licenciatura

¹³ BRASIL. Ministério do Trabalho e Renda/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Remuneração média dos profissionais brasileiros*. Comparação feita pelo Inep entre trabalhadores essenciais para a sociedade (média salarial por 40 horas semanais, em R\$). 2008.

ou pedagogia. Seu sucessor na tabela, não necessariamente precisa ter formação superior, embora possua remuneração mais elevada.

Dentista, policial, professor universitário, contador, médico, advogado e engenheiro possuem salários superiores que as do professor de Educação Básica.

Gráfico 3 – Remuneração média dos profissionais brasileiros



Fonte - BRASIL. Ministério do Trabalho e Renda/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – 2008

Tabela 2 - Remuneração básica dos profissionais brasileiros

CATEGORIA PROFISSIONAL	Remuneração
Bombeiro	1.402,77
Professor Educação Infantil	1.787,17
Professor Ensino Fundamental	1.891,00
Professor Ensino Médio	1.976,33
Caixa de Banco	2.763,49
Dentista	3.133,86
Policial	3.383,74
Professor Universitário	5.423,95
Contador	5.936,12
Médico	6.065,00
Advogado	6.388,87
Engenheiro	7.443,25

Fonte - BRASIL. Ministério do Trabalho e Renda/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – 2008

Ainda com relação a este tema, na comparação feita sobre a média salarial dos professores entre diferentes países, coerentemente o Brasil também ocupa o primeiro lugar se a referência usada for a dos mais baixos salários, de acordo com MEC/INEP/Senado Federal e com dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE de 2009 .

Tabela 3 - Média anual de salários de professores em diferentes países do mundo

PAÍS	SALÁRIO ANO PROFESSOR
Brasil	12 mil dólares
Coreia do Sul	23 mil dólares
Estados Unidos	25 mil dólares
Alemanha	35 mil dólares

Fonte: MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Senado Federal e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE – 2009

Enquanto no Brasil um professor ganha anualmente o equivalente a 12 mil dólares, na Coreia do Sul e nos Estados Unidos este valor salta para 23 e 25 mil dólares, respectivamente, e na Alemanha há um destaque de 35 mil dólares / ano no salário do professor¹⁴.

Somam-se a estas informações, dados de uma pesquisa comparativa dos salários dos professores em 40 países do mundo, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e OCDE (2011), na qual é apresentado o dado de que o professor do Brasil só ganha mais que professores de dois países: Indonésia e Peru.

Estas informações de pesquisas realizadas por diferentes projetos e instituições corroboram os argumentos dos jovens adolescentes no tocante à desmotivação pela carreira docente. Ao mesmo tempo, justificam dados como o publicado em março de 2012, pela UNESCO¹⁵, que mostra que o Brasil ocupa o 88º lugar no ranking da educação mundial. Ainda que se questione o critério usado pela UNESCO, que é diferente dos critérios de índices internos do Brasil; e ainda que a posição possa ser outra, é visível a falta de domínio de leitura e escrita, por exemplo, em crianças que cursam o 3º ano da escolarização fundamental, de acordo com resultados da Prova ABC¹⁶.

¹⁴ Jornal do Comércio.

¹⁵ Folha online: *Brasil fica no 88º lugar em ranking de educação da UNESCO*.

¹⁶ Jornal O Globo/Educação: *Prova mostra que mais de 40% dos alunos alfabetizados não sabem ler nem escrever*.

1.2.2 Feminização do magistério

Outro motivo alegado pelos jovens de forma indireta pois caracterizou-se pelas opções feitas ¹⁷ e que se soma à questão salarial é a feminização do magistério.

O Censo da Educação de 2010¹⁸ mostra 1.625.420 mulheres trabalhando na Rede de Educação Básica no Brasil, representando 81,04%, em contraponto a 380.314 homens, ou seja, 18,96%. Isso corrobora a hipótese de que o magistério torna-se uma profissão eminentemente feminina no Brasil, especialmente nas séries iniciais da escolarização.

Tabela 4 - Número de Professores da Educação Básica por Sexo, segundo a Unidade da Federação - 2010

Unidade da Federação	Professores da Educação Básica		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	2.005.734	380.314	1.625.420

Fonte - Fonte – INEP – Censo escolar 2010

As mulheres com nível superior completo possuem, de modo geral, salários que correspondem a 62,6% dos salários dos homens. Dados do Censo IBGE (2010), mais uma vez, confirmam esta diferenciação. Associa-se a este fator a desvalorização do potencial de trabalho da mulher relacionado aos baixos salários pagos aos professores frente a outras profissões no Brasil.

Desde o início do século passado o magistério, que era uma profissão eminentemente masculina no Império, como mostrado no capítulo anterior, passa a ser sutilmente ocupada por mulheres, exatamente quando há o início da desvalorização salarial da categoria, demarcando, na primeira metade do século XX, a feminização do magistério brasileiro. Paralelo que se justifica entre baixo salário e profissão feminina. Consta no Censo 2010 do IBGE que também são as mulheres que ainda ocupam a maior parte dos empregos informais.

¹⁷ 77% das opções pelo magistério era das meninas

¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Senso Escolar 2010: visão geral dos principais resultados*. Sinopse estatística da Educação Básica 2010. Versão final.

1.2.3 Proletarização, descaracterização e desvalorização da carreira docente

Para justificar o item que argumenta a dificuldade da escolha da profissão docente pelo motivo da proletarização, descaracterização e desvalorização social da carreira docente não faltam argumentos.

Um dos fatores que comprometem a motivação do professor e, conseqüentemente, a qualidade do ensino, diz respeito à existência de 5.169 professores brasileiros atuarem, segundo dados do Censo da Educação 2010, em cinco ou mais escolas por semana. Do total de 2.005.734 professores, apenas 1.505.551 (75,6%) atuam em um único estabelecimento, os demais, 24,4%, saltitam de uma escola para outra com o propósito de completarem sua jornada semanal docente¹⁹. Ressalta-se que a porcentagem de professores que permanecem em uma única escola caracteriza-se, na maioria das vezes, por profissionais que trabalham somente um turno por dia (60,13%). Caso tivessem que complementar esta jornada, dobrando o período, provavelmente estariam em mais de uma escola.

Tabela 5 - Número de Professores da Educação Básica por Quantidade de estabelecimentos em que lecionam, segundo a Unidade da Federação – 2010

Unidade da Federação	Professores da Educação Básica					
	Total	Quantidade de Estabelecimentos				
		1 Estabelecimento	2 Estabelecimentos	3 Estabelecimentos	4 Estabelecimentos	5 ou mais
Brasil	2.005.734	1.550.551	370.646	64.602	14.766	5.169

Fonte - Fonte – INEP – Censo escolar 2010

O fato de o professor permanecer em uma única escola seria o ideal para garantir a qualidade do ensino. Isso permitiria ao professor a construção de uma identidade profissional, porque conviveria com a cultura profissional docente daquele coletivo, daquela escola. Conheceria com maior profundidade as características de seus pares e, principalmente, de seus alunos, com maior propriedade e domínio sobre as características econômico, sociais, culturais, familiares deles, além do que, aumentaria a possibilidade de acompanhar suas vidas escolares mais de perto.

Esta convivência e partilha em um ambiente escolar com maior permanência permite ao professor a apropriação e o envolvimento que, com mais facilidade, lhe desenvolveria um sentimento de “pertença”. Sem dúvida, diante desta possibilidade, a construção coletiva entre

¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Senso Escolar 2010: visão geral dos principais resultados. Sinopse estatística da Educação Básica 2010. Versão final.*

os diferentes atores da escola tenderia a aumentar, refletindo na melhoria da qualidade da educação.

Ainda sobre este aspecto, o Brasil tem 140.988 professores, ou seja, 7,03%, trabalhando em três turnos por dia²⁰, o que significa que eles trabalham nos períodos manhã, tarde e noite ou, no limite, como alternativa para as escolas que ainda têm quatro turnos, três deles é ocupado por estes quase 141 mil professores. Em uma situação não muito diferente, 658.534 do total atuam em dois turnos, ou seja, 32,83%; e 1.206.212 professores atuam em um único turno, o que representa 60,13% do total.

Tabela 6 - Número de Professores da Educação Básica por Quantidade de Turnos em que lecionam, segundo a Unidade da Federação - 2010

Unidade da Federação	Professores da Educação Básica			
	Total	Quantidade de Turnos		
		01 Turno	02 Turnos	03 Turnos
Brasil	2.005.734	1.206.212	658.534	140.988

Fonte – INEP – Censo escolar 2010

É comprometedor o impacto deste quadro na qualidade da educação brasileira. O magistério exige um momento diário de reflexão do professor, tanto sobre os resultados que obteve com o trabalho acerca do conhecimento, como porque há uma série de relações interpessoais e interações processadas em um dia de aula que exigem este pensar para um futuro aprimoramento, uma mudança de atitude que se faça necessária, bem como a elaboração de novas estratégias de aula etc. Porém, a falta destes momentos chega a comprometer inclusive o estudo do professor no preparo de aulas qualificadas e mais elaboradas.

Esses motivos se somam a uma série de outros problemas que o professor vive em sua esfera de vida privada. Muitas vezes vende produtos, trabalha em outro lugar para complementação de carga horária e fazendo atividades que possam suplementar o seu salário, principalmente quando na condição de provedor familiar.

Nesta sequência, dados que dizem respeito à idade dos professores²¹ apontam que há 262.724 professores (13,09%) com mais de 50 anos na Educação Básica; e mais de um milhão (56,62%) com idade entre 33 e 50 anos. Portanto, nesse censo de 2010, o menor número de

²⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Senso Escolar 2010: visão geral dos principais resultados. Sinopse estatística da educação Básica 2010. Versão final.*

²¹ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Senso Escolar 2010: visão geral dos principais resultados. Sinopse estatística da educação Básica 2010. Versão final.*

professores, 30,26%, está na categoria até 32 anos. Isso permite hipotetizar, com muita cautela e risco, que a entrada de jovens nesta profissão tem diminuído, uma vez que é nítido observar que há um número menor de professores jovens (30,26%), e um número maior de professores maduros (69,71%) na Educação Básica brasileira.

Esses dados colocados em uma escala de queda de demanda na iniciação de professores na docência permitem prever que haverá uma real diminuição do número de professores ingressantes na carreira a curto e médio prazos.

Tabela 7 - Número de Professores da Educação Básica por Faixa Etária, segundo a Unidade da Federação - 2010

Unidade da Federação	Professores da Educação Básica					
	Total	Faixa Etária				
		Até 24 anos	De 25 a 32	De 33 a 40	De 41 a 50	Mais de 50
Brasil	2.005.734	109.681	497.393	546.344	589.592	262.724

Fonte – INEP – Censo escolar 2010

Neste contexto, há várias instituições internacionais realizando análises e constatando dados que corroboram o que está ocorrendo no Brasil. Dentre elas estão a Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As três organizações constataam informações de que no mundo está efetivamente havendo uma diminuição da demanda de jovens na opção profissional para o trabalho docente.

Os motivos que levam estes dados apresentados para as estatísticas mundiais são vários e dentre eles estão as características contemporâneas, por exemplo, quanto ao não contentamento com o baixo *status* social oferecido pela profissão docente. Portanto, *status*, competitividade, auto-imagem, consumismo, individualismo, falta de vivências coletivas, pré-conceitos e outros aspectos fragmentadores das relações sociais na atualidade permeiam as características que têm feito parte da escala de valores dos jovens do mundo contemporâneo. Estas características não combinam com a concepção de coletividade, de grupo, de identidade profissional que a escola demanda.

De acordo com a UNESCO (2001),

Se bem que a situação psicológica e material dos professores seja muito diferente de país para país, é urgente revalorizar os seu estatuto se se quiser que a ‘educação ao longo de toda a vida’ cumpra a missão central que a Comissão lhe atribuiu para o progresso das sociedades e para o reforço da compreensão mútua entre os povos. O professor deve ser reconhecido como ‘o mestre’ pela sociedade e dispor da

autoridade necessária e dos meios de trabalho adequados. [...] Os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar a sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural (p. 166).

1.2.4 Carência de infraestrutura das escolas públicas

Compondo parte dos problemas enfrentados pelos professores e citados pelos adolescentes, estão as condições de trabalho, a precarização da escola pública e a forma como esta tem oferecido infraestrutura para o professor trabalhar.

Destacam-se neste contexto as características tecnológicas do mundo atual com a qual convivemos e a falta de conexão entre este mundo e a escola, principalmente pública porque é mais precária. Da possibilidade de uso de equipamentos que funcionem como instrumentos de mediação para o trato com o conhecimento na escola até a precarização de prédios, de condições básicas de infraestrutura que fazem parte do cotidiano do professor.

O importante é que os novos recursos, como o computador, a televisão, o cinema, os vídeos, não sejam usados apenas como instrumentos, mas se tornem capazes de desencadear transformações estruturais na velha escola. Só assim a função do professor pode ser revitalizada, libertando-o da aula de saliva e giz e estimulando o aluno a uma posição menos passiva e mais dinâmica. Como fazer, é um desafio para a imaginação... (ARANHA, 1996, p. 239).

Pesquisa realizada por Campos (2010) sobre a Educação Infantil no Brasil investigou 147 escolas de seis capitais brasileiras, e na avaliação final, numa pontuação de 0 a 10, a média geral foi 3,3. Problemas como brinquedos quebrados, falta de livros infantis (seria o óbvio ter livros nas escolas), adultos desqualificados para o trato com crianças, inconsistência de dados coletados em diferentes fontes, somados a uma série de outros problemas, contribuíram para a média tão baixa.

O Ensino Fundamental apresentou, em 2008, um total de 4,4% dos alunos matriculados, em situação de abandono escolar, segundo afirmação da coordenadora geral do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - MEC, Edna Martins Borge. Todavia, se 1,4 milhões de crianças e adolescentes abandonaram suas matrículas do ensino obrigatório em um ano, coloca-se em questionamento as políticas de acesso e permanência na escola.

Reportagens em diferentes meios de comunicação denunciam com frequência a situação de escolas da educação básica brasileira em diferentes cidades com condições

precárias de funcionamento. Falta de portas nas salas de aulas, de lousas, de água, escolas sem telhados, fazem com que os professores optem, por exemplo, por ministrar as aulas debaixo das árvores do pátio quando o calor é intenso. A lista é maior se somarmos a ela questões pertinentes à merenda de baixa qualidade, bebedouros quebrados, carência de professores, instalações elétricas e hidráulicas comprometidas pela falta de manutenção, sem contar a falta de condições materiais e recursos com os quais o professor deveria, por natureza de ofício, contar. É de se esperar que no campo mais complexo, da formação dos professores, a situação não seja diferente.

Relatório apresentado em 2011 pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento(BID), esclarece que

A infraestrutura e o acesso a serviços básicos de eletricidade, água, esgoto e telefone são "altamente deficientes" nas escolas da América Latina e do Caribe. Em 40% das escolas públicas e privadas, não há biblioteca, 88% não têm laboratório de ciências, 65% não contam com salas de informática e 35% não oferecem espaço para prática esportiva (2011).

Portanto, o Brasil ainda apresenta à sociedade escolas com tamanha carência de recursos básicos, que impedem efetivamente o cumprimento de sua atividade-fim: a aprendizagem de qualidade.

Dentro desta temática, não há problemas somente de ordem material, mas também pessoal. Com referência à precarização do trabalho docente, depara-se atualmente com a massificação do ensino na medida em que se tem a universalização do Ensino Fundamental, com previsão do Ensino Médio e da Educação Infantil, de 4 e 5 anos até 2016. E, na mesma medida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN não tratou, em seu conteúdo, do estabelecimento do número mínimo de alunos por classes.

Esta fratura legal deixou nas mãos dos professores um desafio que muitas vezes não têm conseguido resolver. Há escolas em que o número de alunos por classe ultrapassa 45. Em Goiânia, processos registrados no Ministério Público, denunciam classes em várias escolas de Ensino Fundamental com 47 alunos, variando até 136 no Ensino Médio²².

De modo geral, a adaptação das políticas públicas brasileiras ao modelo da globalização trouxe, segundo Oliveira (2004), um padrão de mudança pautado na precarização, proletarização e flexibilização do professor, para o qual ele nunca fora preparado.

²² Ministério Público do Estado de Goiás.

Embora o tema proletarização já tenha sido abordado neste trabalho, sua relação com a flexibilização é estreita. A flexibilização se deu porque o professor teve que assumir, em nome da democratização da escola pública, diferentes papéis na gestão, desde afazeres de sala de aula, até os da comunidade, sendo algumas dessas funções tão complexas que lhe faltam condições para interpretar e propor ações.

Fullan & Hargreaves (2000, p. 17-18) atribuem a esse problema a nomenclatura sobrecarga e entendem que as obrigações dos professores ficaram mais difusas porque houve a intensificação da inclusão de alunos especiais; alteração na composição das turmas complexificando o trabalho do professor; a diversidade étnica, cultural, a inclusão de todas as classes sociais, da pobreza e da fome, além do aumento na prestação de contas do que se faz na escola, tanto pelos professores, como por diretores e coordenadores.

Ao professor coube a flexibilização de seu papel, porém somente na ampliação de suas funções. Todavia, apesar do aumento das tarefas, dos números de alunos por sala, da empregabilidade temporária que assolou as redes públicas, inclusive, o trabalho dos professores foi acompanhado por um paulatino arrocho salarial, que não se adequou à carga horária e condições de rotina e pelo aumento de sua responsabilidade, em geral,

considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação.

Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desespero. (...) Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. (...) a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1138-1140).

1.2.5 Falta de “sintonia” nos diferentes níveis de relações interpessoais e de ensino-aprendizagem, entre os diferentes sujeitos da escola, dentre outros fatores não menos relevantes

Diante das transformações econômicas, sociais, culturais, familiares e individuais do mundo contemporâneo que têm levado para dentro das escolas uma série de desafios, de contextos no âmbito das relações interpessoais, da dinâmica da mediação de conflitos, os professores, muitas vezes, não se sentem preparados para atuar.

Efetivamente é colocado à escola um novo patamar de demandas, algo contextualizado de acordo com um novo modelo de sociedade, globalizada, tecnológica, de massa, que exige, de modo geral, a elaboração de novas maneiras de agir e de pensar a lógica institucional. Segundo Canário (2006), a

emergência de novas formas de regulação, aos diferentes níveis dos sistemas escolares, e de divisão do trabalho, nos estabelecimentos de ensino, traduziu-se em uma ‘proletarização’ tendencial do ofício do professor, de quem escapa o controle sobre o exercício de seu próprio trabalho. Finalmente, a escola passou (com a democratização do acesso e a conseqüente heterogeneidade dos públicos escolares) a ser ‘invadida’ pelos problemas sociais que antes lhe eram exteriores, apresentando aos professores novos problemas cuja solução não é fácil. (p. 21).

Soma-se a isso um fenômeno que aparece com maior peso nas últimas décadas e que, de certo modo, desafia professores: diz respeito à falta de “sintonia” nos diferentes níveis de relações interpessoais e de ensino-aprendizagem e entre os variados sujeitos da escola. Este é um problema que não se restringe à ação escolar, mas ao olhar social, como um todo. Quanto maior a precariedade social, cultural, econômica de uma região, maior a vulnerabilidade dela a situações violentas. Antagonicamente, quanto mais uma região é dotada de equipamentos culturais, equilíbrio econômico e educação de qualidade, menores os índices de violência.

Há uma correlação direta entre qualidade de educação com qualidade de vida, diminuição da mortalidade infantil, consciência de meio, cidadania, longevidade e outros fatores que garantem a estabilidade de uma determinada sociedade. É possível se observar esta sintonia em alguns países cujo investimento em educação foi priorizado, como Finlândia, Nova Zelândia, Canadá, Suíça, somados a outros itens como a qualidade de vida, saúde, bem estar social e vida financeira. Itens estreitamente ligados à diminuição da violência.

Quando o olhar do contexto se volta aos territórios de alta vulnerabilidade social, a situação é oposta. Quanto maior a pobreza, a dificuldade de sobrevivência financeira e a

ausência de vida cultural, maiores os índices de violência. Coerentemente são nestes territórios que a educação tem maior precariedade de oferta, de acesso e permanência, de infraestrutura, de qualidade, de professores bem preparados, enfim há um contexto de impedimento para que se consiga superar lacunas básicas em busca da qualidade da educação, sem contar ainda com a estrutura familiar de crianças e adolescentes que conseqüentemente tendem a ser mais precárias nestes espaços, tanto do ponto de vista do equilíbrio emocional, como do espaço físico, da formação e do atendimento às necessidades básicas como um todo.

Estudo coordenado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC (2011), acerca da Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole, apresenta uma série de fatores intervenientes na produção escolar devido ao ambiente social e cultural das comunidades. Duas evidências sustentam a afirmativa de que “quanto maiores nos níveis de vulnerabilidade social da vizinhança, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas”. A primeira se relaciona à avaliação: “quanto mais as escolas estão situadas em territórios vulneráveis, menores tendem a ser suas notas no IDEB”. E a segunda: “crianças com um mesmo nível sociocultural têm desempenhos diferentes conforme o nível de vulnerabilidade social do local em que se situa a escola em que estudam” (CENPEC, 2011, p. 5).

A situação se agrava ao diagnosticar que exatamente nestes territórios mais vulneráveis há uma rotatividade maior do quadro docente, uma vez que

como já vivem sob tensão e com uma rotina que tende à dispersão e à desagregação, a rotatividade dos profissionais, os postos de trabalho não preenchidos e as faltas numerosas de professores acabam por fragilizar as condições institucionais necessárias para a escola funcionar (p.8).

Situações como a apresentada com maiores detalhes no relatório da Pesquisa CENPEC²³ (2011) deixam o professor em posição de maior exposição avaliativa negativa, uma vez que a formação recebida por ele deixa lacunas significativas no trato de situações com peculiaridades que exigiriam formações mais ampliadas e solidificadas.

A insegurança, a falta de acúmulo de conhecimentos e vivências, de experiências sobre diferentes cenários educativos, decorrentes de sua formação, impede-lhe de saber o que fazer diante de contextos mais complexos. A formação recebida normalmente trata da escola “ideal”, do aluno “ideal” e da equipe “ideal”. Apesar desse estudo se constituir num

²³ Relatório do CENPEC “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole.”

microterritório paulistano, o Brasil abriga em seu macroterritório outras variáveis tão ou mais complexas que o caracterizado na pesquisa ora mencionado.

Embora esses problemas estejam presentes em todos os segmentos da educação brasileira, é no primeiro ciclo do Ensino Fundamental que se registra seu agravante, uma vez que a descentralização da educação, proposta a partir do processo de municipalização, não garantiu a eficácia esperada de todos os resultados.

Pode-se observar em todo o processo de universalização do Ensino Fundamental que ocorre no Brasil desde a década de 70, o fato de a escola abrir matrículas e efetivar a inclusão de todos os alunos, com todas as características: social, cultural, familiar e socioeconômica.

Apesar dos dados do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC/INEP, 2011) afirmarem que a municipalização contribuiu significativamente para o processo de universalização do Ensino Fundamental, considerando ações desencadeadas a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a qualidade da educação ficou longe de ser resolvida com o mesmo mecanismo²⁴. Em vários países há o questionamento sobre a eficácia ou não dos processos de descentralização desencadeados (Ibid., p. 3).

A Tabela 8²⁵ apresenta o desempenho dos alunos da Educação Básica de 2005 a 2009, além da previsão até 2021, a partir do referencial do Índice de Desenvolvimento da Escola Básica - IDEB. Mostra discreta elevação nos resultados dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Nota-se que a promulgação do FUNDEB, em 2006, não trouxe significativa alteração para a qualidade da educação.

Tabela 8 – IDEB 2005, 2007, 2009 para o Brasil

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio					
	IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas		
	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021
TOTAL	3,8	4,2	4,6	3,9	4,2	6,0	3,5	3,8	4,0	3,5	3,7	5,5	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5	5,2
Dependência Administrativa																		
Pública	3,6	4,0	4,4	3,6	4,0	5,8	3,2	3,5	3,7	3,3	3,4	5,2	3,1	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Estadual	3,9	4,3	4,9	4,0	4,3	6,1	3,3	3,6	3,8	3,3	3,5	5,3	3,0	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Municipal	3,4	4,0	4,4	3,5	3,8	5,7	3,1	3,4	3,6	3,1	3,3	5,1	2,9	3,2	-	3,0	3,1	4,8
Privada	5,9	6,0	6,4	6,0	6,3	7,5	5,8	5,8	5,9	5,8	6,0	7,3	5,6	5,6	5,6	5,6	5,7	7,0

Fonte: SAEB e Censo Escolar

²⁴ Fonte: CEDEC/INEP. *O Impacto da Pobreza sobre o Desempenho Escolar: Implicações para a Descentralização da Educação no Brasil*. 2011.

²⁵ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. *IDEB: resultados e metas*. 2011.

A municipalização da educação brasileira delegou aos municípios a responsabilidade do processo educativo da infância,

portanto, nossas análises confirmam que as escolas municipais, em especial aquelas até a 4ª série, são mais fortemente afetadas pela pobreza, porque são essas escolas que incorporaram a maioria dos alunos mais pobres a partir da implementação do FUNDEF (CEDEC/INEP, 2011, p.10).

O relatório aponta que estudos realizados em diferentes países sobre desempenho dos alunos mostram que a situação socioeconômica da família pesa mais sobre o fraco rendimento dos alunos que as condições da escola. “O que nossos resultados sugerem é que, uma vez que o acesso universal à escola foi alcançado no Brasil, a pobreza torna-se a principal variável na explicação do desempenho escolar.”(Ibid., 2011, p. 14).

A confirmação desta tese se dá diante do fato de que as notas das escolas centrais apresentam melhor desempenho do que as das escolas periféricas. Na busca por alternativas, o sistema de bônus aos docentes adotado pelo Estado de São Paulo, por exemplo, também não mostra diferença, uma vez que a matriz do problema, segundo esta análise, não está nos professores, mas na estrutura socioeconômica onde atuam (Ibid., p. 16).

Por parte do Estado, várias ações são desencadeadas para tentar esta melhoria da qualidade da educação brasileira. O MEC dispensou recursos para a qualificação em serviço de professores; oferecimento de cursos à distância, compra de livros didáticos e distribuição em escolas públicas como medidas de enfrentamento à falta de qualidade da educação básica. Porém, estas ações em conjunto, de acordo com o relatório, não apresentam impacto na elevação do nível da educação brasileira (Ibid., p. 17).

Esse relatório apresenta algumas hipóteses que justificam o discreto aumento do IDEB de 2006 em diante e que não se relacionam às ações acima descritas, a saber: elevação do poder de consumo da população brasileira com estimativa de que, com isso, também tenha aumentado o consumo de bens culturais; as escolas já se acostumaram com o modelo da Prova Brasil e estão treinando seus alunos; há escolas fraudando os resultados de exames nacionais, por exemplo, aceitando matrículas somente de alunos previamente selecionados; finalmente hipotetiza-se que a qualidade do ensino está realmente melhorando e isso reflete nos resultados das avaliações (CEDEC/INEP, 2011, p. 19).

De modo geral, as análises desta pesquisa confirmam que as escolas municipais, em especial aquelas até a 4ª série, são as que abrigam o maior número de repetência, são mais fortemente afetadas pela pobreza, porque são essas escolas que incorporaram a maioria dos alunos mais pobres a partir da implementação do FUNDEF (p.10).

Neste processo, o impacto inicial aparece no primeiro ciclo do Ensino Fundamental porque é nele que ocorre a recepção das crianças. Sabe-se que a Educação Infantil não atende toda a demanda e ainda não é universalizada. Isso permite concluir que no primeiro ano do ensino fundamental muitas crianças são recebidas sem nunca terem vivenciado o espaço escolar. Infelizmente a maioria deste número de crianças é composta por aquelas que não tiveram a oportunidade de participar da escola exatamente por causa da pobreza.

São crianças que vivem em condições precárias, em regiões com pouco recurso, com famílias humildes, nem sempre estruturadas do ponto de vista afetivo-emocional e permanecem na escola, mas isso não garante que elas produzam um resultado de aprendizagem condizente com o nível em que elas se encontram.

Portanto, a municipalização tem coerência com uma concepção de democratização e autonomia da escola, de proximidade entre o trabalho da escola e a realidade da comunidade, da emancipação relativa das ações dos professores, diretores e coordenadores. Isso porque é na escola que ações propositivas deverão ser implantadas.

Infelizmente, é neste momento também que os professores se deparam com dificuldades de ensino, de interação e de relação que precisariam ser superadas ainda neste nível inicial de aprendizagem dos alunos, todavia muitas dificuldades de aprendizagem são “empurradas” para anos subsequentes sem que ninguém assuma aquele aluno rumo à sua superação.

Desse modo, na municipalização, a escola se depara com todo o tipo de relatividade da realidade social, de valores, de referenciais e não dá conta desta diversidade. Depara-se também com as lacunas existentes na formação do professor. Especialmente da Formação Inicial que ainda ocorre dentro de uma padronização disciplinar, de conteúdos, de distanciamento entre corpo docente universitário, modelos dos cursos de licenciatura e pedagogia e realidade da Educação Básica. A formatação dos cursos não acompanha esta diversidade cultural, social, econômica que demarca os diferentes territórios do Brasil. Além disso, não se inclui na dinâmica dos cursos de formação a própria dinâmica social. Quanto à

Educação Continuada, se considerada a realidade de cada rede de educação no Brasil, esta ainda se dá de forma fragmentada e pouco eficaz (DAVIS, 2011).

Além destas variáveis, Azanha (2004) traz em sua análise sobre características do século XXI, mais elementos de complexidade da escola.

Hoje, porém, a grande expansão do ensino fundamental deu origem a um tipo de escola que é uma novidade institucional, na qual as relações pedagógicas possíveis não podem ser modeladas a partir apenas de métodos e procedimentos de alguém que ensina e de habilidades, competências e qualidades psicológicas de alguém que aprende (p. 4)

Esta complexidade, vista sob a ótica do desafio aos professores e à sociedade como um todo, não deve ser avaliada como um “retrocesso com relação à escola de ontem. É uma outra escola, principalmente por ser altamente expandida, e suas alegadas deficiências precisam ser enfrentadas por um esforço permanente de investigação e busca.”(Ibid., p. 63).

O desenvolvimento de esforços de “investigação e busca” deve ter seu *locus* na prática da pesquisa dentro da própria escola, considerando a formação inicial, na medida em que a universidade se aproxima da escola de Educação Básica. É fundamental que o corpo docente dos segmentos que a ela pertencem (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) assuma papel de protagonismo enquanto equipe de professores formadores em parceria aos professores universitários. Poderá este ser um caminho para se aproximar da superação necessária na formação dos professores.

Além desse aspecto, a formação continuada deverá assumir outro *status* de importância na formação que se dá em serviço, levada a sério, com proposições e projetos de ação, com finalidades bem delineadas e metodologia de funcionamento caracterizada com mais propriedade. Azanha (2004) faz referência à importância da formação de professores como aspecto fundamental na reorganização da escola, de modo a se pautar nela referenciais de qualidade eficazes para a superação das dificuldades encontradas no fazer da escola da sociedade brasileira:

as instituições formadoras de docentes têm de ver nessa variedade o ponto de partida para formular suas propostas. Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea. Nessas condições, qualquer proposta de formação docente deve ter um sentido de investigação e de busca de novos caminhos (Ibid., p. 373).

O autor não propõe um modelo de formação; diz que a sociedade, os educadores, haverão de repensar esta escola considerando as características da atualidade. Porém, faz ressalva quanto ao fato dos professores ainda não se despertarem para o fazer coletivo dentro da escola como mecanismo de efetivação da autonomia institucional. Porém, hoje, 8 anos depois de seu registro, a educação convive com problemas mais complexos, dentre eles, como anunciado no início deste texto, a falta de jovens que queiram ser professores. Seja como for, segundo Gatti (2010),

é urgente o desenvolvimento de políticas que tenham como prioridade não só a valorização do Magistério, visando a evitar o declínio da profissão docente, mas também a assistência efetiva aos que optam pela docência, em seu desenvolvimento profissional (p. 202).

A autora aponta diferentes ações para intervir neste cenário. Além daquelas que se vinculam às políticas públicas, propõe ações de *dimensão cultural* relacionadas à docência (p. 203) e *mudanças de ordem estrutural e institucional*²⁶ (p. 204).

Desse modo, tentar-se-á resgatar social e culturalmente o valor e o protagonismo do professor frente aos desafios da sociedade contemporânea na busca por uma estrutura mais humana, justa, ética e equilibrada. Além disso, buscar-se-á desconstruir a imagem de negatividade que caracteriza a profissão docente na atualidade e retorná-la ao patamar da referência social que deve ser um importante objetivo a ser perseguido.

É o professor, ocupando o papel de mediador social no espaço escolar, que poderá mostrar e desenvolver referenciais na construção de uma ação política dos atores sociais nos papéis de pai, mãe, aluno, membro da comunidade e da escola. Enfim, poderá resgatar seu protagonismo de classe a partir do trabalho coletivo da escola, espaço pequeno unido à comunidade, mas com ação transformadora, consciente e que pode, dependendo de sua organização, promover a construção de uma sociedade mais justa, mais nobre, que cumpra sua função social de forma efetiva.

Sendo assim, a caracterização social da figura do professor poderá, quiçá, se converter em modelo profissional atrativo para os jovens, pelo menos daqueles cuja consciência é desperta para um compromisso social mais amplo.

A autocrítica é parte do processo de melhoria profissional. Poderá também ajudar o professor a reconstruir uma prática pedagógica de boa qualidade a partir da tomada de

²⁶ Grifo da autora.

consciência e pela luta junto aos órgãos públicos, às universidades, aos meios sociais disponíveis na busca por um debate mais amplo pela qualidade esperada para a educação básica, somada ao resgate da satisfação de ser professor.

CAPÍTULO II

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI

*“A imaginação é mais importante que o conhecimento”
Albert Einstein*

A formação docente será tratada neste capítulo a partir de um referencial progressista de educação. Portanto, considerando-se as características de um pensar crítico, reflexivo e transformador do mundo social a partir da leitura, interpretação e análise da realidade. Conseqüentemente, estará baseada na matriz da educação enquanto comprometimento social que se desenvolve: na formação do cidadão crítico e reflexivo, na atenção à criança e ao adolescente e suas famílias, no envolvimento com a comunidade, na consideração e interpretação dos aspectos sociais e históricos dos fenômenos sociais, no trabalho com saberes acumulados no decorrer de séculos da humanidade, na valorização da cultura como ponto de partida para diferentes ações e na possibilidade de se fazer do trabalho com o conhecimento a possibilidade de novas construções e transformações sociais a partir da concepção da educação enquanto ato político e democrático.

A docência será tratada como profissão em constante aperfeiçoamento e busca de qualidade, não só por sua função social, mas porque é dirigida diretamente ao ser humano, às estruturas de interação e formação do sujeito, da cidadania social e à constituição do conhecimento desde a infância até a idade adulta.

No Brasil, a qualificação profissional docente ocorre em dois momentos de formação, respeitando-se a LDBEN nº 9304/96, atualmente em vigor. Eles se dividem em segmentos distintos, porque desenvolvidos de forma diferenciada, fragmentada e peculiar.

O primeiro momento, chamado de *formação inicial*, é aquele realizado pelo sujeito no âmbito de sua juventude, na maioria das vezes, no encerramento do Ensino Médio, diante de sua decisão por um curso de graduação. O segundo momento, relacionado à *formação em serviço*, comumente tratado como formação continuada, ocorre no decorrer da vida profissional e se fragmenta em diferentes nomenclaturas, acompanhadas das respectivas concepções sobre formação e que serão tratados no decorrer deste capítulo.

Embora o sistema contemple um quadro de formação contínuo aos docentes, a escola está inserida em uma série de desafios, oriundos de demandas sociais e governamentais, que, apesar de diferentes ações, não contemplam sequer a totalidade do atendimento quantitativo da educação e, mais ainda, o qualitativo.

Silva (2011) analisa essa intensidade de demanda aos sistemas de educação com a afirmação da democracia, a partir da segunda metade do século XX, apontando três aspectos de relevância: o primeiro diz respeito ao crescimento vertiginoso de demanda de alunos para serem atendidos pelos sistemas de educação em contraponto à falta de professores devidamente qualificados para todas as escolas; o segundo trata da reformulação da estrutura do conhecimento, de como deve ser tratado e qual sua função frente à formação dos sujeitos, demandando à educação a adesão a novos modelos, tal como interdisciplinaridade, transversalidade etc.; finalmente, a terceira demanda aparece com a descentralização dos sistemas e consequente atribuição aos municípios e escolas, de uma autonomia a ser construída nem sempre com a infraestrutura que deveria, ou seja, muitas vezes aquém da necessidade existente. Segundo este autor,

Estas novas demandas postas à escola e aos que nela trabalham – democratização do acesso e da permanência dos alunos; democratização da gestão; reunificação do conhecimento; autonomia da unidade escolar – têm recebido respostas dos governos e das comunidades de educadores que atuam no campo do ensino. O aumento do número de vagas, a criação de mecanismos que facilitem o percurso do aluno ao longo dos graus do ensino (criação de ciclos maiores que as séries; progressão contínua, sem reprovação; possibilidade da equipe escolar reclassificar os alunos, remetendo-os para estágios mais avançados; classes de aceleração da aprendizagem; recuperação contínua), a criação de projetos interdisciplinares, estudos do meio com o concurso integrado de várias disciplinas, adoção de temas transversais, a aglutinação em áreas de várias disciplinas, a utilização de órgãos colegiados como forma de gestão escolar, o incentivo para que cada unidade escolar crie seu próprio regimento e sua própria proposta pedagógica, são iniciativas que visam atender às necessidades advindas do novo cenário em que se situa a escola básica (Silva, 2011, p. 32).

Diante desse quadro, que contempla apenas alguns aspectos do que a escola deve cumprir, é possível avaliar que o Brasil, com sua densidade populacional distribuída desuniformemente e em regiões com características bastante adversas, não consegue desenvolver programas que atendam, em todo o território, às demandas provenientes do atendimento educacional.

Desse modo, no tocante à formação continuada, principalmente no âmbito municipal, poucas são as iniciativas de organização e implantação de projetos eficazes. A mera destinação de horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na escola não contempla esta

necessidade, até porque, em muitas instâncias escolares, este momento não é voltado ao objetivo de formação. Muitas vezes isso ocorre onde a formação inicial também é comprometida frente às carências de recursos regionais ou de pouca densidade populacional, impedindo a instalação de instituições de formação superior.

Esta conexão entre a formação de professores e as demandas sociais provocam lacunas no cumprimento do papel da escola. Cortesão (2006) identifica como causa desse dilema, corroborando as observações já apresentadas,

Como advento da escola de massas que foi ocorrendo com a modernização, afluiu pouco a pouco à escola toda uma população que possui e exterioriza, de forma cada vez mais evidente, características bastante divergentes das que anteriormente estavam presentes no grupo sociocultural para o qual a escola tinha sido concebida [...] (p. 25).

A busca por uma formação ideal, que dê conta de atender à realidade, às dificuldades, à inclusão etc. tem colocado muitos professores, formadores, pesquisadores, entidades educacionais, universidades a refletir sobre a realidade e desenhar novas propostas. Porém, quando se analisa o quadro histórico/atual da formação, depara-se com um avanço ainda incipiente frente ao que se deseja. Na tentativa de sistematizar informações para esta compreensão, será apresentado, abaixo, um breve cenário do funcionamento das formações no Brasil.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL: UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA

Com relação à Formação Inicial no Brasil, até a promulgação da LDBEN nº 9394/96, este segmento se dá em duas instâncias: até 1971, nos cursos de nível Colegial²⁷, historicamente chamado de Curso Normal. Após a LDBEN nº 5692/71, este nível de formação passa a ser denominado Habilitação para o Magistério, dividido em dois projetos diferentes: um de formação escolar regular de um curso técnico profissionalizante, de cunho tecnicista, tal como preconizado pela lei. O outro, de caráter experimental, concebido em Minas Gerais e implantado na década de 80 em alguns estados, inclusive São Paulo, avaliado positivamente por diferentes instituições e entidades educacionais e educadores, chamado Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

²⁷ Nível Colegial: nomenclatura usada até 1971 para o atual Ensino Médio. De 1971 a 1996 a nomenclatura passou a ser 'Ensino de 2º Grau'.

Esses cursos tratavam de um preparo do adolescente para a formação docente. Os alunos que cursavam uma dessas duas modalidades não tinham a obrigatoriedade de cursar o Ensino Superior porque eram considerados habilitados para o magistério. Muitos deles até hoje permanecem na carreira docente, na atuação com a infância ou Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A partir da década de 90, com a promulgação da LDBEN 9394/96, artigo 62, aparece, sob forma de lei, a caracterização da formação inicial de professores.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (LDBEN nº 9394/96)

Porém, no campo das Disposições Transitórias, aparece:

TÍTULO IX – Das Disposições Transitórias, art. 87 e § 4.º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (Id.)

Portanto, a formação inicial de professores, mesmo os que atuarão com Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, dar-se-á somente na esfera do Ensino Superior. Os professores passam, então, a obter a formação voltada à preparação profissional docente na graduação. Porém, esta formação universitária sofre críticas, desde sua concepção, dada a configuração com que a LDBEN nº 9394/96 foi elaborada e, posteriormente, aos Decretos nºs 3276/99 e 3554/2000 e frente à estruturação dos projetos propostos, tanto dos cursos de pedagogia como de licenciaturas, em diferentes lugares do Brasil. Seu resultado enquanto formação inicial do professor, não garante, até hoje, o domínio necessário para que este profissional, ao assumir uma sala de aula, recém-formado, dê conta da dinâmica demandada.

Além dos problemas originários da estrutura legal para cursos de formação inicial de professores, outro que passa a caracterizar os alunos matriculados em tais cursos, diz respeito à mudança de nível socioeconômico e cultural. Alunos mais pobres passam a fazer a escolha por esses cursos. Os motivos que justificam isso já foram abordados no capítulo I deste trabalho, alegado pelos próprios jovens. Desse modo, a carreira docente passa a ser assumida, na formação inicial, por jovens oriundos de classes sociais C e D. Portanto, originários de uma Educação Básica mais precária porque ocorrida em escolas mais carentes de infraestrutura, de recursos, de professores qualificados, inclusive, muitas vezes, sem os

próprios professores das áreas específicas. Por conseguinte, as salas de aula desta graduação passam a ser caracterizadas por alunos com lacunas significativas na produção de texto, leitura e interpretação da realidade, raciocínio analítico e propositivo, enfim, em um cenário problemático, cujos cursos são avaliados como insuficientes para a formação dos professores, e tendo alunos com menor potencial de domínio de conhecimento.

Em 2008, o Conselho Estadual da Educação de São Paulo, “com o intuito de minimizar tais problemas” (SILVA, 2011, p. 44) publica a Deliberação nº 78, cujo objetivo é de orientar os coordenadores de cursos de pedagogia e licenciaturas a adequarem as matrizes curriculares ao novo contexto.

Dentre as mudanças propostas encontra-se a retomada de conteúdos pertinentes ao Ensino Médio, mais uma vez, provocando conflitos no interior das universidades acerca do papel da Secretaria da Educação na administração da qualidade da Educação Básica. Outras orientações tratam da redistribuição das áreas na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia em bloco pedagógico e disciplinas de apoio; bloco didático; e bloco de desenvolvimento cultural. E nas licenciaturas em bloco de complementação da formação geral; bloco didático; e bloco de apoio às atividades profissionais.

Todavia, historicamente, a formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil caracteriza-se também por uma fratura localizada na concepção da proposta. Professores de infância possuem matriz de formação completamente diferente da formação oferecida aos professores dos adolescentes.

2.1.1 Curso de Pedagogia: formação do professor para a infância

De acordo com a legislação brasileira, a formação de professores para a Educação Infantil, compreendendo creche e pré-escola e para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser feita em nível de graduação em cursos de Pedagogia.

A estrutura com que estes cursos são oferecidos encontra-se balizada em dois modelos diferentes. Pimenta, Libâneo e Franco (2007), com o objetivo de contribuir para a avaliação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, mapeiam os dois modelos colocando-os em situação de conflito, pois “um dilema que salta aos olhos em relação à trajetória dos estudos sobre a Pedagogia é aquele entre o seu sentido amplo e o sentido estrito, o primeiro

como teoria da educação e da formação, o segundo como normas e orientações para o ensino” (p. 66).

No Brasil, coerentemente com a política neoliberal instalada, o segundo modelo predomina. Ele permite brechas para formações mais superficiais, de enfoque prático, mercadológico, que atendam aos objetivos de cunho quantitativo de algumas instituições privadas que assumem a formação dos professores.

Se a Pedagogia é considerada como tecnologia, só pode produzir conhecimentos referentes à técnica; se é considerada em seu viés metodológico, produzirá conhecimentos sobre métodos; se é concebida como ciência da e para a práxis educativa, poderá produzir conhecimentos que fundamentam a prática, delineados a partir dos saberes pedagógicos construídos pelos docentes (Ibid., p. 81,82).

Porém, dado o princípio da autonomia para construção do Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia em diferentes instituições e considerando as respectivas Diretrizes Curriculares, encontram-se, no Brasil, diferentes projetos com as mais variadas propostas de formação, das que privilegiam os fundamentos, as práticas e que mantêm a formação em quatro anos, e as que permitem a formação em três anos, com a mínima carga presencial, com uma proposta de currículo esvaziada dos fundamentos da educação etc.

Há, portanto, cursos de Pedagogia com um viés mais clássico, com proposta de formação que contempla, num módulo, a partir de fundamentos teóricos da educação, as áreas da filosofia, sociologia, psicologia e história; em outro módulo, formações de caráter prático pedagógico que abrigam as disciplinas de práticas, metodologias de diferentes áreas do conhecimento e didática e, finalmente, um módulo de disciplinas instrumentais como a estatística aplicada, a economia da educação etc. Por outro lado, há a oferta de cursos cuja formação é totalmente pautada na prática, na metodologia cujas matrizes curriculares não contemplam de forma clara a formação teórica no campo dos fundamentos.

Do ponto de vista dos autores citados,

tratada como tecnologia, a Pedagogia não pode produzir saberes, ela produz, ou melhor, reafirma e reproduz fazeres. Essa concepção da Pedagogia como tecnologia, muito arraigada entre docentes brasileiros, leva a considerar que os saberes pedagógicos devem ser receitas de como se dar aula, ou mesmo, a aceitar orientações prescritivas do fazer prático, compreensíveis mediante a racionalidade técnica, que menospreza o sujeito ativo, inquiridor e renovador de suas circunstâncias (Ibid. p. 82) [...] Para nós, portanto, o curso de Pedagogia constitui o único curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como práxis social, formando o profissional pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas

ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas. Deverá ser oferecido nas faculdades/centros de educação, em instituições universitárias, com duração mínima de 3.200 horas, num período mínimo de quatro anos (PIMENTA, LIBÂNEO e FRANCO, 2007, p. 84)

Considerando-se que a escola brasileira é um dos poucos equipamentos públicos que se encontra em todo o território nacional, é de se ponderar o quão importante se torna a formação do pedagogo. Não só porque é o responsável pelo primeiro processo de leitura e escrita da criança, de seu raciocínio lógico, mas porque é o sujeito que tem a possibilidade de tirar tantas crianças de um estado de miséria intelectual, de ignorância de conhecimentos e fazê-las subir a patamares de leitura crítica e reflexiva do mundo, podendo transformá-lo.

Os cursos de Pedagogia e de formação de professores estão localizados nos mais distantes municípios e formam profissionais, compõem as culturas locais, criam um tipo de cidadão, ajudam as crianças a terem um rumo na vida, ampliando as possibilidades de conquistar a dignidade humana. Há algo de imensurável quanto aos benefícios sociais e humanos que provêm do trabalho dos professores em cada recanto do país, especialmente no ensino fundamental, portanto são necessários os pedagogos e os professores. Melhorando as escolas e melhorando a formação de professores se possibilita a elevação da qualidade cognitiva das aprendizagens dos alunos, com vistas a formar brasileiros mais cultos, cidadãos mais participantes dos benefícios materiais e culturais promovidos pelo desenvolvimento social e econômico. Todo educador que tem clareza do seu papel social e político sabe que a escolarização básica obrigatória tem um significado educativo, político e social que implica o direito de todos, em condições iguais de oportunidades, ao acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento das capacidades individuais e sociais, à formação da cidadania, à conquista da dignidade humana e da liberdade intelectual e política (PIMENTA, LIBÂNEO e FRANCO, 2007, p. 94).

Na verdade, o propósito apresentado à escola de fazer ações padronizadas para se obter a igualdade, num cenário de extrema desigualdade, não funciona. Segundo Cortesão (2006), a essência do respeito à igualdade social está na possibilidade de se apurar o olhar sobre os diferentes grupos, as diferentes realidades, os diferentes costumes culturais etc. e, assim, promover especificidades de ação de acordo com as respectivas características apresentadas, mapeadas, como por exemplo, “oferecer aos diferentes grupos de alunos situações de ensino-aprendizagem que lhes sejam mais adequadas numa tentativa de que a ressocialização a que todos são submetidos à entrada (e com a frequência) na escola se apresente também para todos com um grau de dificuldade não muito diferente” (Ibid., p. 66-67).

Para isso, há que se formar o professor com uma competência para o trato com a diversidade, com o espírito investigativo e analítico que lhe cabe como pesquisador, além da capacidade propositiva e criativa que cada situação irá lhe requerer.

Formosinho (2007), nesta mesma linha de pensamento, entende que “a Pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores, a pedagogia é, portanto, [...] *as ações, as teorias e as crenças*”²⁸, em uma triangulação interativa e constantemente renovada” (p. 14). Em um território complexo, muitas inter-relações haverão de ser feitas pela busca da prática ideal.

A discussão sobre o Curso de Pedagogia saiu do patamar de identidade de nomenclatura (Pedagogia ou Normal Superior) desde 2006 - quando passa a predominar somente a Pedagogia para a formação do professor da infância - e assumiu o patamar da identidade, do perfil, dos saberes constituídos na formação do professor para o atendimento à realidade complexa apresentada à escola.

2.1.2 Cursos de Licenciatura: formação do professor para a adolescência

De acordo com a legislação brasileira, a formação de professores para alunos de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deve ser feita em nível de graduação em cursos de Licenciaturas.

A estrutura com que estes cursos são oferecidos encontra-se balizada em dois princípios: o primeiro é de que cada área do conhecimento deve ser tratada em seu curso respectivo. Dessa forma, na licenciatura se encontra a formação do professor de Matemática; do professor de Língua Portuguesa, no curso de Letras; do Professor de Ciências, no Curso de Biologia, e assim por diante.

O segundo princípio que é a distribuição das disciplinas tanto de caráter pedagógico, como da formação específica, se dá na matriz curricular dos cursos. O modelo historicamente adotado no Brasil é conhecido pela estrutura 3 + 1, ou seja, considerando-se que os cursos ocorram com duração de quatro anos, três deles deverão contemplar os núcleos específicos da área do conhecimento e um ano as disciplinas referentes à formação pedagógica do professor.

Várias discussões permeiam este modelo. Há os que defendem a necessidade de se ampliar a carga de formação pedagógica para que este professor dê conta de atuar no âmbito das relações humanas e da interpretação da realidade onde a escola está inserida na atualidade; há a defesa de que o currículo não mantenha mais a fragmentação do

²⁸ Grifo da autora.

conhecimento, trabalhando a formação a partir de uma matriz mais interdisciplinar; há os que desprezam a formação pedagógica e reforçam o trabalho com o conteúdo específico para formação dos especialistas. Enfim, não há consenso sobre esta formação.

Para Saviani (1997) essas diferenças se reduzem a dois modelos: “o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático.”(p. 132). Embora esta análise tenha sido feita há 14 anos, o patamar das discussões curriculares no âmbito das licenciaturas ainda não avançou a ponto de apresentar um modelo inovador, adequado à realidade atual.

Silva (2011), em reflexão recente feita sobre a formação de professores, analisa que

Há nos cursos de formação de docentes uma falta de conexão entre os ensinamentos pedagógicos e os conteúdos das disciplinas específicas. Portanto, quem cursa a área de química, em geral aprende química e aprende pedagogia, mas não aprende a fazer a ponte entre ambas, não aprende a unir as duas áreas para ministrar aulas competentes.

Portanto, os desafios que se colocam para os cursos de formação de professores podem ser sintetizados nos seguintes: o caráter excessivamente teórico dos cursos de formação de professores, a falta de integração entre os ensinamentos pedagógicos e os conteúdos específicos das matérias a serem ensinados aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, o menosprezo atribuído aos estágios e a falta de prestígio que a própria academia dedica à área de formação de professores, demonstrando baixo interesse em criar cursos de formação docente competente e eficazes (p. 47).

No âmbito das instituições formadoras, a cisão das áreas passa pela divisão entre os próprios professores. Os que são especialistas das áreas do conhecimento e os que são formadores da área pedagógica. Muitas vezes este tratamento tende a minimizar e secundarizar a importância da formação pedagógica, a ponto de estas disciplinas serem tratadas como “perfumarias” na formação (apelido dado às disciplinas da área pedagógica pelos professores das disciplinas da área de exatas).

Segundo Azanha (2006), “a adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico” (p. 57). Principalmente depois da maciça expansão do ensino, nas últimas décadas, o modelo preceptorial de professor como “profissional que dominava um saber disciplinar que seria transmitido a um discípulo”(p. 58), deixou de ser “modelo ideal”. A prática pedagógica assume um contexto complexo, variado e exige do professor novas formas do fazer pedagógico. Não obstante, ainda que haja esta previsão ou orientação de avanço por parte do professor Azanha (2004), não há no âmbito dos sistemas educacionais brasileiros, práticas instaladas que demonstrem avanços a ponto de satisfazer essa proposta. Uma sensação de “mesmice” parece envolver os diferentes projetos de formação.

Na finalização desta breve apresentação, cabe mais um dilema que permeia a formação dos professores da educação básica. Trata-se da fratura significativa existente entre o modo de tratamento dos professores para com os alunos da infância (de zero a onze anos, em média) e os alunos da adolescência (de doze a dezessete anos). Aos primeiros, o trato dos pedagogos, com olhares sob o contexto mais afinado; com a valorização da relação escola-família priorizada; com a afetividade aguçada frente à abordagem do aluno; o acolhimento às dificuldades de aprendizagem e de relação prontamente oferecido; o olhar personalizado sobre o aluno; o acompanhamento de sua lição de casa etc. Aos segundos, o olhar do especialista, mais frio; o trato com os alunos mais rude; o trabalho com o conteúdo mais condensado; pouca manifestação de acolhimento e mais falas acusativas; maior distanciamento na relação aluno - professor – família; pouco ou nenhuma atenção às dificuldades de aprendizagem; impessoalidade etc.

A contextualização da vida dos professores e seus respectivos perfis de identidades docentes não são generalizáveis. O que está posto acima, porém, é o que se nota na grande maioria dos casos.

O aluno do quinto ano termina esse ciclo em dezembro e sai de férias. Muitas vezes vive uma situação em que se despede de uma professora carinhosa, que lhe destina um beijo de afeto, deseja-lhe boas férias, passa-lhe a mão na cabeça em sinal de proximidade e acolhimento. Trata-se de uma pedagoga que, em tese, estudou muito sobre a infância em sua formação inicial e continuada e que trabalhou durante todo aquele ano com um número reduzido de alunos, ou seja, de trinta a cem alunos, em média. Para as que realizam ação polivalente geral, teve no máximo, duas turmas de infância durante todo o ano. Personalizou, conheceu bem as famílias, os sabores e dissabores de cada aluno.

Quando este mesmo aluno volta à escola, dois meses depois, a impressão que fica é a de que os professores consideram que ele passou por uma “metamorfose geral”. Não o tratam mais como criança; a grade de horário lhe impõe um leque de disciplinas que ele nunca pensou em administrar, por isso, perde-se dentro de uma mochila monstruosa, cheia de livros e cadernos que nem sabe que pode deixar metade deles em casa a cada dia, obedecendo a um estranho horário, todo cheio de matérias que lhe apresentaram como se fossem muito familiares.

Afetos, carinhos, presentinhos, somem do “cardápio” escolar; personalização, nem pensar; lição de casa descrita na lousa para o aluno copiar, ficou na infância. Só que ninguém avisou ao “guri” que passaria por tudo isso. A falta de adaptação dos alunos do 6º ano diante

da escola (muitas vezes, a mesma escola) causa-lhe tamanho estranhamento que perde sua identidade de aluno temporariamente. A tendência do aumento da indisciplina se faz presente. A cada 50 minutos, um estranho diferente entra em sua classe, despeja uma série de conteúdos, sendo alguns ininteligíveis.

E este professor, dotado de uma energia que se acaba todos os dias, troca de turmas a cada 50 minutos, observando olhares estranhos, por vezes, assustados, comportamentos que variam e conteúdos que mudam radicalmente de uma turma para outra. Trata-se de um professor especialista que ministra aulas. Se sua carga horária for de 40 horas por semana e dependendo de sua área de conhecimento, com mais ou menos aulas por turma, trabalhará com uma média de 500 a 800 alunos semanalmente.

O preparo da aula, a memorização dos nomes, o conhecimento sobre as peculiaridades de cada aluno, a proximidade com as famílias, a discussão pedagógica com os pares, a preparação das aulas e tudo mais que faria construir uma possibilidade de qualidade ao seu desempenho docente, perdem-se. Ele é mais um professor. Qual será sua identidade?

A própria formatação dos cursos de formação inicial induzem a estes comportamentos. A cisão existente na formação de professores da infância e da própria adolescência é muito significativa e causa resultados, muitas vezes, desastrosos.

2.1.3 Formação inicial de professores: contribuições para uma reflexão crítica

Os pontos discutidos até o momento acerca da formação inicial de professores se referem à realidade brasileira. Porém, em todo o mundo, questionamentos têm surgido mostrando certa insatisfação com os modelos vividos até o momento. Tardif (2002, p. 270) critica o modelo aplicacionista do conhecimento, de formação inicial de professores tal como é desenvolvido hoje em todo o mundo. Nas propostas existentes, monodisciplinares, os cursos cujos projetos são compostos por disciplinas fragmentadas, sem conexões interdisciplinares, apresentam o foco da formação somente no domínio do conhecimento e não na ação prática.

Neste modelo, os alunos cumprem horas de estágio para ver como funciona a escola, se formam e vão para a prática constatar que não aprenderam o que precisariam ter aprendido para desenvolver seu trabalho na sala de aula. Não aprender fazendo. Para esta proposta, conhecer e fazer são conceitos isolados.

Tardif (2002, p. 273) tece críticas a este cenário porque nele os alunos são considerados “espíritos virgens”²⁹, sem pré-histórias escolares e familiares nas quais têm acumulado “crenças e representações anteriores sobre o ensino” que pouco se abalarão diante do que ouvirão e estudarão durante os anos de curso. Todavia, considera que são dois fenômenos temporais que compõem a formação do professor. Um que trata da sua trajetória pré-profissional, diretamente relacionada ao tempo em que vive como aluno antes mesmo de iniciar sua formação na área. Refere-se ao que adquire de valores, princípios e crenças neste período, que são apropriados por ele e cristalizados em sua escala pessoal de valores. O segundo é o acúmulo que a própria prática lhe destina no decorrer do tempo. Sua carreira profissional, com identidades, valores, socialização etc. (Ibid., p. 70). Uma das consequências desta formação inicial incipiente reflete, adiante, em programas de formação continuada pautados na “abordagem do déficit”. Davis (2011) explica que

essa abordagem centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes e constitui, justamente por isso, o que se pode denominar de “abordagem do déficit”. Quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhadas – ou não foram adequadamente apropriados –, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão (p. 86).

Acrescenta-se, ainda, à crítica dos modelos de cursos oferecidos, a mercantilização que tomou conta desse contexto. Sabendo-se que 81,87% dos professores brasileiros atuam em redes públicas da educação, torna-se contraditório que a maioria da formação inicial seja delegada à esfera da iniciativa privada.

Considerando que a maior parte dos cursos presenciais de formação para a docência pertence à iniciativa privada, não surpreende que o ingresso de alunos provenientes de segmentos de renda mais baixa nos cursos de nível superior venha sendo favorecido por políticas ou iniciativas institucionais de apoio ao custeio das despesas do curso. (GATTI, 2009, p. 166).

A discrepância entre as formações oferecidas por universidades públicas e privadas é significativa. Vários aspectos fundamentam esta afirmativa, desde a carga horária dos cursos, matriz curricular, projetos presenciais e à distância, qualificação do corpo docente institucional, caracterização do nível socioeconômico e cultural dos alunos, produção acadêmica, comprometimento com a qualidade da educação pública e outros que corroboram esta cisão.

²⁹ Destaque do autor.

Segundo estudo desenvolvido por Gatti e Nunes (2009) que aponta a falta de atualização dos projetos dos cursos que se pautam em generalidades, a discrepância entre o que se diz, o que se propõe e o que se faz nos cursos, fragmentação tanto das áreas de conhecimento como dos níveis de ensino, cisão na relação teoria - prática, estágios precários, educação a distância barateada atendendo 59% da formação inicial dos pedagogos, dentre outros problemas apresentados e sustentados, segundo a análise, pela falta de superação da perspectiva científica do século XIX, pela comprometida estrutura de funcionamento de parte das instituições formadoras, pela falta de flexibilização diante de concepções cristalizadas entre educadores, formadores e legisladores e, finalmente porque as questões de ensino pouco repercutem em sua importância, dentro das próprias academias.

De acordo com Azanha (2004), o ponto nevrálgico do sistema educacional brasileiro referente à formação de professores reside no fato de que, ao mesmo tempo em que quem mais abastece a rede com professores formados em licenciaturas são as faculdades isoladas, são estas instituições de ensino superior que contam com os menores índices de qualificação docente em seu quadro de profissionais da educação, não possuem acúmulo em pesquisa, e não acumulam experiências com a Educação Básica. O problema se destaca pelas críticas que cabem ao sistema privado.

As escolas isoladas de ensino superior, particulares e municipais, — inclusive aquelas mais antigas — nunca tiveram autênticos projetos de formação de professores nem se preocuparam em reunir condições materiais e humanas que favorecessem um ensino atualizado e de boa qualidade. Essas escolas nunca tiveram boas bibliotecas e o corpo docente sempre foi improvisado, a partir de circunstâncias locais, mal remunerados e sem nenhuma perspectiva de carreira. Essa descrição sumária poderá até ser injusta para algumas escolas, mas não é para a grande maioria delas (p. 376).

Além destas críticas há, numa outra perspectiva, a questão dos professores das universidades que ainda se encontram em patamares muito distantes da Educação Básica no Brasil. Alguns se dispõem a ir a campo desenvolver projetos, fazer pesquisas junto às escolas básicas, mas isso não se constitui como um marco na formação inicial dos professores. A maioria deles promove uma formação academicista, distante da leitura e interpretação da prática da realidade.

Nóvoa (1999) propõe esta revisão dos papéis dos professores universitários a partir da premissa de

que existe, no espaço universitário, uma retórica de ‘inovação’, de ‘mudança’, de ‘professor reflexivo’, de ‘investigação acção’ etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como

teoria/prática, conhecimento/acção etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem (p. 15).

Todavia, além dos problemas na estrutura dos cursos de graduação, na postura do professor universitário, André (2010) identifica dificuldades do professor formador diante do perfil do aluno de graduação ingressante dos cursos de licenciatura e pedagogia nos últimos anos. Em sua pesquisa, professores universitários estranham a ligeireza com que os alunos agem, a carência de conhecimentos básicos ao entrarem na graduação, o comportamento:

os aspectos mais recorrentes nos depoimentos dizem respeito às mudanças de interesse, motivação, postura e expectativas desse novo aluno, em especial a relação que ele estabelece com a docência e a situação de precariedade da escola básica. O que se mostra nos depoimentos dos formadores são alunos que têm com o conhecimento uma relação utilitarista e ingressam na universidade sem o domínio dos conhecimentos básicos, que deveriam ter sido adquiridos na escolarização anterior. (p. 129).

Consequentemente, estes aspectos remetem parte dos professores formadores a uma busca incessante de alternativas, de novos procedimentos, novos olhares com a finalidade de obterem resultados positivos na formação que fica comprometida com o novo perfil.

O atual contexto de mudança age como elemento transformador do trabalho docente, à medida que tem modificado a relação entre professores e alunos e tornado inconciliável o modelo tradicionalmente valorizado de escola e de ensino com o atual contexto de transformações, o que significa que o ideal de uma escola como ambiente de cultura se altera. Esse quadro resulta em problemas (Ibid., p. 130).

Reflexos deste cenário ecoam no trabalho do professor formador de maneira negativa, uma vez que tem que provocar uma formação positiva em um contexto nem sempre positivo.

Perceber no aluno, futuro professor, a falta de motivação para a docência e de um movimento de autoimplicação no seu próprio processo formativo constitui um desafio e consome muito tempo e energia do docente, transformando, inclusive, as relações com o próprio trabalho e gerando sentimentos que afetam sua autoestima (Ibid., p. 130-131).

Quando os reflexos recaem sobre o sujeito responsável pela formação, o enfrentamento a eles se torna ainda mais complexo. O professor formador ter sua autoestima afetada pelo quadro que caracteriza os alunos com quem lida no cotidiano, remete a universidade à busca de alternativas que não se limitam ao campo metodológico, mas de construção de novos paradigmas de formação e de uma nova epistemologia profissional.

Isso implica em formação de formadores, em construção de novos projetos de formação que só avançarão se romperem com modelos cristalizados que esbarram na resistência dos próprios professores planejadores. Vários países, como Canadá, França,

Inglaterra, Portugal fazem essa busca construindo novos projetos de formação, mas não há, até o presente momento, uma avaliação que destacasse qualquer um deles como sendo o ideal.

Segundo Canário (2006), outro problema que afeta essa qualidade porque se soma a tantos outros, refere-se à massa de matrículas abrigadas no ensino superior quando este deixa de ser exclusividade das elites:

Nas últimas décadas, o ensino superior deixou de ser orientado para a mera formação de elites e está se transformando em um ensino de massas, o que veio modificar, de forma drástica, não só a relação entre o ensino superior e o mundo do trabalho, mas também a própria problemática da formação profissional. Essa se tornou, hoje, uma questão chave para pensar as políticas e as práticas educativas no ensino superior. (p. 61).

Este desafio se complexifica diante da avaliação de Tardif (2002) que identifica uma crise na perícia (enquanto domínio técnico) profissional. Destaca que cada profissão contemplou seus saberes sem que isso fosse visto de forma mais sistêmica na sociedade. Que parte da grande culpa pela crise na perícia profissional é atribuída à formação universitária; muitas práticas profissionais, principalmente nos últimos vinte anos, têm encontrado soluções fora da formação sistemática, no improviso, no imediatismo etc.

O autor se opõe à concepção tradicional de educação e critica a dicotomia que historicamente é tratada entre teoria e prática. Nela, o saber é produzido nas universidades, fora do contexto das práticas e depois reproduzido pelos professores de educação básica. É nessa premissa que se encontra o patamar de crença “que dominou, e domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação de professores tanto nas universidades do Hemisfério Norte como nas Universidades do Hemisfério Sul” (Ibid., p. 235).

Tardif (2002) preconiza que a relação entre o saber, o saber fazer e o produzir não podem se separar porque está na mesma dimensão. Só existe o trabalho se há o trabalhador que o executa. Desse modo não analisa teorias e práticas, mas as relações entre diferentes sujeitos que se inter-relacionam para produzir um todo. Diante desta premissa, muitos paradigmas de formação universitária merecem revisão. Soma-se a isto as duas teses defendidas por ele que “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício; e que a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (TARDIF, 2002, p. 237).

A partir dessas teses, na busca por projetos que atendam de forma mais adequada à demanda de formação e na tentativa de se encontrar soluções para problemas apontados, Tardif (Ibid., p. 238) propõe mudanças nos rumos das pesquisas universitárias sobre os professores, subsidiadas pela coerência entre o que se analisa e o que o atual cenário de formação apresenta como demanda. Defende a proposta do estreitamento de vínculos entre universidade e professor da educação básica que deverá ser tratado como sujeito da pesquisa e não mais como objeto. Ele deverá ser visto tal como é, ou seja, um produtor de práticas interagindo com a universidade na busca de novos conhecimentos. Para tanto, como sujeito, o professor da educação básica assumirá o papel de co-autor, de colaborador nas pesquisas e os professores universitários não farão pesquisas com foco nos próprios currículos, mas voltados a contextos sociais variados.

Tal proposta visa tirar a universidade e os professores pesquisadores do distanciamento da realidade, muitas vezes, pautado apenas na visão que têm sobre uma determinada área do conhecimento e remetê-los ao “chão da escola básica” para sentirem concretamente os diferentes contextos em que a educação acontece. Como também parar de produzir pesquisas sobre o ensino e para os professores, em benefício do próprio pesquisador, e passar a produzi-las para o ensino e com os professores.

Ponderando tais mudanças, a atitude do professor da educação básica será a de parar de ler as pesquisas e de as tratar como objetos distantes e passarem a se apropriar delas para que possam, a partir disso, refletir sobre suas práticas e rever uma série de posições que assume, permitindo um processo de constante revisão.

Acerca de visitas realizadas em diferentes países, Tardif (2002, p. 243) apresenta duas interpretações e sugestões. A primeira diz respeito ao papel do professor, sempre desconsiderado em sua própria prática, em sua própria escola. Um sujeito descaracterizado socialmente, desconsiderado em seu conhecimento. Vê isso, não como um problema epistemológico ou cognitivo, mas, essencialmente, político. O professor, até o século XX, foi tratado como parte do corpo eclesial, vocacionado. Tido como um profissional dedicado, e passa, no decorrer do século XX, a ser um devoto da máquina pública estatal, sem ter a autonomia que lhe caberia. O autor propõe que o professor se emancipe a partir do reconhecimento de seu saber e de suas próprias práticas para que se torne sujeito competente em sua profissão. A segunda (TARDIF, 2002, p. 244) se relaciona à fragmentação e divisão existentes na categoria dos professores. Em cada nível de ensino há professores que criticam os colegas dos demais níveis. Propõe, então, o autor que estes formem uma única categoria,

do pré-escolar ao universitário, valorizando cada um o conhecimento do outro. Trabalhando em prol de um ofício comum.

Ele avalia a dicotomia entre uma sociedade que procura o tempo todo, em todo o mundo, a melhoria da qualidade docente em meio a um contexto de desvalorização do magistério, a desqualificação dos professores e o desmerecimento da qualidade dos seus saberes. Consequentemente, os efeitos deste contexto resvalam na identidade docente, provocando o mal estar que faz o professor não só desacreditar em seu potencial profissional, como também de se abster de participar do ambiente escolar do qual ele passa a desacreditar. Segundo Nóvoa (2007),

a crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. A transição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribui para intensificar o controle sobre professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização (p. 15).

A desesperança com relação à profissão faz o professor se distanciar do envolvimento que outrora existia. Segundo Silva (2009),

com vistas a preparar os professores para enfrentar os desajustamentos ocasionados pela aceleração da mudança social, é preciso incorporar novos modelos ao período de formação inicial e articular novas estruturas de apoio aos professores (49) [...] Diante de uma realidade social em perpétua mutação, que engendra a todo momento, novos desafios, novas exigências e novos conhecimentos, que questiona ininterruptamente valores e práticas já estabelecidos, que derruba de modo irreversível mitos e verdades acalentados durante um bom período de tempo, resta investigar como o professor consegue construir esquemas representativos de sua identidade profissional e como tenta acompanhar estas mudanças constantes (p. 50).

Considera-se, portanto, que a formação da identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2007, p. 160). Portanto, o ambiente escolar, onde atua o professor, tem peso significativo neste processo.

Estas características da identidade docente iniciam-se na história pessoal do sujeito, somam-se à sua história de formação profissional e permitem que se diga, na formação inicial, o que neste momento histórico já deveria estar superado na formação dos novos professores, mas que aparece na fala avaliativa de muitos recém-formados com o discurso de que a prática apregoa uma coisa que na teoria não se encontra ou que a prática propõe desafios que a teoria não consegue responder.

Portanto, se estabelece uma ausência de referenciais na formação inicial que nem os estágios, que poderiam aliviar este problema, conseguem suprir em seus diferentes projetos. Isto porque ainda são baseados em modelos tecnicistas em que os alunos vão até a escola, observam e voltam à universidade. Mas não é constituído um espaço de discussão, de sistematização dos dados, de reflexão crítica no interior das disciplinas da graduação de modo a proporcionar-lhes referenciar aquela prática assistida dentro das teorias estudadas, e criar, a partir daí, uma capacidade reflexiva e uma consciência prática. André (1994) propõe um trabalho de pesquisa etnográfica nos cursos de formação de professores para que a prática, tal como ocorre, possa ser refletida e calcada no real, levando os novos professores a se prepararem melhor para a sala de aula. Embora esta sua proposta tenha dezessete anos de apresentação, ainda não foi possível visualizar um diferencial de qualidade na formação de professores. Pelo contrário, esta é uma área que vive momentos de intenso questionamento no quesito qualidade. Segundo a autora,

apresentar ao professor situações do dia-a-dia escolar que não são exatamente as que ele vivencia – embora sejam muito semelhantes – pode favorecer – hipoteticamente, um olhar mais crítico e menos preconcebido sobre o trabalho docente em geral e quiçá sobre o próprio trabalho. O professor estará olhando para uma espécie de espelho onde a imagem não é a sua, mas uma que a lembra de perto. Com isso ele se sentirá mais distante e talvez aceite de forma mais natural as dificuldades e problemas da prática docente cotidiana (p. 74).

No Brasil, embora poucas experiências de formação inicial proporcionem o diálogo entre o professor da educação básica e os que estão em formação, a execução de alguns projetos certamente servirá de objeto de reflexão para o amadurecimento dessas ações. Pode-se ter como referência o *Programa Institucional de Bolsa de Apoio à Docência – PIBID*, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; e o *Projeto Ler e Escrever*, coordenado pela Fundação de Desenvolvimento da Educação – FDE - da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo.

Relacionado a essas proposições, apesar de ainda muito timidamente, há hoje no Brasil experiências de cunho mais ousado e coerente, no campo da residência pedagógica. Essa proposta possibilita ao aluno da formação inicial a vivência das práticas contidas na educação básica, em diferentes escolas e sob a supervisão tanto do professor da Escola Básica, como do professor universitário que, juntos, analisam e refletem criticamente sobre as práticas e desenvolvem ações de mudança.

Existem vivências sendo amadurecidas, por exemplo, na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP - em que consta no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a proposta da residência como atividade obrigatória dos alunos durante o curso:

Os estágios curriculares do Curso de Pedagogia da Unifesp são organizados no formato da Residência Pedagógica, baseada na vivência sistemática e temporária de um grupo de residentes em diferentes espaços da escola básica, conforme descrito em item específico do presente documento. As aprendizagens na Residência Pedagógica são desenvolvidas em continuidade àquelas acumuladas na disciplina Práticas Pedagógicas Programadas, do núcleo das Unidades Curriculares específicas da área (UNIFESP, p. 24).

Conta Fontoura (2011) que na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a residência pedagógica é proposta aos alunos egressos que desenvolvem com os professores da universidade um projeto de acompanhamento das práticas vivenciadas no início da carreira profissional.

Constituímos o grupo [...] em torno de 40 frequentadores por encontro durante o ano todo de 2010, sempre no último sábado do mês. [...] O que fizemos foi promover toda a nossa reflexão a partir das atividades dos professores em docência, delineando caminhos durante o processo, e principalmente buscando incorporar uma atitude de pesquisa ao fazer diário dos frequentadores do grupo. Temos que lembrar que os professores não são apenas pessoas que têm uma prática, no sentido restrito, mas pessoas que produzem conhecimento sobre educação e que influenciam políticas (p. 315-316).

No âmbito das políticas públicas, tramita no Senado Federal desde 2007 o Projeto de Lei do Senador Marco Maciel, nº 227/07 cujo propósito é instituir obrigatoriedade na realização da residência pedagógica a todos os alunos formados em pedagogia e, portanto, professores da infância. Para os licenciados nas áreas específicas do conhecimento, a proposta é facultativa. No texto deste projeto de lei, há a proposição de que a residência pedagógica ocorra após a formação, num total de oitocentas horas, sob a supervisão de um professor preceptor.

Art. 87-A. Decorridos dois anos após a vigência do parágrafo único do art. 65, torna-se obrigatório, para a atuação do professor nos dois anos iniciais do ensino fundamental, o certificado de aprovação na residência educacional. [...]
[...] Parágrafo único do Artigo 65: “Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas iniciais de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei.

Freitas (2007) avalia que, isoladamente, uma proposta como esta perde sua eficácia, uma vez que fica fora de uma gama de medidas que deveriam acompanhá-la,

[...] adotar a residência docente representa rever a política de formação em sua totalidade, pois tal como está, a residência ficaria reduzida a um processo de certificação intraformação. O número de horas – 800 h. – é bastante adequado,

principalmente se compararmos com o número de horas de estágios para os estudantes de várias áreas – como a enfermagem, as engenharias e a medicina. Mas, no campo da formação de professores, este número só consegue receber apoio se se constituir como política pública, remunerada pelo sistema público, para todos os estudantes e não apenas para aqueles que pretenderem atuar nas duas séries iniciais. Principalmente na iniciativa privada, mas não só, há uma pressão por cursos de 3 anos, 3 anos e meio. Estender o período da formação com a residência, sem remunerá-la adequadamente, e sem um projeto de formação, levará a proposta ao fracasso.

O problema da busca por alternativas mais adequadas de formação não é um desafio apenas do Brasil. É um problema enfrentado por diferentes universidades do mundo e que, de algum modo, na formação ofertada, ainda distancia o professor que vai iniciar sua prática pedagógica da realidade que encontrará na escola. Esta escola básica, berço da diversidade social, das diferentes culturas, dos inúmeros modelos de família, dos diferentes referenciais de relações humanas, interação de grupos, conflitos, inclusive formas de aprendizagem, é que, muitas vezes, diverge da cultura do professor e se transforma em desafio para a prática docente.

É a contradição presente na própria estrutura da escola. Uma instituição que deveria despertar o prazer pela busca do conhecimento, permitir as vivências interativas de solidariedade e coletividade sadias, prezar pela figura do mestre mediador entre o sujeito e o conhecimento, vive hoje o dilema de não ter encontrado, ainda, o caminho mais adequado para o atendimento a todas estas demandas que o próprio conhecimento, aliado à realidade concreta, poderá oferecer.

2.2 FORMAÇÃO PERMANENTE

A modalidade de formação do professor a ser tratada neste capítulo se refere ao processo que segue a carreira no decorrer dos anos de prática profissional docente. A literatura sobre o assunto trata esta modalidade com diferentes nomenclaturas que indicam também diferentes concepções (Silva, 2000; Sanches, 2001; Costa, 2004; Fornazari, 2009; Perrenoud, 1998; Prada, 2001; Günther & Molina, 2000; Hypollito, 2000; Freire, 1999 e outros).

No Brasil, esses conceitos se misturam. Não há uma clareza da diferenciação da concepção de cada um deles. Ou seja, para vários professores, educação continuada,

permanente, em serviço, qualificação, capacitação, reciclagem etc., são tratadas como a mesma coisa ou proposta. Mas é possível localizar o papel de cada uma na história, uma vez que as nomenclaturas delimitam a forma de pensar que caracteriza estas formações.

Prada (1997) faz um resumo destas diferentes nomenclaturas e respectivos conceitos.

Tabela 9 – Termos empregados para formação continuada de docentes

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p.88-9).

Dados estes referenciais, o detalhamento dos conceitos não farão parte do desenvolvimento deste capítulo. No entanto, a forma como a modalidade de formação do professor em serviço é tratada na atualidade, sim.

Considerando que a presente pesquisa trata de um estudo de caso em um município específico, Diadema, o início da discussão sobre esta modalidade de formação pautará sua definição na concepção denominada *formação permanente*³⁰.

Freire foi o idealizador do pilar sobre o qual a formação dos professores foi construída em Diadema. Sua premissa é de que “formação permanente se funda, sobretudo, na reflexão sobre sua prática.”(1999, p. 25). Desse modo, a reflexão crítica da prática da educação no âmbito do domínio dos professores, necessariamente, deve ser permanente. A vivência do trabalho escolar deve partir sempre do que é experienciado naquela realidade onde a escola se encontra, na compreensão e interpretação do cotidiano, e, portanto, cabe aos professores exercitar a leitura crítica e reflexiva da realidade sempre, como referencial do que poderão propor para o desenvolvimento do conhecimento.

Como a realidade é pautada numa dinâmica sem interrupções, esta prática deve ser precursora da ação docente num processo contínuo de busca por transformações sociais fundantes, solidificadoras da construção de uma sociedade justa, do ponto de vista da ordem social e da vivência de uma cidadania digna enquanto direito de todos. Canário (2006) entende a continuidade de estudos como uma necessidade importante

para que se possa criar e consolidar uma cultura de formação profissional de professores. Em uma cultura de formação permanente, a formação de professores tem que ser necessariamente encarada como um processo inerente à globalidade de toda a trajetória profissional. De outro lado, esta trajetória terá que coincidir, cada vez mais com um percurso de formação (p.61).

Na matriz freiriana, só se consegue atingir este patamar de ação política educacional a partir da leitura crítica e reflexiva da realidade. É na interpretação dela que se farão novos desenhos de vivência social, se constituirão novos paradigmas de vida coletiva, se lutará para que a pobreza não seja motivo da ignorância do conhecimento sobre o mundo, constituindo-se educação a partir de uma ato essencialmente político. A leitura crítica e reflexiva da realidade levará à tomada de consciência sobre ela permitindo a compreensão da lógica de seu funcionamento. Desse modo a ação se transformará em uma função política, provocando mudanças a partir do que se analisou coletivamente.

As reflexões de Oliveira-Formosinho (2007) sobre os princípios freirianos destacam que “como nos ensina Paulo Freire, em Pedagogia a ruptura não é um mero exercício de desocultação, mas sim um compromisso com a reconstrução e com a esperança. A partir desta desconstrução, pretendemos facilitar a construção de uma Pedagogia da participação” (p. 18).

³⁰ Grifo nosso.

Em consonância com sua gestão como Secretário da Educação da Cidade de São Paulo, Freire (1999) afirma que

um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (p. 80).

Seis princípios básicos nortearam o programa de formação dos docentes em sua gestão, dentre eles:

- consideração do educador como sujeito de sua prática;
- instrumentalização do educador para que seja criativo frente ao cotidiano;
- permanência e constância como base da formação, uma vez que o cotidiano sempre muda;
- compreensão sobre o processo do conhecer;
- elaboração, nestes momentos de formação, da base para se repensar o currículo;
- determinação de eixos básicos para que ocorra a formação (FREIRE, 1999, p. 80).

Considerando que Paulo Freire foi um dos educadores que, desde a década de 80, ajudou a pensar e a propor práticas para a educação de Jovens e Adultos do Município de Diadema, sua “marca” pedagógica e filosófica foram solidificadoras do que se construiu como prática de formação no âmbito da Secretaria da Educação.

Desse modo, a concepção de *formação permanente*³¹ foi a opção feita por aquela rede. Dado seu caráter construtor de uma realidade concreta, dentro de uma escola concreta e a partir do que os educadores vivem, discutem e refletem, lá sim, há a possibilidade de se refazer ações e práticas “erradas”, cujos resultados não promovam o crescimento do sujeito esperado pelo processo educacional.

O processo de mudança que configura o mundo atual exige ações que rompam com modelos outrora referenciados como ideias a determinadas concepções sociais e políticas, haja vista o caráter clássico assumido pela educação tradicional, ou mesmo a imposição em massa do modelo tecnicista. Sabe-se hoje que são modelos promovedores de uma cisão entre o papel da escola e a demanda social pela educação.

A criatividade, a busca de novos paradigmas, a elaboração de novos modelos de educação ou de uma escola não formal são referenciais norteadores de algumas experiências

³¹ Grifo nosso.

de formação na busca por uma adequação da escola no atendimento às demandas da atualidade. A necessidade de reinvenção da escola faz-se presente.

Silva (2009) esclarece que “o trabalho docente torna-se cada vez mais complexo e diversificado, o que exige uma política de formação continuada que permita ao professor o entendimento das transformações que incidem sobre a vida social” (p. 31-32).

A necessidade de se repensar o cotidiano da própria prática transforma-se num critério fundamental para a continuidade da escola. É lá, dentro dela, que estas realidades aparecem e desafiam os professores. As respostas a uma série de questionamentos gerados não se encontram em cursos prontos. A era dos modelos e das receitas pedagógicas prontas, outrora referenciados na formação dos professores, não responde à escola atual. Há a necessidade de se discutir, rediscutir e refletir sobre as vivências e práticas existentes na escola para que se encontrem soluções frente aos desafios apresentados a ela.

O processo de formação permanente adequa-se a esta necessidade porque permite, a partir da discussão, a construção do novo. A transformação do que já existe, a criatividade para a mudança e uma possibilidade mais concreta para se deparar com uma escola real, próxima ao que se espera dela enquanto agência de transformação social e de formação do novo cidadão para o mundo futuro, são emergenciais.

Em diferentes países esta discussão se faz presente. Na literatura que trata do assunto, *Educação Continuada* é a nomenclatura mais comumente usada. Encontra-se em Tardif (2002), Silva (2000), Pardal & Martins (2005), Perrenoud (1998), Nóvoa (1998, 2009, 2011); Fullan & Hargreaves (2000); Canário (2006) Gatti (2011); André (2010) e outros. Ou seja, aquela educação que se dá no decorrer da prática pedagógica de diferentes formas com diferentes conceitos e modelos. Sob este rótulo, segundo Gatti (2011),

se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. [...] Torna-se difícil obter um número exato das iniciativas colocadas nessa rubrica porque elas provêm de inúmeros setores dentro do sistema público, estadual, municipal ou federal [...], como de escolas e de organizações de natureza diversa – de organizações não governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas, com durações previstas desde meio período de um dia até dois, três ou quatro anos (p. 185-186).

A formação acontece em diferentes realidades de diferentes países e, certamente, tem uma contextualização social, histórica naquele contexto em que se desenvolve e que resultam produtos específicos.

Todavia, em espaços diferentes, a formação continuada é considerada fundamental para a continuidade eficaz de práticas qualificadas em educação. Gonçalves (2007) apresenta a narrativa de professoras pesquisadas sobre esta modalidade de formação: “segundo elas, só a *formação contínua*” permitirá um *normal desenvolvimento da carreira*, uma *atualização permanente* e uma resposta adequada à *necessidade de inovação*”³² (p. 162).

Davis et. al. (2011) fazem explanação das diferentes concepções desta formação. No tocante à forma, apresenta dois tipos básicos: a formação centrada na pessoa do professor e a centrada nas equipes escolares e na escola. Em cada uma há uma diversidade de práticas, intervenções, projetos que resultam em diferentes produtos.

No âmbito *pessoal*, como formação centrada na pessoa do professor, destacam-se três propostas:

- a) a abordagem que considera mais que o aspecto meramente técnico da profissionalização. Por isso, pondera como importantes os aspectos ético, políticos e emocional. Vê o professor em sua amplitude, conseguindo desenvolver seu senso de reflexão crítica do todo e chama a atenção para que, além do domínio profissional, o professor consiga sentir prazer em sua ação. Destaca-se na defesa desta abordagem o teórico Hargreaves;
- b) a abordagem do *déficit*, apoiada na proposta de que a formação continuada deva suprir *déficits*, tanto os deixados pela formação inicial, como aqueles que aparecem durante a prática pedagógica. Atua na proposta da capacitação docente com projetos encomendados prontos, sem o envolvimento dos professores, e são aplicados para todos da mesma maneira, técnica e sistemática;
- c) por último, nesta categoria, encontra-se a abordagem centrada no ciclo de vida dos professores. Baseia-se na identificação de carências que os professores apresentam, personalizando a formação para cada momento de sua vida profissional.

Todavia, em nenhuma destas propostas há a preocupação com a formação da cultura docente, a partir do trabalho coletivo.

No âmbito da formação pautada nas *equipes escolares e nas escolas*, existem duas abordagens:

³² Grifos do autor.

- 1) centrada no coordenador pedagógico como mediador de processos e práticas de formação. Esta abordagem entende que o coordenador é a pessoa que concentra as informações sobre a escola, a orientação sobre o fazer pedagógico, o domínio sobre o projeto em andamento e tem a possibilidade de acompanhar todas as práticas das escolas. No Brasil, esta abordagem é defendida por Placco (2003, 2006); Christov (2007) e outros no Brasil;
- 2) centrada na escola como *locus de formação*. A ênfase da formação está no grupo, na ação colaborativa e na ação proposta pela equipe escolar. Os professores, em encontros, discutem a prática pedagógica a partir dos processos interativos nos próprios locais de trabalho. A escola é vista como comunidade de aprendizagem. Fullan (1995, apud DAVIS et al., 2011, p. 94) acredita que “atuando em conjunto, torna-se possível desenvolver culturas escolares que ofereçam apoio a professores diferentes, em momentos distintos do ciclo profissional”.

Tardif (2002) pondera que a formação deve ser adotada dentro de um modelo *continuun*³³. Isto quer dizer que a formação continuada deve acompanhar o professor no decorrer de seus anos profissionais, que passam por estágios de formação (p. 287). Sua proposta visa uma interlocução de estreita relação entre a discussão da prática escolar, tendo a escola básica como lugar de trabalho dos professores da escola básica, e a universidade ou quaisquer instituições formadoras. Esta discussão se estenderá no capítulo de análise de dados em que haverá um aprofundamento das práticas de formação permanente no Município de Diadema.

Esta discussão se estenderá no capítulo de análise da dados em que haverá um aprofundamento das práticas de formação permanente no Município de Diadema.

No que tange à realidade brasileira, os resultados da formação permanente são ainda merecedores de análise. Quatorze anos depois de promulgada a lei que recomenda esse processo formativo, não há um projeto nacional ou uma identidade de ritmo no aprofundamento de projetos regionais, permitindo inferir que a secundarização no trato com a política pública da educação brasileira continua, de acordo com análise apresentada por Davis et. al. (2011).

³³ Grifo nosso.

Cada Secretaria da Educação investigada desenvolve planos diferenciados, o que poderia ser rico, não fosse o diagnóstico de que o que é feito está ainda longe de alcançar o que a demanda escolar precisa. Alguns projetos se destacam neste cenário, apenas alguns. Discrepância e fragmentação de critérios permeiam este mapeamento, privilégio de formação ao segmento do ensino fundamental e às áreas de língua portuguesa e matemática, mostram que está distante a chegada de uma visão sistêmica de educação. Consequentemente, observa-se mostras da fragmentação do processo dificultando a obtenção de resultados efetivos para a escola, uma vez que muitas ações formativas não se refletem na sala de aula.

Vários pesquisadores sobre a temática da formação de professores têm buscado contribuir com reflexões e sugestões de modo a se obter uma prática mais eficaz e qualificada no âmbito da Educação Básica. Nóvoa (2010) apresenta cinco teses à discussão mundial sobre formação de professores:

A formação de professores deve:

- a) assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos;
- b) passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico;
- d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão;
- e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação (p. 2).

As proposições do autor levam as universidades, instituições formadoras e os sistemas de educação a repensarem os projetos de formação. A começar pela mudança de foco na formação inicial, que recairá de forma acentuada sobre a importância de se garantir sustentação de conhecimentos e domínio para lidar com as práticas ao aluno em formação, mudando a forma como os referenciais de práticas chegam até ele.

Na continuidade e como processo desta elaboração, pontuar a valorização dos saberes acumulados pelos professores em exercício como fonte primaz de formação aos novos professores, pressupõe, portanto, preconizar uma interlocução entre universidade e professores práticos. Há de se considerar que, apesar de tantos projetos de estágios existentes, não se constituiu ainda este efetivo laço de trocas na triangulação de formação entre professores práticos (que assumem a identidade de professores formadores também), professores em formação e professores formadores (universitários).

A eficácia desse processo de formação se constituirá se o professor em formação, para além dos conhecimentos práticos, também aprimorar sua possibilidade de relacionamento interpessoal, sua capacidade de leitura sobre o outro, sua comunicação interpessoal. Desenvolver, no âmbito da formação inicial, a valorização do trabalho em equipe para que este possa ser um recurso básico na formação continuada, posteriormente, quando diante da prática.

E, por fim, desenvolver a consciência no professor de sua responsabilidade pública enquanto sujeito da escola, por conseguinte, portador de uma função social que atua no alicerce da comunidade, na atuação política enquanto formador de sujeitos sociais, dotados de cidadania e capacidade de ação.

Soma-se a estes aspectos, considerando o processo escolar brasileiro, a percepção sobre a melhoria da qualidade docente que, segundo Davis (2011, p. 157-161), sob a ótica das ações político-sociais-educacionais, no que tange à formação continuada, deve passar por algumas transformações relacionadas à qualidade da formação docente, apresentadas de forma sintética, como:

- investimento maciço na formação inicial de modo que a formação continuada não tenha que cobrir os déficits da formação inicial, mas que tenha uma articulação efetiva entre ambas;
- elaboração de projetos de educação continuada coordenados com etapas das vidas dos professores, respeitando quatro categorias de tempo: professor ingressante, em processo de mudança na carreira, formações voltadas ao amadurecimento do professor na construção de sua carreira e aos professores com mais de quinze anos de docência;
- definição de políticas que formem e fortaleçam toda a equipe da escola;
- ampliação da ação da formação continuada, de modo a atender todos os professores da escola;
- estreitamento dos vínculos entre universidade e comunidade escolar da Educação Básica;
- continuidade dos bons programas diante das mudanças de gestão;
- socialização de ações bem sucedidas de formação;
- aumento do capital cultural dos docentes;

- aumento do tempo de formação continuada de modo a proporcionar novas possibilidades de trocas;
- incentivo a inovações nas práticas pedagógicas e avaliação adequada dos programas de formação continuada.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE DIADEMA: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE

*Eu acredito que Diadema também era uma cidade do coração do Paulo.
Então pra mim, falar de Diadema sem falar de Paulo Freire,
ou, ao contrário, quando eu estou em outros lugares
em que eu falo Paulo Freire, eu cito Diadema.
Porque os dois estão juntos e eu diria que Paulo Freire
continua vivendo Diadema.
Na forma das resistências, na forma da busca de uma educação
mais humana, mais humanizada, é isso.*

Mauro Araujo

3.1 A HISTÓRIA DA CIDADE: UM CONTEXTO DE LUTA SOCIAL

A história do Brasil se caracteriza por uma série de fatos que permitem a explicação da regionalização de diferentes áreas. A forma como o processo de colonização ocorreu não trouxe a este território o mérito do desenvolvimento ordenado, planejado e de uso de riquezas naturais como elementos-base de sua potência de crescimento.

Pelo contrário, essa história é demarcada por gestões de exploração de riquezas naturais, desconsideração da cultura indígena aqui existente, imposição da doutrina religiosa católica para a população e nos ambientes escolares e pela demarcação de ações públicas tomadas por interesses políticos e de grupos. Considerando-se, portanto, este processo, o Brasil não está na esfera dos países que partiram de um marco de colonização que o deixasse qualificado para um futuro promissor.

Faz parte deste contexto a forma como a região do Grande ABC³⁴ paulista se desenvolveu no decorrer dos séculos. Estas ações que demarcaram o país como um todo também foram responsáveis pelas características regionais desta área.

³⁴ Atualmente, a região do Grande ABC é composta por sete cidades: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

Diadema, município mais novo da região (52 anos de emancipação), é palco de uma sobrevivência constituída por lutas sociais; ocupação de espaços territoriais; conquistas de direitos sociais a partir da organização de comunidades e grupos, muitas vezes liderados por mulheres e trabalhadores; ações culturais como mediação da construção da cidadania de diferentes segmentos sociais etc.

Apresentar brevemente esta história será importante ao leitor de modo a permitir-lhe a compreensão do contexto sócio histórico e político no qual um conjunto de ações voltadas às políticas sociais, dentre elas a educação, possibilitou significativos avanços no desenvolvimento da cidade de Diadema. A leitura mais minuciosa desta história permitirá elucidar melhor o estudo de caso apresentado neste trabalho.

3.1.1 Território de Diadema: localização histórica

O surgimento de regiões habitadas do Brasil teve como precursores, em muitos casos, os Bandeirantes e os Jesuítas. Os Bandeirantes tinham por objetivo penetrar nos sertões brasileiros em busca de minerais, explorar regiões nunca habitadas, encontrar indígenas para escravização, lutar contra negros, escravos e índios rebeldes, destruir quilombos e caçar negros escravos fugitivos.

Um dos principais objetivos liderados pela ordem jesuítica era a catequização dos novos povos indígenas. Para tanto, organizavam-se em terras que passavam a ser deles onde construía igrejas, escolas e residências, de modo a iniciar a vida de vilarejos constituintes de povoados que, com o tempo, iam-se configurando e transformando-se em cidades.

Diadema foi uma dessas terras habitadas, inicialmente por conquista dos bandeirantes, de acordo com narrativa de Santos (2000 – *in memoriam*):

Transcorridas as ameaças indígenas, povoadores já se aventuravam pelo sertão adentro, suplicando então, vastíssimas sesmarias, avançando assim na semi-inculta paragem da Borda do Campo, denominação genérica dos atuais municípios de: Diadema, São Bernardo do Campo e Santo André.

E foi nos primeiros decênios do século XVII, que residindo na então paragem do Ipiranga, vizinhanças da atual Vila das Mercês, Pedro Nunes, um dos veteranos da entrada da bandeira de Nicolau Barreto [...], estenderam sua roça por esta região de quem se fizeram pioneiros [...].

Ainda em 1611, conforme inventário de Maria Jorge distinguia-se esta localidade como “roça nova na Borda do Campo” [...] (p. 03).

Posteriormente os novos habitantes constituíram-se de padres Jesuítas, em 1730, dando continuidade à sua história. Lá construíram uma Capela, escola, moradias para eles e para os viajantes - inclusive para a parada, apoio logístico e descanso da rota dos bandeirantes em sua missão incessante de conquista de novas terras e riquezas.

A célula mater de Diadema surgiu a poucos metros da atual Praça Castelo Branco [...]. Ali surgiu através de um templo, a devoção de Nossa Senhora da Conceição, padroeira de Acuri ou Guacuri, depois Vila Conceição e hoje Diadema (Ibid. p. 04).

“Dom Bernardo Rodrigues Nogueira, devido à balbúrdia limítrofe, anexou o lugarejo de Acuri e vizinhanças à freguesia de Santo Amaro, em 30 de junho de 1747” (Ibid., p. 9).

Os Jesuítas ficaram lá até a sua expulsão comandada por Marques de Pombal, em 1759. Assim, as terras passaram a pertencer à Coroa e, posteriormente, ao Barão do Tietê. Com sua morte, os herdeiros a assumiram e, após muitos conflitos familiares, alguns as abandonaram, sendo parte das terras ocupada por estranhos. Eram terras quase abandonadas, sem vilarejos propriamente ditos, mas com moradias esparsas onde pouco se reuniam vizinhos. Não conviviam em núcleos, apenas se encontravam nas missas. Segundo história pesquisada por Santos (2000), “em 21 de outubro de 1812, considerável parte territorial de Guacuri foi anexada à freguesia de Nossa Senhora da Boa Viagem de São Bernardo, que então se criava, com suas confrontações, porém demarcadas dois anos depois” (p.11). Este foi o marco da mudança de pertencimento da terra de Diadema que deixa de pertencer a São Paulo e passa a pertencer à posterior São Bernardo da Borda do Campo.

A confusão sobre suas divisas perdurou ainda por décadas, tanto que parte de suas terras acabaram ficando sob jurisdição de Santo Amaro, mas, enquanto distrito, era mesmo de São Bernardo da Borda do Campo. Diz a lenda que debaixo da capela dos Jesuítas, haviam ficado tesouros, o que levou a população do entorno, na calada da madrugada, a demolir aquela herança histórica sob forma de Igrejinha, à procura do ouro.

Desbravar matas, organizar um espaço que iniciaria a vida de mais um vilarejo, dentre tantos no país, compôs a origem das terras diademenses, denominada, à época, Curral Grande (ESQUÍVEL, 1988, p. 7). A partir de 1937 loteamentos foram feitos e vendidos nas terras antes concentradas em poucas mãos. É o começo de outra parte da história em que pessoas começam a viver coletivamente no território que passa a ser marcado pela história de lutas

constantes pela identidade da região, autonomia e sobrevivência, posteriormente, refúgio de um povo pobre, sofrido, migrante.

Porém, tratar de Diadema implica primeiramente em apresentar uma breve retrospectiva sobre a formação da região metropolitana de São Paulo. Há que se retomar não só a ação jesuítica, como também as iniciativas do poder público em promover a habitação e produção das terras. Algumas destas ações dizem respeito à demarcação de fazendas para o plantio de café, produto responsável por parte da manutenção econômica do país. Os fazendeiros mantinham suas terras em processo de produção à custa de mão-de-obra escrava. No ABC não foi diferente.

O impedimento de uso do regime escravista cada vez mais fortalecido no decorrer do século XIX, somado à possibilidade de alforria a muitos deles, mesmo antes da assinatura da Lei Áurea e da institucionalização da Lei do Ventre Livre, obrigava o poder público a tomar decisões que apresentassem alternativas à crise da mão-de-obra que então despontava. De sorte que, naquele período, houve a iniciativa de se estimular a imigração de europeus às novas terras com promessas de que teriam condições dignas de sobrevivência. Alguns trabalhariam como funcionários das fazendas em troca de baixos salários.

O cumprimento das promessas se dava com a instalação de Núcleos Coloniais e regulamentações advindas do Império. Na base receberiam terras e dinheiro para sobrevivência durante um ano até que suas terras começassem a produzir alimentos. Não obstante, na prática, a vida de isolamento e miséria a que estes grupos foram submetidos os levou, em diferentes momentos, à organização de revoltas e rebeliões. Havia, além disso, uma contradição no tratamento oferecido pelas elites que precisavam daquela mão-de-obra, mas não lhes ofereciam condições dignas de vida.

Os engenheiros-chefes, representantes governamentais responsáveis pelos Grupos Coloniais, mantinham seus subordinados sob regime de total autoritarismo e condições de controle que lhes resultavam em punições drásticas – como retirada do salário - quando das manifestações coletivas.

No ABC paulista e bairros de São Paulo à beira da estrada férrea, muitos desses Núcleos Coloniais foram instalados. Esta ação provocou, durante a segunda metade do século XIX e início do século XX, o aumento considerável do povoamento nestas regiões, sendo que, no ABC, com maior ênfase nas cidades de São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Santo André.

Nesta ocasião, Diadema não passava de “um pedaço de terra” pertencente ao Município de São Bernardo da Borda do Campo, constituindo-se, eminentemente, em região rural e demarcada pela instalação de várias chácaras e sítios de veraneio para moradores das cidades vizinhas, inclusive de São Paulo. A vila iniciada por ação dos bandeirantes e dos padres jesuítas sobreviveria com o nome de Vila Conceição em homenagem a Nossa Senhora da Conceição, designação atribuída à primeira Capela da região.

Na segunda metade do século XVIII e primeira do século XIX, a agricultura já não se caracterizava como única ação econômica. O Brasil optava por produção e acabamento de produtos ao invés da importação. Kenez (1988) conta que “a partir de 1870, foram instaladas umas poucas fábricas de tecidos marcando, no decorrer das décadas seguintes, o desenvolvimento deste setor” (p. 97). O fortalecimento da industrialização no país se efetivara somente na primeira metade do século XX.

Diadema, portanto, não recebera os maiores investimentos, nem fora uma das cidades escolhidas para a industrialização. Configurava-se como um território reservado a pequenas indústrias de fornecimento de material para infraestrutura da urbanização. Lá se encontravam as carvoarias, olarias, serrarias etc. Era uma “região cobiçada pelos marceneiros, devido à canela branca e preta e sassafrás. E além disso era lugar de boas caçadas; do carvão fácil, mas sobretudo, lugar de paz e do descanso para viajantes que iam ao litoral [...]” (SANTOS, 2000, p. 15). Porém, o futuro distrito já fazia parte de um contexto importante, caracterizado pelo início do movimento operário que se difundia no Brasil desde o início do século XX. Esse movimento também ocorrera nas indústrias do ABC que teve sua primeira greve na Indústria Ipiranguinha de Santo André, em 1906, encerrada, à época, com o fechamento temporário da fábrica e demissão em massa de seus funcionários. A organização dos trabalhadores resultava na instalação dos sindicatos por categorias e no fortalecimento das ações de cunho sociais.

O grande ABC estava presente em cada passo dessa evolução de movimentos sociais. O processo de industrialização colocava na disputa os territórios que, por parte do governo, eram cedidos às indústrias como forma de incentivo para que suas instalações ocorressem na região. Porém, em contrapartida, as mesmas terras não eram partilhadas pela população. Por conseguinte, iniciou-se nesse novo contexto, a construção da desigualdade social demarcada pelas dificuldades de conquistas de direitos sociais como moradia, saúde e educação por parte da população em oposição às facilidades oferecidas às elites e proprietários de indústrias em território brasileiro.

A crise econômica que assolara o país na primeira década do século XX fez enfraquecer o movimento dos trabalhadores que mal se iniciara. O medo do desemprego, das falências das indústrias, da pressão policial eram motivos fortes para isso. De acordo com o relato de Kenez:

1908 seria o ano da organização da união Internacional dos Canteiros de Ribeirão Pires, de caráter anarquista. Esse grupo seria o melhor organizado no ABC durante toda a Primeira República. Ele marcaria o ressurgimento, em 1913, do movimento operário no ABC, em letargia de 1909 a 1912 devido à crise econômica, o que mostraria a fragilidade da organização operária de então (1988, p. 102).

De 1917 a 1919, o movimento operário definitivamente toma força na região. Todavia, a industrialização tardia no Brasil ocorre acompanhada da falta de planejamento e inexperiência na administração das relações trabalhistas.

Os industriais demonstravam a forma como o poder lhes era dado, tanto na definição de novas frentes de industrialização como no referente à forma como a mão-de-obra deveria ser tratada, uma vez que o poder público em nada intervinha no âmbito das relações trabalhistas. Conseqüentemente, os resultados dessas ações motivavam os trabalhadores à organização de movimentos sociais e trabalhistas, provocando, em contrapartida, de acordo com Kenez (1988), “o grande sucesso das greves de 1917 e 1919” que “colocaram em alerta todas as lideranças industriais e do governo paulista” (p. 105).

A passagem do Estado escravista para a república do trabalhador assalariado modificou sobremaneira as relações sociais no território brasileiro. As diferentes paisagens também foram se alterando com a modernização. Terrenos de matas eram devastados para implantação de indústrias, construção de vilas, vias e rodovias. Alguns polos operários se instalavam. Os primeiros moradores eram tidos como verdadeiros bandeirantes, dadas as dificuldades de acesso e infraestrutura; criaram a “Sociedade Amigos de Eldorado” que muito ajudou na luta local.

Uma história inusitada surge em meio a esse turbilhão de mudanças decorrentes da industrialização. O casal Esquível, ambos professores, que mudara de São Bernardo do Campo para Diadema, resolve procurar um terreno para comprar exatamente na região onde o poder público não atendia, mas que, ao mesmo tempo, constituía-se como área de lazer com a instalação de chácaras para veraneio.

Foi na Vila Conceição, comprada pela empresa Urbanística Vila Conceição, em 1922, e depois loteada em chácaras em 1923, onde fora morar o casal Esquível. Mais

tarde, a dupla ativa configurou-se, após a liderança do movimento pela emancipação da cidade, como o primeiro prefeito da cidade e sua esposa, a diretora da primeira escola inaugurada. Iniciava-se um novo período para aquele futuro Distrito de São Bernardo do Campo que efetivaria sua emancipação por força da ação popular coordenada pelo referido casal.

Esse bairro, chamado Eldorado, residencial, era tido como polo turístico e abrigava um estaleiro. No período da segunda guerra, muitos estrangeiros que lá habitavam abandonaram suas residências. Alguns voltaram depois de anos, outros não. Parte dessas terras foram ocupadas, como ocorrera em diferentes pontos da área, por migrantes brasileiros de classe social baixa que lá se instalaram com a esperança de alcance de dias melhores para as vidas de suas famílias.

Em Piraporinha, outro bairro da região, uma Igreja se tornara ponto de importantes encontros e discussões sobre o distrito e mobilização da população, com festas e eventos. Também um templo budista de uma família de japoneses que lá se instalara era motivo de curiosidade mundial devido aos cerimoniais celebrados por monges.

Relata Fonseca (2001) que “os proprietários das antigas chácaras decidiram lotear os terrenos para a construção de fábricas e casas” (p. 109). Por tudo isso, houve o aparecimento dos pequenos núcleos urbanos por toda a região metropolitana de São Paulo. Neles observava-se a construção de farmácias, vendas, pequenas padarias, constituindo-se os bairros.

A instalação de pequenas indústrias seguia um processo evolutivo, o que também ocorrera em outras cidades do ABC. Tal desenvolvimento industrial encontrou facilidade de escoamento dessa produção tanto pela ferrovia quanto pela rodovia Anchieta, inaugurada em 1947, que permitia e facilitava o acesso para o Porto de Santos e Vale do Paraíba.

Paralelamente a isso, a população que antes morava no interior e sobrevivia de agricultura, passava a almejar a vida das metrópoles. A possibilidade de um emprego assalariado somava-se à possibilidade de construção de moradias, ainda que em condições precárias. Era a disseminação das periferias.

Diadema se encaixou completamente neste contexto. Sua população aumentava, só que, no lugar dos imigrantes europeus, a cidade era tomada pelo êxodo rural dos habitantes pobres de Minas Gerais e Nordeste brasileiro. As condições de sobrevivência digna estavam longe de ser alcançadas. Quando chegaram aos novos territórios, essa população se

aglomerava em barracos, sem condições básicas de luz, água e esgoto, situados em terras ocupadas, o que demarcaria mais uma frente de lutas sociais.

Desse modo, “a cidade formou-se sem planejamento não possuindo uma funcionalidade efetiva e por falta de urbanismo, também impede aos moradores a vivência de um espaço mais humanizado” (YOKOI, 2001, p. 19). Mas, como Diadema era parte do município de São Bernardo do Campo, as benfeitorias e incentivos públicos não lhe chegavam como às demais regiões. Apesar disso, nesse momento, as três cidades do ABC constituíam um pólo industrial significativo no Brasil com as devidas adaptações de paisagem e infraestrutura.

Nos anos trinta, a Vila de Santo André e São Caetano do Sul, foram considerados agrupamentos urbanos de grande porte, com uma grande população atraída pelas oportunidades de trabalho. E entre os empregadores dos metalúrgicos do ABC estavam empresas estrangeiras e nacionais, tais como General Motors e a Pirelli. (...) Alguns núcleos urbanos mantiveram características marcadamente rurais, até o final dos anos 40, como os bairros da Penha, Freguesia do Ó, Santo Amaro, Diadema; dedicavam-se a produção de cultura de subsistência ou então voltada para o abastecimento da cidade (KENEZ, 1988, p. 123).

A passagem da década de 40 para a de 50 foi demarcada por uma série de ações populares que conquistou, inicialmente, a aprovação do “Distrito de Diadema”, em 1948. Além dessa importante conquista, outras melhorias foram galgadas pela população, a saber: campanha para instalação do primeiro grupo escolar, em 1950, e inaugurado em 1951 (ESQUÍVEL, 1988, p. 44); primeiro cartório distrital, em 1952; aprovação de instalação de luz elétrica e tantas outras ações que foram dando “perfil” de urbanização ao novo território nascido em meio à mata.

Faz-se interessante observar o quanto houve de doação pessoal, de trabalho e horas de organização entre o povo que lá habitava, no sentido de construir infraestrutura para o início de uma nova urbanização. Quem possuía mais, doava para o coletivo, ora terras, ora construção de galpões ou prédios nos quais iam-se instalando bases de atendimento ao público. Com o tempo, principalmente na década de 50, muitos benefícios foram aprovados de modo a permitir a sistematização da construção básica do município.

Aos poucos se instalava uma farmácia, uma padaria e lá estava a comunidade da igreja, ativa, atraindo populações distantes para a participação nas atividades propostas.

De 1955 a 1958, a renda do Distrito começa a superar seus gastos. O aumento de arrecadação de impostos só crescia e SBC (São Bernardo do Campo) ficava com os recursos,

mesmo assistindo ao crescimento da demanda por escolas e postos de saúde. Nesse período, o professor Leandro Esquível se tornou vereador para lutar pelo distrito, mas pouco conseguiu.

No decorrer dos anos, Diadema viveu um surto populacional e fabril, já que as terras eram baratas. Mesmo assim, era tratada com descaso por SBC. Em 1958, o descontentamento da população se transformou em movimento emancipatório (ESQUÍVEL, 1988, p. 51). O trabalho da Assembleia Legislativa de São Paulo sofreu, no momento da demarcação das terras, influência para cortar de Diadema o território onde se instalara a Mercedes³⁵ e a Rádio Record, o que configurou grande golpe contra a população do futuro município.

Narra Esquível (1988) que no dia 29 de fevereiro de 1958 instalou-se formalmente a campanha de emancipação do Distrito. São Bernardo do Campo não aceitou o movimento emancipatório e fez ferrenha campanha contrária, chegando a ponto de desaparecerem com o processo na Assembléia Legislativa do Estado e usarem de ação fraudulenta para colocar em condição de voto cidadãos que não poderiam votar.

3.1.2 A emancipação do Município de Diadema

“A população de Diadema pensava muito e recalrava uma ideia: ser livre. Ser livre significava emancipar-se politicamente de São Bernardo do Campo, que se esquecera quase completamente deste distrito” (SANTOS, 2000, p. 30).

No ano de 1959, dá-se a emancipação do “Município de Diadema” com uma população próxima a 12.308 habitantes (Ibid. p. 56). Contando com forte participação da igreja em favor desse movimento, da população local como um todo e de alguns poucos profissionais da saúde, como dentistas e um médico que faziam consultas aos domingos e que colaboravam com o processo no oferecimento gratuito de atendimento à população.

Dr. Miguel Reale, renomado filósofo e jurista paulista, figura entre aqueles que assumiram esta causa da emancipação, pois em Diadema estava seu

“refúgio verde.” Foi ele quem sugeriu o nome da cidade, acolhido por todos, ainda na fase de passagem de seu status para distrito. Como já havia nas cidades vizinhas São Bernardo, Santo André e São Caetano o futuro município, que era até então chamado de Vila Conceição, passa a ser denominado Diadema que significa “Coroa dos Santos” e também em homenagem a nossa santa padroeira. Por isso Dr. Miguel Reale recebeu o nome de Padrinho de Diadema (ESQUÍVEL, 1988, p. 44).

³⁵ Empresa Metalúrgica Multinacional alemã.

No dia do plebiscito para a emancipação, narra Esquível em seu livro:

As cédulas eram brancas e pretas. As brancas significavam ‘sim’ e as pretas significavam ‘não’. Votaram cerca de 300 eleitores aptos. A pugna foi ferrenha, muito difícil e muito disputada. O pleito memorável foi encerrado às 17:00. As urnas foram lacradas e conduzidas ao Fórum de São Bernardo do Campo pelos representantes do M.M. Juiz da comarca. Apurada a contagem dos votos no dia seguinte, 25 de dezembro de 1958, no Fórum de SBC, vencemos o pleito pela diferença de 36 votos a favor da emancipação. Foi o melhor natal que tivemos em nossa vida. Deus teve dó de nós e desse povo sofrido que tanto ansiava pela liberdade de seu território. E assim, a 31 de dezembro de 1958, finalmente a emancipação de Diadema foi declarada pela Lei 5.121 e completada pela Lei nº 5.825. Foi uma alegria geral e estrepitosa, houve jantares, foguetes, passeatas, canções pelas ruas, amigos se abraçavam, o povo todo festejou o grande acontecimento (Ibid., p. 58).

Com o tempo, mais chácaras foram loteadas em pequenos terrenos que contribuíram para a urbanização da região. Parte dos estrangeiros que residiam ali foram responsáveis pelo início de muitas construções.

Ainda assim, o início da administração da cidade foi muito difícil. O Prefeito, ao assumir, não pôde contar com o apoio de SBC que não aceitava a emancipação. Diz Esquível: “Nada tínhamos, nada recebemos e do nada começamos” (Ibid, p. 114).

Como demonstrado por Bisilliat (2004), o crescimento da cidade apareceu logo na primeira gestão, com Esquível, o prefeito eleito, investindo em alternativas para o desenvolvimento da região e contando com o apoio irrestrito da população.

Diadema, ao qual Albuquerque [20--] se referiu como “periferia paulistana”, após sua emancipação, passa por um processo maciço de transformação industrial e residencial devido a seus terrenos serem destinados a pessoas com baixa condição financeira e a migrantes recém- chegados de outros estados que vieram em busca de trabalho e de uma vivência mais digna com, finalmente, a conquista da sonhada casa própria. O processo migratório foi relevante para a região. Relata Bisilliat (2004) que

em 1959, quando emancipada de SBC, sua população, que se aproximava na época de 10 mil habitantes, havia sextuplicado entre as décadas de 1960 e 1970 e dobrado entre os anos de 1970 e 1980, continuando a crescer a uma taxa anual de 2,86% entre 1980 e 1990, taxa mais elevada que a de São Paulo e a da região do ABC. Em 2000, ela já havia chegado a 357.064 habitantes, segundo senso do IBGE. Com uma reduzida superfície de 30,7 quilômetros quadrados, Diadema possui uma das maiores densidades demográficas do país: 10.544 habitantes por quilômetro quadrado; 53% dessa superfície é utilizada para a habitação, 20% para fins industriais, sendo o restante constituído por terrenos ainda desocupados e por 7,2 quilômetros que circundam a represa Billings (p. 25).

No período de 1969 a 1972, o Prefeito Esquível foi novamente eleito. Narra sua esposa que:

[...] salta a vista o crescimento imprevisível e explosivo da cidade. Quando começamos, em 1960, não tínhamos dinheiro para nada, pois naquela época havia uma pequena fábrica de bijuterias do Sr. Roberto Gordon, a fábrica Inbra, no início de seu faturamento, ainda incipiente da sua indústria e a fábrica Solidor. Depois, com os incentivos fiscais concedidos no ano de 1960, vieram para Diadema cerca de 60 indústrias [...] (ESQUIVEL, 1988, p. 129-130).

Para o grande salto industrial, alguns motivos colaboraram: 1) localização geográfica da cidade; 2) possibilidade de venda de territórios para indústrias com preços bem acessíveis; 3) implantação de indústrias com sistemas mais atualizados do que as que havia na região; 4) o “rush” que o governo federal imprimiu em todo o país com o processo de industrialização. Entretanto, o mesmo não ocorrera com o comércio. Os diferentes credos também estavam devidamente representados com a instalação de várias igrejas que fizeram parte integrante do processo emancipatório. “Só posso dizer que Diadema cresceu tanto que foi mesmo uma verdadeira EXPLOSÃO” (Ibid, p. 121).

A população migrante de Minas e do Nordeste encontrou na cidade condições de instalação de suas famílias, ainda que precárias, no entanto, com custo de vida mais acessível. Também caracterizou essa expansão populacional a ocupação de terras livres, com a instalação de favelas, condição que atendia famílias mais humildes; todavia, este crescimento se deu de forma desordenada e sem controle administrativo público.

O Prefeito Esquível trabalhava norteado por um Plano de Desenvolvimento Integrado da Prefeitura que buscava uma intersecção entre os diferentes setores da sociedade. No período de 1964 a 1969, sob o comando de outro prefeito eleito, foram aprovadas muitas leis normativas para o município e uma instalação para sua organização.

Como fonte de manutenção econômica, em 1967 havia 12 olarias em funcionamento no município de Diadema. Anteriormente a este período, relata Fonseca (2001):

A cidade de São Paulo, na década de 50, reforçou sua posição de maior pólo do país e da mesma forma a região do Grande ABC desenvolveu-se como pólo periférico industrial. O crescimento industrial passou a exigir sua expansão física e em consequência a transferência e criação de muitas fábricas em cidades como São Bernardo, Mauá, Ribeirão Pires e Diadema, que passaram a refletir o novo perfil da industrialização” (p. 125).

O desenvolvimento industrial regional se caracterizava nas áreas: metalúrgica, mecânica, material elétrico, comunicação e transporte; químico e borracha; papel e papelão; madeira e mobiliário; têxtil e diversos.

De acordo com Fonseca (2001), a cidade, tida como dormitório, a partir da década de 70 passa a ter em seu espaço geográfico a presença de tantas indústrias que foi possível absorver parte da mão-de-obra local. Segundo a autora, “de 1960 a 1970 a população passa de 12308 para 79316 habitantes, registrando-se um aumento de 544%; o pessoal ocupado na indústria passa de 632 para 9622, com um aumento de 1422%”. Logicamente que esse fenômeno alterou não só a paisagem local, como o modo de vida e as características gerais da cidade.

Apesar da série de mudanças que caracterizaram a região do ABC nos últimos 40 anos, Diadema também sofreu com crises e perda de empresas. Não obstante, não deixou sua configuração de cidade industrial, modo este que não foi mantido na região do ABC como um todo, que passou a ser categorizada na área de serviços.

Na fase de organização e planejamento urbano, quando da elaboração do Plano Diretor da Cidade, a prioridade era a infraestrutura e a água para o abastecimento da cidade. Atualmente, de acordo com estudos de Bisilliat (2004), corroborados pelo Censo 2010,

[...] Diadema é uma cidade de porte médio, com 340 mil habitantes, que manteve durante muito tempo a imagem de cidade dormitório, com uma maioria de pessoas pobres, operários pouco qualificados, supervisores e, conseqüentemente, uma cidade com pouca presença da média e alta burguesia, mas principalmente uma cidade onde TUDO está por fazer (p. 35).

No campo político, Diadema viveu a experiência de governos democráticos desde 1982 (SIMÕES, 1990, p. 147), de siglas de esquerda, inexperientes, que fizeram da cidade um laboratório de vivências políticas demarcadas por derrotas e conquistas significativas.

Em função da aplicação de projetos provenientes das discussões coletivas, na área da saúde, o investimento foi crescente de modo que a taxa de mortalidade infantil caiu mais de 70% (SEADE, 2010).

Foram prefeitos de Diadema:

- 1º. De janeiro de 1960 a dezembro de 1963:
Prof. Evandro Caiaffa Esquível
- 2º. De janeiro de 1964 a janeiro de 1969:
Sr. Lauro Michels
- 3º. De fevereiro de 1969 a janeiro de 1973
Prof. Evandro Caiaffa Esquível
- 4º. De fevereiro de 1973 a janeiro de 1977:
Engenheiro Ricardo Putz
- 5º. De fevereiro de 1977 a janeiro de 1983:
Sr. Lauro Michels
- 6º. De fevereiro de 1983 a dezembro de 1988:
Sr. Gilson Menezes
- 7º. De janeiro de 1989 a dezembro de 1992:
Dr. José Augusto da Silva Ramos
- 8º. De janeiro de 1993 a dezembro de 1996:
Engenheiro José de Filippi Junior
- 9º. De janeiro de 1997 a dezembro de 2000:
Sr. Gilson Menezes
- 10º. De janeiro de 2001 a dezembro de 2004:
Engenheiro José de Filippi Junior
- 11º. De janeiro de 2005 a dezembro de 2008:
Engenheiro José de Filippi Junior
- 12º. De janeiro de 2009 – atual:
Sr. Mário Wilson Pedreira Reali

3.1.3 Da instalação da Secretaria da Educação, Cultura, Esporte e Lazer em diante

Diadema, até 1993, dividia as diferentes áreas de ação e administração pública da cidade em departamentos. A partir de então³⁶, cria-se a “Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer” (SECEL) pautada na diretriz da construção de um “cidadão cultural” e tendo por desafio integrar essas diferentes áreas³⁷. A partir dessa data, o setor educacional passou a se estruturar em um Departamento de Educação, com três Divisões: da Educação da Criança, da Educação Especial e do Trabalhador. Havia, ainda, no organograma da SECEL, uma Escola Profissionalizante³⁸ não vinculada a essas divisões. Também em 1993 ficou decidido

dar prioridade à Educação, consumindo 25% da verba a partir de 1993, os esforços se intensificam, ao mesmo tempo em que se diversificam. A ideia principal que norteia a Educação é a necessidade de se criar um sistema educativo bem feito e uma cidadania crítica (BISILLIAT, 2004, p. 58).

Os números de atendimento cresceram significativamente. “As creches acolheram 435 crianças em 1992, e 2242, em meados de 1996, e as escolas de meio período passaram de 8900 crianças para 12868, com um percentual médio de abandono de 9% em 1995” (Ibid., p. 59).

O início da inclusão de alunos com necessidades especiais se deu quando

150 crianças portadoras de diferentes deficiências foram integradas em classes normais (duas por classe de 25 alunos), cujos professores receberam formação adequada e ajuda permanente de uma equipe de 16 especialistas em diferentes deficiências com debates sobre os fundamentos da exclusão e conceitos preestabelecidos quanto à capacidade de aprendizagem das crianças deficientes (Ibid., p. 60).

A parceria com a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Diadema, consolidada por meio de convênio, permitiu debates com os pais para convencê-los da necessidade da educação escolar, como forma de reintegração social para os respectivos filhos.

Com relação ao atendimento de jovens e adultos, já havia a implantação de várias iniciativas cujos objetivos visavam alfabetizar a massa da população analfabeta que habitava a cidade. Aliás, esta é uma das áreas de vanguarda na ação popular que sempre existira naquele território de imigrantes nordestinos e mineiros. “Os números de salas passaram de 93, em

³⁶ Ressalta-se que, até 1992, a educação no município de Diadema era vinculada ao Departamento de Educação, Cultura e Esporte (DECE).

³⁷ Conforme fundamentação apresentada em Documento intitulado “*Diadema: uma cidade de direitos*”, setembro de 1995. n.º 01, p 10.

³⁸ Atualmente, esta escola é denominada Fundação Florestan Fernandes.

meados de 1995 para 139, em meados de 1996, e o número de alunos matriculados, de 3581 para 4024, respectivamente” (BISILLIAT, 2004, p. 62).

Na busca de atingir a erradicação do analfabetismo, apontado em censo realizado pela SECEL, de 1994³⁹, instala-se o processo de recrutamento de educadores comunitários que, após participarem de um curso de formação, com dois módulos de 12 horas cada, assumiam as turmas do MOVA.

No Município de Diadema, em 1996, amplia-se a discussão e implanta-se, não somente o Conselho Municipal de Educação, mas outros Conselhos, inclusive o da pessoa com deficiência. Também é instalado nesse ano o processo de eleição para professores coordenadores das escolas do município, entre tantas ações visando à gestão democrática, uma de suas – do município - diretrizes governamentais. Para tratar da educação profissional, em 1996, a cidade constrói um *Centro de Educação para os Trabalhadores*. Concomitante a isso, outros programas são desenvolvidos no campo da cultura, esporte e lazer, memória da cidade, dentre outros.

A equipe de Educação do Município, então, ousou criar o projeto de Educação Musical das escolas, bem como outras ações na cidade relacionadas à cultura e esportes, já que em cada bairro foi instalado um Centro Cultural.

Além dos programas especificamente pedagógicos, oriundos da proposta pedagógica do município, também nas escolas foram implantados projetos, como os de educação no trânsito e ecologia, que também resultaram na complementação da formação para a cidadania, tal como almejado.

Diadema ganha em 1996 um prêmio internacional pela melhor urbanização feita em cidade - instalação de câmeras nas ruas, criação da guarda municipal, instalação da Central de Trabalho e Renda, implantação do programa ‘Adolescente Aprendiz’, dentre outros, que realmente resultou numa diminuição dos índices de violência na cidade.

Com relação à infraestrutura, em 1993, Diadema conseguiu sua autonomia da SABESP criando sua própria empresa de água, SANED, o que não só barateou o custo da água para a população, como também melhorou significativamente o serviço que teve seu início somente no decorrer dos anos 70.

³⁹ Ver publicação: “DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema”. *Revista Investir em Gente é que faz a diferença* – dezembro de 1996.

Ainda em 1993 foi criado o CONDEMA (Conselho Municipal de Defesa ao Meio Ambiente). A administração pública de Diadema procurou, principalmente na década de 90, envolver os munícipes em decisões populares com a finalidade de conquistar a confiança da população diante de decisões difíceis a serem sempre tomadas, como o aumento do IPTU progressivo. Assim também foi feito com os funcionários públicos que, incentivados a participar e, recebendo sempre muita qualificação, valorizavam um governo mais progressista.

O crescimento econômico da cidade se deu por consequência de uma série de medidas de incentivo adotadas, como por exemplo, os incentivos fiscais, com a finalidade de atrair novas indústrias para o território. Segundo Bisilliat,

[...] graças a essas vantagens fiscais e também à nítida melhoria da infraestrutura urbana, a quantidade de indústrias entre 1993 e 1995 passou de 100 para 180, as empresas de serviços de 334 para 550, os estabelecimentos comerciais de 344 para 631 e os autônomos de 170 para 685 (2004, p. 125).

No campo da assistência social e cidadania, segundo a autora, Diadema implantou uma Secretaria de Ação e Cidadania e várias ações com o lema “proteger, ajudar, favorecer o acesso ao trabalho” (Ibid., p. 82). Torna-se a quarta cidade do Estado a comportar o maior número de negros. Em função disso, houve e ainda há vários grupos de Movimento Negro instalados e ativos.

Problemas seriamente enfrentado por Diadema foi a questão do abastecimento popular. Por conta disso, vários programas foram criados, como: ‘Jardineira econômica’; campanha de produtos específicos; ruas de quitandas; feiras livres; sacolões; um supermercado; banco de alimentos e terra e cidadania.

Quanto à habitação, Diadema é uma cidade demarcada por ocupações que se transformaram em inúmeros grupos de favelas. Apesar disso, avançou com programas que alteraram os cenários porque as administrações públicas foram urbanizando, aos poucos, cada uma delas e, de modo geral, oferecendo infraestrutura básica aos moradores. Foram comprados ou desapropriados os terrenos e feita a regularização da posse da terra para cada morador. O propósito da urbanização das favelas permitiu que fossem integradas à cidade concebida. Ações como asfalto e saneamento básico fizeram parte desse projeto. Foi uma política de desenvolvimento progressiva implantada a partir de 1993, acompanhada pela aprovação de um Plano Diretor.

Essa política de habitação foi intensificada a partir dessa data (1993), porém já existia na administração anterior em que o próprio Filippi era o Secretário de Obras, sendo o responsável por gerar o maior programa de saneamento e asfalto na cidade. Tal ação eliminou ou, pelo menos, minimizou o seu apelido de ‘Cidade Vermelha’, alcunha gerada em função de sua terra ser vermelha. Além disso, a cidade se adiantou frente a algumas orientações mundiais acerca de atendimento a populações pobres e assentamentos. Essas ações foram reconhecidas, por exemplo, pela Conferência de Istambul, em 1996, que tratou de política urbana e habitacional, na qual Diadema foi premiada (ROLNIK, 1996).

Apesar de todos os esforços por parte da administração pública para qualificar a vida social dos habitantes da cidade, no ano de 2000, Diadema foi parar no ‘Jornal Nacional’ como a cidade mais violenta do Brasil (BISILLIAT, 2004, p. 78). Isso provocou a iniciativa de implantação de vários programas de combate à violência, desde o desarmamento infantil (dos brinquedos) até a aprovação da lei seca e urbanização das favelas (programa que já fora implementado na cidade).

Do mesmo modo, existiram ações no sentido de implantar o movimento de erradicação do trabalho infantil, abrigos para menores e mulheres vítimas de violência e tantas outras ações, inclusive de criação do Banco do Povo para possibilitar pequenos empréstimos a iniciativas de emprego autônomo. Mesmo assim, em 2004 havia 14% da população ainda em condições de miséria absoluta.

Na área jurídica, o município oferece assistência às famílias e instala NAPs (Núcleos de Atendimento à População) por toda a cidade, descentralizando os atendimentos desta natureza e de outras demandas correlatas (Ibid., p.92). Em 2002, foi traçado um plano diretor para transportes na cidade válido por 15 anos (desde 1985 havia a municipalização do transporte público).

Quanto à questão de gênero, a implantação dos centros culturais e do movimento de esporte espalhado pela cidade provocou ações de atendimento dos direitos da mulher, como a Casa Beth Lobo e as Mulheres de Eldorado. Enfim, houve uma série de ações no sentido da defesa dos seus direitos. A própria lei seca, implantada em 2002, provocou a diminuição de 40% das agressões às companheiras, como resultado indireto de uma ação política (LARANJEIRA et al., 2005).

Na parceria com a população, foi nítido o envolvimento das mulheres em lutas sociais, todavia, esses movimentos tinham caráter pontual e não permanente, tal qual acontece

também em movimentos mundiais. Então, para efetivar essas participações, foram reforçadas as instalações de fóruns e conselhos pela cidade de modo a garantir a efetiva participação da população nas ações e decisões municipais, posteriormente encaminhadas à Prefeitura para execução.

“A imagem tão utilizada, que compara a cidade a um organismo vivo, parece particularmente adequada a este caso” (Ibid., p. 153). Uma área contemplada com a aplicação de projetos de melhoria foi a da comunicação interna do equipamento público, tanto entre funcionários, de modo a melhorar o envolvimento dos diferentes segmentos com a administração pública, como com a população. Houve a implantação de projetos como: *Jornal da Cidade*, *Programa Pé na Rua*, Pôsteres de cada Secretaria divulgando os principais programas em rádios e programas de televisão.

No âmbito das relações internacionais, o estreitamento dos vínculos foi estimulado principalmente com Cuba e El Salvador, com o objetivo de proporcionar intercâmbios entre profissionais e estudantes. Foram estabelecidas parcerias entre os governantes e diferentes segmentos sociais, como associações religiosas, sindicatos, câmara dos vereadores, empresas, com a finalidade de proporcionar decisões de ação coletiva garantindo melhores resultados de gestão de projetos e uma aprendizagem de governo a todos.

Na esfera regional, houve a busca de participação em gestão coletiva, elaborada a partir de um consórcio proposto pelo prefeito de Santo André, Celso Daniel, em 1990, envolvendo todas as cidades da região, tendo como propósito pensar alternativas e planejamento para as próximas décadas. Segundo Bisilliat (2004, p.136), fazer junto objetivava obter maiores resultados, além de promover maior autonomia aos municípios frente ao Estado e à Federação.

Porém, o propósito de descentralização das decisões governamentais para os municípios não poderia deixar de enfatizar o poder do Estado em suas responsabilidades básicas.

Atualmente, apesar de sua marca de cidade violenta, tão difícil de ser alterada no conceito do senso comum, notícia publicada em 07 de abril de 2011, no *Jornal Repórter Diário Online* e confirmado no Portal eletrônico da cidade, revela que

[...] a taxa de homicídios em Diadema caiu 52,38% no primeiro trimestre de 2011, comparado com o mesmo período do ano passado. Foram 10 homicídios de janeiro a março contra 21 em 2010. Este é o melhor resultado desde 2002, quando foi implantada a Lei de Fechamento de Bares (LM nº 2107/02), popularmente conhecida como lei seca. Em comparação àquele ano, inclusive, a redução é ainda

mais significativa: 84,31%. Em 2002 foram registrados 63 homicídios. Os dados são do Observatório Municipal de Segurança, da Secretaria de Defesa Social – responsável pelo levantamento estatístico das ocorrências criminais por meio dos boletins de ocorrência da Polícia Civil. O mapeamento da criminalidade, referente ao primeiro trimestre de 2011, revela ainda que, comparado com o mesmo período de 2010, houve redução também nas tentativas de homicídio (34,62%), roubo de carga (15,38%), furto de veículos (13,10%) e roubo de veículos (12,65%). Foram registrados aumentos nos itens tráfico de entorpecentes (20%), roubo (6,57%) e violência doméstica (5,65%). De acordo com o Observatório, no primeiro trimestre de 2011 a Operação Integrada registrou 821 ocorrências, com maior demanda no item veículos multados (625), seguido de som alto (61), ‘pancadão’ (41), veículos apreendidos (40), bares abertos após 23h (30) e outros (24).

Várias ações oriundas da administração pública são tomadas no sentido do enfrentamento às necessidades sociais emergentes. Diadema, segundo estudo do Observatório das Metrópoles (UFRJ, 2008, p. 6), encontra-se entre as cidades em situação de não pobreza. Apesar disso, estudos sobre a distribuição de idosos, deficientes, menores em liberdade assistida e, pelo mapeamento da distribuição do programam bolsa família, não impedem a identificação de regiões de alta e altíssima vulnerabilidade social.

Diante dos dados, a Prefeitura Municipal avaliou a coerência entre a implantação de programas de atendimento à população referente à localização das demandas específicas e decidiu tomar providências básicas, como:

- constituir na Prefeitura uma equipe capacitada para informatizar e georeferenciar banco de dados, ter máquinas e acessar a digitalização do território da cidade;
- assessoria técnica da equipe local por consultores que transfiram a capacidade para a Prefeitura, durante o tempo definido pela própria, para constituir os bancos de dados;
- produção do Mapa da Exclusão e Inclusão Social, Construção da Topografia Social da cidade, Definição dos territórios de gestão da proteção social básica da cidade;
- cada etapa tem custo específico, pois depende da infraestrutura e da capacidade técnica já instalada na prefeitura (PMD, 2004).

Atualmente, de acordo com dados do SEADE (2011), o município de Diadema conta com uma população de 388.745 habitantes, caracterizando uma densidade demográfica de 12.683,36 habitantes por quilômetro quadrado. Colocada em primeiro lugar no Estado de São Paulo e em segundo lugar na esfera nacional, em que só perde para São João do Meriti (RJ), com 12.897,81 habitantes por quilômetro quadrado, também consequência da ocupação desordenada (SEADE, 2011).

Nesse contexto, a educação municipal recebe uma demanda de 26,24% da população para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ou seja, com todos os problemas de infraestrutura que ainda enfrenta, com uma densidade demográfica significativa, Diadema mostra resultados de organização e controle de políticas públicas sociais qualificados, o que

legítima o discurso de ser uma cidade de administração voltada para as finalidades sociais. O fato de seu IDH permanecer em 0,790 (SEADE, 2011) corrobora esta análise.

3.2 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES EM DIADEMA

3.2.1 A experiência inicial

ENSINO PRIMÁRIO: [...] surge o primeiro estabelecimento de ensino, no ano de 1936. Constituída apenas de uma sala de aula “Escola Isolada”, funcionava em local da atual sede da Chácara Gaúcha, em frente do prédio dos 3 irmãos. E era ministrada pela professora Ascendina Maria de Macedo.

Mais tarde, funcionava na Av. Antônio Piranga, com duas salas, passou para Escola Mista e em 1948, ficou sendo designado de Grupo Escolar de Diadema.

Quando no mês de setembro de 1950 a construção do novo grupo, doação do Sr. Evaristo Fernandes, foi concluída, este era grande demais para abrigar todos os escolares, e Dona Silvia Esquível, tornou-se a primeira diretora (SANTOS, 2000, p. 21).

Este trabalho tem como delimitação de tempo histórico para a descrição da formação de professores no Município de Diadema o ano de 1993, quando ocorre a instalação da Secretaria da Educação, Cultura e Esportes da cidade - SECEL. No entanto, para tratar da formação de professores sob a perspectiva histórica, ainda que delimitada no tempo, não se pode deixar de registrar a origem de como essa atividade teve início na cidade. Outrora, terra de moradores pobres, migrantes de Minas Gerais e de diferentes estados do nordeste; de gente sofrida, muitos deles ex-moradores do sertão, região de seca e padecimento. Vinham a São Paulo com suas famílias em busca de uma condição de vida minimamente digna, que lhes permitisse uma moradia e alimento, garantindo prioritariamente a sobrevivência dos filhos.

O capítulo da história de Diadema descreve brevemente as condições em que essas pessoas viviam. Os amontoados humanos em áreas de ocupação lhes garantia apenas a condição básica de rotina para que, a partir da busca de emprego, pudessem encontrar algo que lhes permitisse sobreviver na terra nova. Povo de garra que muito lutou.

Uma das características, dentre tantas que era comum a praticamente todos, era o analfabetismo. A história de vida que carregavam colocara em seus diários a luta pela vida, mas não reservara lugar para priorizar a leitura e a escrita do mundo e sua interpretação. Se

assim fosse, poderiam, a partir disso, conseguir lutar com uma consciência mais madura por condições coletivas de vida sadia e com mais qualidade.

A massa de analfabetos incomodava algumas pessoas que, por diferentes motivos, habitavam Diadema. Uma delas, Dona Vera, mineira que morava em São Paulo. Veio de lá das montanhas para fazer o Curso de Pedagogia na cidade grande. Passeava por vezes em Diadema, com suas amigas que possuíam uma casa de veraneio numa chácara naquele território. Sua frequência à cidade lhe fez ver com simpatia o povo que lá habitava e, no incômodo que a própria profissão lhe provocara, passou a buscar uma maneira de ajudar, intervindo naquele espaço com o que sabia fazer: ensinar. Essa iniciativa ocorrera por ocasião do primeiro governo democrático da cidade após o regime militar, na gestão de 1983 a 1988.

A Professora Vera Barreto, um dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, não terá sua identidade preservada neste capítulo, como os demais, por ter assumido o protagonismo do processo de alfabetização dos adultos daquele município e, conseqüentemente, por liderar a primeira experiência de formação permanente de professores de Diadema.

Sua relação com Paulo Freire, por ordem do ofício que desempenhavam, fez com que Professora Vera levasse ao professor a problemática daquela cidade, buscando orientação para agir junto à população. Seu objetivo se identificava com as práticas difundidas por Paulo Freire em Pernambuco e agora, morando em São Paulo, depois de seu longo exílio, - e por incentivo da professora Vera Barreto - atuaria na esfera da orientação, da assessoria, para que ela, na coordenação de um grupo, pudesse alfabetizar a partir das experiências acumuladas por ele.

E assim ocorrera sua inserção nesse projeto.

Deu para formar um grupo interessante, a gente começou a trabalhar, e aí eu conheci uma pessoa que se tornou muito importante nisso ... que é a Mara, professora de Diadema, morava em Diadema [...] e com a Mara, nos encontramos na PUC ... aliás, ela encontrou com Paulo, conversou com o Paulo, contando um pouco de Diadema e dizendo que ela tinha pensado em começar um trabalho de alfabetização que o índice de analfabetos era muito alto e tal [...] e aí, dessa conversa veio uma ideia de a gente começar um trabalho de alfabetização na Serraria (BARRETO⁴⁰, 2012).

A partir dessa iniciativa, Diadema nunca mais parou com os projetos de alfabetização de adultos e foi com essa experiência que a formação dos professores teve início, em serviço e de forma permanente.

⁴⁰ Relato de Vera Barreto em janeiro de 2012.

O grupo de alfabetizadores tinha suas vivências com as turmas dos alunos. Essa ação teve início com grupos de moradores migrantes que se organizavam para buscar alternativas aos problemas de habitação. Assim, educação e cidade se entrelaçavam na luta pela melhoria da qualidade de vida. Essa relação também se dava na esfera da política partidária.

Aí, o que vai acontecendo, tem esse grupo organizado, esse grupo da alfabetização que era um grupo ... muito lutador, mas eu confesso que eu tinha uma admiração muito grande pela seriedade deles [...] Não é um pessoal assim que vai quando está com vontade, mas era um esforço muito grande deles. Muitos queriam ler livros, pegar os livros e levar [...] o pessoal praticamente tinha muito pouco dinheiro, mas tinham coisas: tinta, papel ... me lembro que usavam o mimeógrafo. A Prefeitura depois começou a fornecer coisas, imprimia coisas e tal, levavam aquilo a sério. Mas eu me lembro que tinha uma história lá de pegar o que seriam os grandes temas de Diadema e fotografar para depois aquilo ser projetado para ser discutido com a comunidade e tal (Id.) .

A adesão da população ao projeto foi significativa. Mara era peça fundamental na mediação de conflitos. Segundo Barreto (2012), o povo de Diadema não gostava de receber pessoas de fora para assessorá-los. Eles acreditavam que, se haviam conseguido chegar até aquele ponto, fariam o resto sozinhos também. Então Mara fazia essa intermediação com os grupos para que aceitassem, inclusive, a Professora Vera e Paulo Freire na assessoria da alfabetização de adultos, apesar não verem com bons olhos os “intelectuais”⁴¹.

Porém, muitas questões de encaminhamento surgiam, além de muitas dúvidas de como executar determinados procedimentos ou como dar prosseguimento a eles. Diante disso, “a coisa nossa foi bem assim, quem acompanhou bem de perto foi o Paulo. Nós tínhamos reunião toda quinta feira na casa do Paulo. Vinha eu, a Mara e a Luzia também. Junto com o Paulo” (BARRETO, 2012).

Esse procedimento de reuniões semanais na casa de Paulo Freire constituiu-se a primeira assessoria formal aos educadores da cidade. As professoras se orientavam com ele e, em seguida, iam orientar o grupo dos alfabetizadores com aquelas reflexões da quinta-feira. Com o tempo, Paulo Freire encaminhara à Suíça um projeto para Diadema que fora aprovado. Recursos de ordem financeira chegaram para ajudar a instalar mais grupos de alfabetização de adultos naquela demanda quase total da população. O projeto previa a instalação de

⁴¹ Nome que a população de Diadema dava aos professores das Universidades que ofereciam ajuda como assessores ou que pretendiam fazer da cidade um laboratório social.

Círculos de Cultura⁴² que seriam Centros de Alfabetização. Estes centros trabalhariam por um período calculado de seis meses. Mas, todos os dias e num momento consecutivo, ele se tornaria círculo continuado. Um trabalho com grupos de leitura ... seriam mini bibliotecas [...] Aí você ia convidando também os que não eram do grupo, mas eles poderiam ir lá para ouvir [...] a ideia era de que isso se transformasse num Centro Cultural, onde as pessoas fossem lá e tivessem jornais para ler as notícias do que acontece no país. Foi muito interessante isso... muito interessante (Id.).

Essa vivência contou também com a ajuda de Maria Helena Moreira Alves, professora universitária na área de sociologia, que se juntou ao grupo de Paulo Freire e Vera Barreto pela causa de Diadema. Acreditavam que no processo de formação de professores poderiam preparar voluntários para o projeto iniciado e que houve uma amplitude maior que a esperada. A preparação de mulheres das diferentes comunidades para se tornarem alfabetizadoras se deu a partir da formação permanente, com a ampliação do tempo de encontro semanal, que acontecia aos sábados. Disse Barreto (2012):

mesmo que a gente tenha um tempo maior de formação... também formação com elas do ponto de vista assim ... de contato com a literatura. [...] a formação delas era sempre no sábado, no período maior [...], mas depois com essa coisa que o Paulo inventou lá ... a literatura ...o Paulo era apaixonado por uma gramática. Enfim, nós acabamos conversando com ele. Ele tinha feito um esquema para a África, para São Tomé e Príncipe. E ele disse: - Olha, é lógico que a realidade é outra, porém, o povo aqui tem muito mais anos à frente, mas enfim. Aí a gente orientou um pouco por isso e tal. Vamos conversando com ele. Eu achei que foi muito interessante porque [...] foi a primeira vez que a gente formou e muito claro, e isso no momento de formação também é um momento que a gente aprende coisas novas. [...] Algumas delas só haviam cursado a quarta série e já há algum tempo. Então você tinha que rever muita coisa, muito básica, às vezes, de escrever com elas. Fazíamos alguns jogos ortográficos. Alguma coisa teria que reviver essa coisa que para muitas era uma coisa meio parada.

O esquema de funcionamento dos encontros de formação se dava sempre a partir da leitura, “à moda”⁴³ de Paulo Freire.

Havia sempre esse momento de leitura. Aí a gente começou a achar também outros textos que serviriam também para a formação. Alguns que não fossem muito confusos, mas que desse para discutir com eles, ou então ler. Cada um lê o pedaço que quer, depois se discute o que ele achou e a gente com eles... eu achei que isso foi muito bom. Achei que foi muito bom e interessante [...] Algumas dessas pessoas começaram a dizer: - Sabe, agora que eu estou... acho que vou procurar um curso para fazer, eu quero estudar mais e agora eu estou achando que é bom aprender, estou gostando, é interessante (Id.)

A chamada da população analfabeta para participação nos cursos de alfabetização também não era fácil. Colocavam-se carros de som passando pelas ruas, mas, segundo Barreto

⁴² *Círculos de Cultura* era a denominação usada por Paulo Freire para qualificar a cultura local do povo a partir das reuniões, discussões, reflexões sobre diferentes temas.

⁴³ Grifo nosso, dado o estilo peculiar das ações do educador.

(2012), não dava muito resultado. Também houve a distribuição de panfletos, mas igualmente sem êxito. O que levava mesmo aquelas pessoas para dentro dos núcleos de alfabetização era o procedimento “boca-a-boca”. Então saíam batendo de porta em porta, chamando a população, estimulando as mulheres dos grupos já existentes a falarem com seus vizinhos, parentes, e assim é que, cada vez mais, um maior número de pessoas se envolveu no projeto. As falas nas igrejas, no momento das missas ou dos cultos, também resultavam positivamente.

No pleito eleitoral seguinte, ocorrido em 1992, foi eleito novamente um prefeito de origem progressista, o que permitiu a política de continuidade, uma vez que não houve troca de partido. Porém, dada a equipe que compôs o Departamento de Educação, a ênfase especial de ação ficou por conta do registro e da documentação da memória da cidade, da história daquela população, mas não foram perdidas as premissas das decisões por consenso, do respeito às diferenças, do diálogo e da base de princípios de Paulo Freire (MARLENE. 2011)⁴⁴.

Em 1987, Paulo Freire muito se ocupara com a Secretaria da Educação do Município de São Paulo, onde assumira o cargo máximo. Professora Vera também se desligou da cidade e outros projetos foram implantados, porém, sem deixar de lado a importância dos processos de formação, agora já como política de continuidade. Mas, relata Soraia⁴⁵ (2012) que, quando Paulo Freire assumiu esse novo desafio, montou um curso de Magistério adaptado para professores da rede que atuavam na EJA e do qual alguns professores de Diadema foram convidados a participar.

3.2.2 A formação permanente de professores a partir de 1993: rupturas e continuidades

O ano de 1993 inicia-se com mais uma oportunidade de continuidade de governo progressista. O Partido dos Trabalhadores ganha a eleição ocorrida em 1992 para prefeito da cidade pela terceira vez consecutiva. Muita garra para continuidade de uma política de construção de infraestrutura e cidadania para os municípios do então território semi-estruturado.

Para coordenar o Departamento de Educação é convidada a dupla de pensamento progressista-freiriano, Lisete Arelaro e Sonia Kruppa. Ambas haviam acabado de participar da

⁴⁴ Marlene é sujeito da pesquisa e foi entrevistada em dezembro de 2011.

⁴⁵ Soraia é sujeito da pesquisa e foi entrevistada em dezembro de 2012.

gestão de Luiza Erundina, no município de São Paulo, compondo a pasta da Educação, junto com Paulo Freire e Mario Sérgio Cortela. Não há dúvidas de que chegaram àquele município, tão menor, com o fôlego de implantar uma série de políticas de gestão da educação, a partir do que existia lá, mas com o olhar maduro do acúmulo que adquiriram.

Foi um período de muito amadurecimento para toda a equipe da Educação. Mudanças estruturais foram implantadas. A primeira, no próprio Departamento de Educação que se transformou em uma estrutura bem maior, envolvendo cultura, esporte e lazer. Instalou-se, então, a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECEL. Cada área desta era coordenada por um Diretor de Departamento. Muito investimento se fez com essa mudança no sentido de trabalhar o resgate da identidade do povo diademense, recuperando suas origens e valorizando a cultura local. As ações aconteciam conjugadas.

Soraia (2012) relata que o objetivo maior do projeto SECEL era o de pensar a escola como espaço de cultura. Para tanto, haveria de se pensar a escola de portas abertas, em contato direto com a comunidade, numa participação interativa. Era a música, a dança, o trabalho com o conhecimento, os costumes do povo, o teatro, o Hip-Hop, o grafite, o lazer, o esporte, enfim, tudo em uma única sintonia.

Os congressos ajudavam muito nisso porque reuniam todos os setores, todas as pessoas. Soraia, porém, identifica a matriz de formação permanente com sua origem não só na década de 80, mas muito antes, quando de sua participação nos ginásios vocacionais e no Colégio de Aplicação da USP. Assim, situa essa origem na década de 60. Tempo em que os professores dos ginásios, por exemplo, passavam sábados reunidos em busca de alternativas de ação para a escola, construindo projetos inovadores e experimentais. Ali, segundo Soraia, estava um nascedouro de formação permanente, num grande movimento de vanguarda para este tema.

Nesse aspecto, como reflexo do que trouxeram, Diadema teve um período demarcado pela realização de vários grandes congressos, encontros, participações externas à cidade, com o objetivo de trazer à discussão interna o amadurecimento de concepções de base.

Para Marlene, os princípios de ação da Secretaria eram reforçados continuamente como: trabalhar coletivamente; tratar do conhecimento como todo não compartimentalizado; fazer acontecer; implantação de um grande projeto de estudo do meio em parceria com a USP, uma vez que Diadema é um Município cercado de mananciais da Represa Billings e área de Mata Atlântica parcialmente preservada. De acordo com sua análise, a LDBEN

promulgada em 1996 não altera o plano de formação permanente de professores da cidade, uma vez que haviam conquistado certa maturidade e autonomia nesse processo. Parecia, na verdade, que a estrutura educacional criada na cidade tivesse servido de referência para a Lei e para tantos outros municípios brasileiros. Em sua visão, Diadema era um grande laboratório de inspiração para as políticas públicas brasileiras.

Anita⁴⁶ destaca em sua fala que o tempo de formação permanente dos docentes foi assaz valorizado. Faziam, em algumas modalidades, sete horas de formação por semana. A discussão sobre a concepção de escola levou a rede a optar pela concepção de “Escola Única”, somada à implantação da EJA II, que ainda não existia. No campo da formação permanente, também foi experimentado pela primeira vez, como conta Marta⁴⁷ (2011), a contratação de assessoria por escola, a partir da demanda apresentada pela própria instituição escolar. O propósito era aumentar a capacidade de se realizar diagnóstico, discussão, reflexão, crítica e ação a partir do fazer escolar, atendendo à concepção maior, de cunho progressista freiriano, de enfrentamento à política neoliberal que se instalava no Brasil, segundo Milton⁴⁸ (2011).

Na base da ação docente, a SECEL implanta, pela primeira vez, a experiência de se fazer a eleição de professores para ocupação do cargo de diretor escolar, que passa a ser denominado professor coordenador. Houve todo um trabalho de formação sobre a Gestão Democrática da Escola Pública, bem como sobre a ação e participação efetiva da comunidade no espaço escolar.

Segundo Marta, os docentes de Diadema também se mobilizaram muito para marcar presença na discussão do Plano Nacional de Educação que estava sendo elaborado na esfera do Ministério da Educação.

Ludmila⁴⁹ (2011) reforça a avaliação de que foi um período de muita formação permanente. Eram congressos, seminários, encontros, para discussão de questões macro, dentro do sistema. Mari⁵⁰ (2011) destaca em sua fala que as formações ocorridas nesse período constituem um marco para a educação de Diadema.

Após a experiência dessas três gestões que mantiveram certa identidade de propósito, na eleição ocorrida em 1996, há um rompimento de continuidade. O Partido dos Trabalhadores perde. A SECEL vive quatro anos do que vários sujeitos chamaram de fratura do projeto de formação. Houve um rompimento radical com o projeto que se desenvolvera no

⁴⁶ Anita é sujeito da pesquisa e foi entrevistada em novembro de 2011.

⁴⁷ Marta é sujeito da pesquisa e foi entrevistada em novembro de 2011.

⁴⁸ Milton é sujeito da pesquisa e foi entrevistada em novembro de 2011.

⁴⁹ Ludmila é sujeito da pesquisa e foi entrevistada em novembro de 2011.

⁵⁰ Mari é sujeito da pesquisa e foi entrevistada em novembro de 2011.

governo anterior. Uma sensação de fragmentação contagiou a percepção da rede. Marlene diagnostica uma ruptura com as concepções de formação existentes. Contratou-se somente formações pontuais e espaçadas, além da cisão entre SECEL e escolas municipais. Houve, então, a contratação da *ONG Ação Educativa* para assumir um projeto de formação para os docentes da rede.

O prefeito se envolveu parcialmente com o projeto de municipalização da educação e, assim, o sistema municipal passou a sofrer significativas perdas no campo dos recursos após a promulgação da LDBEN e a implantação das ações referentes ao FUNDEF.

Mari e Ludmila ponderam que não houve uma parada nas formações, mas uma mudança na forma como ocorriam. Os grandes congressos, por exemplo, segundo Mari, não pararam de ocorrer, mas ocorriam com instabilidade de continuidade. A rede também se reunia para a discussão e posterior aprovação do Estatuto do Magistério em âmbito municipal.

A retomada do governo municipal pelo Partido dos Trabalhadores nas eleições de 2000 ocorreu com a volta da professora Lisete Arelaro à SECEL e com a atual Secretária da Educação, Lucia Couto, como Diretora da Educação. Esta parceria durou dois anos e foi rompida com a saída da professora Lisete do governo. Seu cargo é assumido pela então Diretora da Educação. Segundo Marlene, o que encontraram na rede em 2001 foi diagnosticado como um desastre, um caos total. As ações iniciais se deram no sentido da elaboração, com os professores, de um Plano Emergencial de cem dias, contemplando prioridades elencadas pelas próprias escolas, por região.

Marlene relata que a SECEL elegeu, em 1993, três eixos como diretrizes para a educação: gestão democrática; acesso e permanência e qualidade da educação. A formação permanente foi desenvolvida a partir da implementação de um projeto chamado “Reconhecendo Diadema”. Diante da completa falta de recursos, quem assumia a formação permanente eram diferentes profissionais da Prefeitura que, atendendo a demandas apresentadas pelas escolas, colaboravam no sentido da formação para diferentes assuntos.

Rita lembra-se que a formação permanente desenvolveu também um outro programa chamado “Pratas da Casa”. Houve um incentivo para que as equipes das escolas registrassem suas experiências, resultando em pequenas publicações que integraram o livro “Da rede para a Rede: pratos da casa”. No âmbito da EJA, Rita declara que houve a implantação de um projeto interessante chamado *EJA Profissionalizante* em parceria entre a SECEL e a Fundação Florestan Fernandes, também do Município e responsável por projetos de

profissionalização. Além disso, houve a experiência de realização de um Congresso Popular que muito mobilizou os cidadãos da cidade.

Anita ressalta que foi desenvolvido, na esfera da formação permanente, o Grupo de Intervenção Metodológica – GIM. Projeto que objetivava o atendimento de suporte aos professores com vistas aos alunos com diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem. Porém, esse programa passou a funcionar de forma mais restrita diante da falta de professores na rede que pudessem trabalhar em parceria com os professores efetivos das diferentes séries.

Marta destaca que voltou a possibilidade de os professores participarem de congressos, como um mecanismo de formação permanente, todavia, com programação e justificção da demanda. Dadas as diferentes discussões sobre aspectos especiais da rede, construiu-se um projeto para atendimento à inclusão chamado *Centro de Atenção à Inclusão Social – CAIS*.

No ano de 2004, o Prefeito é reeleito. Um vereador da cidade, José Antônio, é nomeado para a Secretaria da Educação e tem como Diretora, Márcia Santos, professora da rede que fez sua trajetória de formação toda voltada para o Município.

Nesse período ocorreu a ruptura do Projeto SECEL. As diferentes áreas que compunham o projeto se transformaram em Secretarias específicas, o que também demonstrou uma ruptura com concepções existentes e norteadoras da Educação.

O foco de formação permanente dos docentes recaiu, segundo Marlene, na necessidade de construção de uma proposta curricular para a rede. Formações foram dirigidas para o amadurecimento dessa proposta e, com a assessoria do professor Antônio Gouvêa, atualmente professor da Universidade de São Carlos. Foi um trabalho intenso que durou três anos e, como resultado, foram definidos sete eixos curriculares para a educação da cidade, sobre os quais deveriam ser pautados os projetos, conteúdos, enfim, as diferentes ações da escola.

Os sujeitos da pesquisa, de modo geral, relevaram essa experiência como destaque desse período. Houve também uma proposta de continuidade a outros procedimentos de formação permanente existentes na rede. Especialmente em 2008, cada escola apresentou uma demanda de formação que foi acompanhada por assessores específicos, afinados com as concepções da cidade. A avaliação dos sujeitos da entrevista, de modo geral, ressaltou a importância desse processo que foi vivido no decorrer de um ano. Além destas,

Cristina⁵¹(2011) acrescenta que, no âmbito das coordenações escolares, houve formações variadas com o objetivo de subsidiar as ações que haveriam de ser desenvolvidas, como por exemplo, construção de projetos e elaboração de planos. No campo das temáticas específicas, também ocorreram algumas propostas, como do trabalho com Doenças Sexualmente Transmissíveis.

Como parte da formação, também foi experienciado um Congresso da rede denominado “Trocas Metodológicas”. Diz Rita que foi riquíssimo o efeito dessa experiência para todos. Cada escola poderia acompanhar a experiência da outra, trocar, inspirar-se para próximos passos etc. Milton destaca que houve o primeiro Café Filosófico para os professores da rede, fazendo parte de um projeto maior de Filosofia na rede que também contemplava Cursos Livres de Filosofia para professores. Houve também a implantação de um Programa do Governo Federal chamado Pró-letramento.

Atualmente, Diadema vive nova gestão do Partido dos Trabalhadores, eleita em 2008. No âmbito da formação, visualiza-se uma ruptura de projeto, não de ação. Estruturalmente a Secretaria dividiu o Departamento em dois: de formação e de expansão. Este último contemplando o plano maior desta gestão: expansão de escolas e ampliação de vagas na rede, de acordo com Rita. Há uma preocupação com os produtos da escola, diz Marlene. Então a formação ocorre com este foco, de acompanhar alunos com dificuldades de aprendizagem e professores com dificuldades de ensinagem⁵². Ou seja, uma ação voltada para dentro da escola. Ainda de acordo com Rita, uma empresa de assessoria assumiu a formação com cursos. Há pouca variedade de opções, até porque os cursos ofertados são para grupos grandes de professores.

Anita coloca tom de lamento em sua fala quando relata que não há mais aquelas formações à base de discussões, que tanto amadurecia as ações que desenvolviam em cada espaço da rede. Para Milton, estabelece-se um hiato entre a nova gestão e o que se fazia antes. Marta destaca a grandeza de investimentos de recursos para compra de material para as escolas da rede, ao mesmo tempo em que lamenta a finalização das formações aos sábados. De acordo com Marta, tratava-se de momentos especiais em que era possível se reunir todo o grupo da escola, às vezes, da região. Já Mari destaca o processo efetivo de municipalização de escolas estaduais que, embora paulatino, deixa nítida a diferença entre as propostas das duas diferentes redes (municipal e estadual).

⁵¹ Cristina é sujeito da pesquisa e foi entrevistada em novembro de 2011.

⁵² Expressão usada pelo sujeito da entrevista.

As formações são pautadas também em dois projetos do Governo Federal: o Pró-Letramento e o Pró-Info, além da adesão ao programa Mais Educação. De forma analítica, esse histórico será tratado em capítulo posterior.

PARTE II

DIALOGANDO COM OS DADOS

CAPÍTULO 4

ESTUDO DE CASO: PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA, DE 1993 A 2011

MAPEAMENTO DO OBJETO DE PESQUISA

Compreender o mundo e as pessoas, decifrar os processos que engendram as relações definidas entre os sujeitos no mundo é sempre um desafio gerador de uma série de perguntas, inseguranças, questionamentos sobre a nossa permissão para entender aquilo que não fizemos; invadir a interpretação do que não nos pertence, mas que, de alguma forma, nos envolve, porque apreciamos, porque nos atrai para um olhar interpretativo, investigativo e questionador sobre o fenômeno.

O objeto de uma pesquisa pode nos atrair pelos seus defeitos, ou pelas suas benéficas. Não importa. O que vale é a pergunta, as hipóteses geradas a partir de uma reflexão, das evidências sobre ela e suas consequentes respostas. O que queremos responder com tanto trabalho e investigação? Será que outras pessoas quererão saber o mesmo que nos estimula à busca? Contribuiremos com ações no mundo a partir do trabalho que faremos?

A pesquisa surge de uma pergunta e sempre nos enche de tantas outras. A área da Educação tem sua complexidade quando a atividade fim se traduz em “transformação”. É isso, a educação transforma o tempo todo: o sujeito arredio em sujeito socializado; a criança centrada em si em sujeito interativo; o ser humano em cidadão social; o analfabeto em leitor e intérprete do mundo; o alienado em crítico; o passivo em sujeito transformador social; o ignorante de conhecimento em sábio orientador sobre seu assunto preferido.

Muitas questões permeiam os fazeres educativos escolares. Muitas dúvidas são postas diante de seus resultados positivos e negativos. A complexidade e as contradições constantes nas práticas educativas permitem que este seja um “nicho” para investigações. Há esforços infundáveis por parte de educadores e por parte das políticas públicas na tentativa de se fazer o melhor e, ao mesmo tempo, dar conta de tantos resultados comprometedores nos objetivos fins da escola.

A formação de professores tem sido vista como uma das causas, dentre outras, dos fracassos e/ou dos sucessos educacionais no mundo. Especialmente no Brasil, a educação tem

sido alvo de críticas desde pessoas da comunidade até esferas internacionais de avaliação da educação. Tais críticas questionam, ora porque os projetos de formação inicial não desenvolveram a devida competência de formação do professor para chegar à escola com a segurança necessária sobre ações e decisões a serem tomadas, ora porque a formação no modo “em serviço” não conseguiu ainda atrair as políticas públicas locais para um trabalho efetivo de buscas e proposições em nome da qualidade da educação, de tal modo a envolver permanentemente os professores neste processo.

Em meio a algumas tentativas desta segunda modalidade de formação, Davis et al. (2011) diagnosticaram em pesquisa realizada em 19 Secretarias da Educação de estados e municípios brasileiros que, embora em algumas Secretarias possam constatar-se a existência de programas de educação continuada amadurecidos, com resultados que se refletem na qualificação das práticas docentes,

a pesquisa também constatou que algumas Secretarias da Educação (SEs), notadamente as municipais, ainda não tinham elaborado uma política de Formação Continuada com contornos próprios. Nelas, dois procedimentos foram observados: a) relegar a Formação Continuada dos docentes às iniciativas das próprias escolas, sem lhes fornecer amparo efetivo quanto a como proceder, algo que equivale a abandonar a função de estados e municípios de aprimorar suas respectivas redes de ensino; e, b) contratar firmas especializadas em formação continuada, que oferecem pacotes formativos prontos para o conjunto dos professores, independentemente de seus problemas e necessidades, ignorando a variedade de suas demandas e, inclusive, as de aprendizagem dos alunos. De qualquer modo, em um e em outro caso, o que marca essas SEs é a ausência de um conhecimento sólido de sua rede de ensino, que permita um diagnóstico de suas carências e o encaminhamento de soluções passíveis para saná-las (p.150).

Todavia, pode-se afirmar que a formação dos professores em respectivos espaços de serviço ainda está por amadurecer na construção de um projeto sólido e permanente. Por isso, a presente pesquisa permite observar que o município de Diadema figura entre os que buscaram a instalação de políticas de educação permanente (Davis et al., 2011), tratada como educação continuada. Com essa política enfrentou-se, em sua história recente (50 anos), parte dos problemas crônicos da educação de sua população, como o analfabetismo em massa. Essa ação teve início a partir da discussão e reflexão crítica do contexto com os grupos de educadores e lideranças sociais que lá atuavam.

Foi na prática da formação permanente com educadores da cidade, líderes sociais e professores de outras regiões e instituições, no papel de assessores, que situações propositivas foram pensadas, projetadas e aplicadas constituindo-se em ações de intervenção de práticas elaboradas e construídas a partir da realidade local, tão complexa e inusitada. Não se encontravam acumuladas na produção científica, até aquele momento, alternativas de ação do

que poderia se desenvolver naquele universo. Foi, então, ao pensar sobre elas que alguns processos educativos se desenvolveram.

Assim, as reuniões ininterruptas que geravam incessantes buscas por alternativas de qualificação naquela realidade, modificando-a desde a década de 80, davam-se na modalidade do que a atual LDB chama de formação em serviço.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Considerando-se o Município de Diadema como local mantenedor de constantes programas de formação aos professores da rede, justifica-se a importância e construção de uma análise do processo, já que a pesquisa investiga, interpreta e analisa determinado fenômeno.

Dado o contexto apresentado anteriormente que caracteriza este Município e as peculiaridades da educação na cidade, é possível se pensar na pesquisa como instrumento de ampliação do conhecimento sobre situações importantes de lá.

Para se definir o modo como a pesquisa seria desenvolvida, a preocupação inicial diante do contexto da cidade foi pela definição do tipo de metodologia a ser adotado. Considerando que essa escolha ocorre entre duas opções, haveremos de justificar porque a escolha se deu pela *pesquisa qualitativa* e não quantitativa.

O Instituto IBOPE⁵³ define a pesquisa qualitativa como sendo

[...] exploratória, ou seja, estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação (2012).

Portanto, considera-se que a pesquisa qualitativa abre um cenário de interpretações das práticas efetivadas num dado contexto, que se refere, neste caso, a diferentes ações capazes de levar à melhoria da educação. Dentre os principais elementos do processo, há que se considerar a adequação da proposição qualitativa para a metodologia deste trabalho. Segundo Cavaleiro (2009), “uma das principais características da pesquisa qualitativa é que, ao invés

⁵³ Instituto IBOPE é uma empresa multinacional brasileira de capital privado e é uma das maiores empresas de pesquisa de mercado da América Latina.

de negar a voz do(a) pesquisador(a), ela a incorpora ao repertório de vozes que constroem a realidade social estudada” (p. 71).

A partir dessa colocação e do questionamento apresentado no início deste capítulo, a contribuição do pesquisador, neste caso, haverá de ser tratada como positiva no sentido de colaborar para a reflexão e qualificação da formação permanente. Logo, trata-se de um contexto cujo trabalho quantitativo viria a relativizar ou limitar a riqueza dos acontecimentos, a complexidade das ações e o encanto das histórias contadas. Assim, a pesquisa qualitativa possibilita mais alternativas de exploração do campo educacional, principalmente por se tratar de um trabalho que não foi ainda sistematizado, nem organizado.

Como um dos produtos desta pesquisa é o registro de um processo de formação permanente de professores, com conotação histórica delimitada, que conseguiu se constituir como projeto constante enquanto propósito de governos progressistas consecutivos, pondera-se que, dadas as mudanças que acompanham eleições referentes às trocas de equipes e respectivas ações delineadoras da gestão, certas marcas de rupturas e continuidades são deixadas. Mais uma vez, a contribuição da pesquisa vem ao encontro da interpretação de um processo de ação continuado no âmbito da educação brasileira.

A pesquisa, no entanto, é o recurso que permite o envolvimento de um sujeito, neste caso, neutro, em um universo de significativa apropriação por parte dos que dele participam. A leitura de quem está “de fora” depende diretamente do relato dos que estão “de dentro”; ou que, de alguma forma, vivenciaram algum momento “lá dentro”.

São práticas nas Secretarias de Educação Municipais de governos progressistas executar-se muito e registrar-se pouco, exatamente como ocorre em Diadema. Deste modo, os acúmulos adquiridos em uma gestão, muitas vezes, perdem-se no tempo da história sem se transformarem em contribuições para outras situações, não se constituindo em objetos de registro nem sequer para as gestões consecutivas. Os próprios sujeitos destas esferas públicas reclamam isso.

Quando se trata de um projeto que tenha estimulado a confecção de materiais sob a responsabilidade dos educadores da rede ou que tenha estimulado seus componentes a participar de eventos em que determinadas experiências tenham sido registradas, garante-se parte dessa sistematização.

As informações de uma administração - neste caso, pública - para outra, são, muitas vezes, transmitidas de diversas maneiras: verbalmente, num processo de transição instalado;

pelo ensinamento prático entre sujeitos; ou por documentos que fazem parte deste papel de “passar ao outro” o que foi feito. Outra forma de se saber da história é pelo relato de “arquivos vivos”, ou seja, pessoas que vivenciam ou vivenciaram a situação e que gravam em suas memórias os fatos. Um dia, diante da oportunidade, contam o que lembram.

Portanto, em se tratando de um registro de programas de formação já implantados, a entrevista foi um dos recursos metodológicos aplicados e de significativa importância no levantamento dos dados.

Essa prática delineou um momento muito especial no decorrer da pesquisa por ocasião da entrevista com a Professora Vera Barreto⁵⁴, senhora com aparente acúmulo de anos de vida profissional e que trabalhou, na década de 80, diretamente com o Professor Paulo Freire na definição de um projeto de formação na modalidade EJA no Município de Diadema. O valor de cada palavra dita, de cada emoção avivada com a lembrança dos momentos, de cada entrelaçamento de situações não pode se perder na história. A importância do registro se faz como contribuição em processos de qualificação da educação. Na pesquisa qualitativa, a possibilidade de se fazer registros compõe a própria metodologia do trabalho.

Diante das dificuldades acima descritas, dentre as diferentes estratégias para se realizar o registro, uma utilizada por algumas gestões públicas é abrir o convite a programas de Pós-graduação para que determinadas vivências, lugares, períodos, temáticas etc., tornem-se lócus de pesquisa, sistematização de dados, registro e análise. Este é o caso do Município de Diadema, onde tantas dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado foram desenvolvidas, a saber: Almeida (1996, 2001); Gomes (1996); Cavaleiro (2004); Prieto (2006); Vizim (2009); Abensur (2009); Aguiar (2011); Vieira (2008); Paulino (2009); Fantini (2009) e outros.

Dessa forma, fica claro que a pesquisa científica pode contribuir para a acumulação do conhecimento, dos fatos interpretados, desvelando fenômenos e permitindo suas respectivas compreensões, de modo a garantir-lhes a fidedignidade de sua interpretação. Portanto, o ato de se fazer pesquisa implica em superar o desafio de construir saberes a partir da interpretação da realidade, especialmente neste caso, em que se faz presente a proposta de caracterização de uma vivência ocorrida ao longo de dezoito anos de práticas em formação permanente, contextualizada sócio culturalmente.

⁵⁴A Professora Vera Barreto foi consultada por telefone no dia 19 de março de 2012 sobre a possibilidade de conceder autorização para divulgação de seu nome neste trabalho. A autorização foi concedida de imediato.

Dada a devida importância ao registro, o delineamento de opções metodológicas tem papel fundamental na determinação da qualidade e fidedignidade da pesquisa. No caso da caracterização da Formação Permanente do Município de Diadema, o nível da opção metodológica é classificado como *Pesquisa Exploratória*. Nesta modalidade, segundo Gil (2002), é possível ter flexibilidade de planejamento, de modo a permitir os mais variados aspectos referentes ao fenômeno estudado.

Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem:

- a) levantamento bibliográfico;
- b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e
- c) análise de exemplos que 'estimulem a compreensão' (Selltitz et al., 1967, p.63 *apud* GIL, 2002, p. 41).

O fato de se pretender caracterizar a formação permanente dos professores no decorrer de vários anos (de 1993 até a atualidade), exige que se opte por diferentes fontes de coleta de dados para efeito de enriquecimento da análise e do registro dos fatos. No caso desta pesquisa qualitativa, a opção metodológica, dentro do estudo exploratório, foi a de *Estudo de Caso*.

Diadema tem a peculiaridade de ser administrada por governos democráticos desde os anos finais do período de regime militar, 1983. Neste caso, é uma característica que permite uma identidade entre este tipo de gestão e o perfil da população da cidade. Especialmente sob a perspectiva histórica e social, é uma comunidade marcada por múltiplos fatores sócio históricos: pela luta a favor da sobrevivência; por considerar a coletividade um mecanismo para conquistar direitos; pela perseverança no alcance dos objetivos; pela luta constante para construção da cidade sob a égide de discussões populares, abertas e coletivas; pela superação dos conflitos internos e pelo combate contra o preconceito sob suas diversas formas de existência.

Um governo popular tende a propor uma educação também popular, que seja discutida nas bases dos grupos que se delineiam e trabalham em favor da construção da cidade. E a educação colaborou em diversas ocasiões, cumprindo seu papel de formadora da cidadania das crianças e adolescentes daquele território e de interrupção da anomia que caracterizava os migrantes em terra tão estranha.

4.1.1 Metodologia utilizada

A partir da decisão pela pesquisa qualitativa e pelo estudo exploratório, a terceira etapa das decisões metodológicas remete-se à busca da melhor opção para a obtenção dos dados para análise, no sentido de se encontrar a mais adequada para o objetivo proposto.

4.1.1.1 O que é Estudo de Caso e por que a escolha desta metodologia

Trata-se de uma pesquisa realizada em um lócus especial, Município de Diadema, e com objetivo de caracterizar a formação permanente dos professores da rede pública. A escolha de um município se deu em meio a tantos outros existentes no Brasil que executam também esses tipos de programas. Porém, a opção por Diadema se delineou baseada nos seguintes critérios:

- a pesquisadora, formadora de professores em serviço em diferentes municípios, atuou como assessora convidada em três momentos diferentes na rede de Diadema. Dois destes momentos consistiram na atuação com professores coordenadores de escolas (antes denominados diretores) e assistentes técnico-pedagógicos na elaboração de práticas voltadas à concepção de escola democrática. O terceiro momento consistiu na assessoria específica a uma demanda apresentada por uma escola no decorrer de um ano letivo, na área da psicologia da educação. O convite aconteceu por conta do trabalho exercido pela pesquisadora junto à equipe docente do Centro Universitário Fundação Santo André, instituição com significativa importância na formação inicial de professores da região. Desde então, acrescentou em seus objetivos a vontade de pesquisar a educação naquele município, destacando o nível de envolvimento dos educadores na proposta educacional da cidade;
- os alunos dos cursos de licenciatura e pedagogia (nos quais a pesquisadora atua) do Centro Universitário Fundação Santo André, quando oriundos do Município de Diadema, sempre colocam em suas falas a importância da educação da cidade na construção de suas próprias cidadanias e do conceito de coletividade e valorização de cultura na vida da juventude local. Citam como exemplo o projeto de “Hip-Hop”, desenvolvido no âmbito das políticas públicas, como um dos grandes movimentos identitários deles próprios e de

outros projetos desenvolvidos na esfera escolar. Esse aspecto também chamou a atenção da pesquisadora sobre as peculiaridades locais daquela cidade;

- os alunos egressos dos cursos de formação inicial da Fundação, no retorno ao Centro Universitário por motivos diversos, relatam a opção que fazem pela rede de Diadema quando aprovados em concursos públicos na área da educação de diferentes cidades da região. Justificam que lá tem “algo de diferente”, comprometido com a formação de educação democrática e cidadã, coincidente com a formação que recebem nos cursos da Fundação;
- o Município de Diadema faz parte da Região do Grande ABC e se destaca no âmbito da participação popular na esfera das decisões políticas locais. Soma-se a isso o fato da construção da cidade e de sua identidade ter se dado pela ação de seu povo;
- o Município de Diadema já figurou como cidade mais violenta do Brasil e construiu a superação desse quadro com ações interdisciplinares, dentre elas, as da educação;
- o último motivo se apoia no fato de que para caracterizar a formação permanente dos professores de Diadema é necessário que se faça uma sistematização das ações e programas desenvolvidos no decorrer dos anos. Dessa forma, pretende-se colaborar com a organização de um material que possa tanto permitir uma avaliação do que se fez e os respectivos resultados na própria área de educação da cidade, buscando aprimoramentos, tais como servir de material inspirador para o repensar de novas políticas de formação em outros locais e mesmo na esfera da política pública. Considera-se, na fala de alguns educadores entrevistados, que Diadema é um laboratório de políticas públicas para a educação e construção da cidadania.

Diante disso, a opção pelo estudo de caso é a mais adequada, haja vista o teor investigativo que a pesquisa propõe. Gil (1999) define que o Estudo de Caso “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado” (p. 72). É um procedimento aberto e flexível a vários tipos de investigação, permitindo a interpretação de contextos complexos “para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e

relacionados” (Yin, 2010, p. 24). Desse modo, diferentes áreas da ciência são contempladas por esta metodologia, como a educação.

Considerando as ponderações de Yin (2010), “o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...]” (p. 24). A formação permanente em Diadema acontece de forma concreta, constante e ininterrupta no período estudado por esta pesquisa e será contato por atores que dele fazem parte.

O início deste estudo se dá com “uma revisão minuciosa da literatura e com a proposição cuidadosa e atenta das questões ou objetivos da pesquisa. Igualmente importante será a dedicação aos procedimentos formais e explícitos ao realizar a pesquisa” (Ibid., p. 23).

Dada a concepção norteadora desta pesquisa e considerando a gama de situações existentes no decorrer do tempo definido para a coleta de dados, trata-se de um delineamento de pesquisa por estudo *ex-post-facto*. Pode-se definir este estudo “como uma investigação sistemática e empírica na qual o pesquisador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, porque já ocorreram suas manifestações ou porque são intrinsecamente não manipuláveis (Kerlinger, 1975, p. 268 *apud* GIL, 1999, p. 69).

O universo desta investigação assume caráter histórico com foco na sistematização, caracterização e avaliação das formações permanentes, respeitada a delimitação de tempo já apresentada.

Com relação ao Estudo de Caso, as características tecnicamente importantes podem ser definidas de duas maneiras, segundo Yin (2010): a primeira propõe que “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto são claramente evidentes” (p. 39).

Nesse caso, o foco desta pesquisa está atendido por este critério, uma vez que a investigação se dá num *locus* real (a rede pública de educação de Diadema) com fatos reais e concretos ocorridos no âmbito da formação permanente no período de 1993 até a atualidade. O contexto é a cidade com a política pública definida para a educação, no âmbito da formação dos professores da rede.

A segunda maneira diz respeito aos procedimentos práticos de

investigação do estudo de caso: enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, com resultados; conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e com outro resultado; beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e análise de dados (p. 40).

Diante desses critérios, o procedimento de coleta e análise de dados da presente pesquisa mantém coerência com as exigências da metodologia de estudo de caso. Há uma riqueza de variáveis de interesse no entorno da situação problema. Desde as políticas públicas adotadas, modelos de formação, contexto sociocultural da ocorrência etc., os dados são coletados não só por pesquisa documental, porque seriam assim incompletos, mas também a partir das entrevistas com diferentes sujeitos em função da necessidade de aprofundamento que a metodologia requer.

Quanto à triangulação necessária para se efetivar o estudo de caso, há três elementos de análise presentes neste trabalho e que compreendem as três esferas exigidas por este critério, quais sejam: o primeiro elemento é composto das catorze entrevistas realizadas com diversos sujeitos, sendo oito educadores da própria Secretaria Municipal que ocupam diferentes funções, um ex-educador atualmente exonerado, uma educadora que participou de uma das gestões ocupando o cargo de Diretora da Educação e quatro formadores externos, que atuaram naquela rede como assessores durante um determinado período, e que, para tanto, tinham uma identidade educativa com a proposta da cidade.

O segundo elemento de análise é a pesquisa documental realizada em três acervos disponibilizados pela Secretaria: o arquivo morto da Secretaria da Educação, o Instituto Diadema de Estudos Municipais – IDEM e o Centro de Memória de Diadema.

O terceiro elemento se dá com a utilização de índices que mensuram a educação. Foi escolhido um índice para subsidiar a análise proposta neste trabalho: o Índice Nacional da Educação Básica (IDEB), dada sua referência como critério nacional, que tem como propósito a avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos da rede a partir da verificação dos conteúdos das áreas de matemática e língua portuguesa e, em alguns anos, também de ciências. No caso dos municípios, a avaliação ocorre no 5º ano, ou último ano do ciclo da infância no Ensino Fundamental. O SAEB é aplicado desde 1990, portanto, possui série histórica o que contribui enormemente para este trabalho. Além disso, há os referenciais teóricos, anteriormente elaborados, como subsídio para análise dos dados.

4.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos básicos: a pesquisa documental e as entrevistas. Quatro princípios norteiam a coleta de dados, segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 156-162): epistemológicos (qualidade relevante dos dados coletados de modo a responder à pergunta e à quantidade certa de dados), princípios éticos, princípios metodológicos ou de procedimentos.

4.2.1 Pesquisa documental

A Pesquisa Documental, segundo Yin (2010), compõe uma das seis importantes fontes de evidência, já que “ a informação documental é, provavelmente, relevante para todos os tópicos de estudo de caso” (p. 128). Com ela, registramos dados contidos em documentos formais como cartas, memorandos etc.; agendas, pautas e atas de reuniões; documentos administrativos; resultados de avaliações e notícias já publicadas em diferentes mídias.

Este foi o primeiro procedimento de coleta de dados usado neste trabalho. Primeiramente procedeu-se ao pedido de autorização da Secretária da Educação para desenvolvimento do projeto. Para isso, foi escrita uma carta, assinada pela orientadora deste trabalho, e entregue na SME de Diadema (Apêndice D).

Após a concessão da autorização, que demorou três meses, ocorreu uma reunião entre a Secretária da Educação e a pesquisadora para orientação sobre os lugares onde possivelmente estariam os acervos documentais. Três lugares foram indicados e autorizados para a pesquisa: o arquivo morto da Secretaria da Educação, o Instituto Diadema de Estudos Municipais – IDEM e o Centro de Memória de Diadema. Durante o mês de julho e agosto de 2011, foi realizado o levantamento documental. Não havia sistematização de arquivo no espaço do arquivo morto da Secretaria. Vários documentos se amontoavam em diferentes caixas, apenas com a indicação do que poderiam ser. Alguns arquivos estavam sob forma de disquetes e de *compactdisc* – CDs.

Coube à pesquisadora abrir todas as caixas de arquivo, rastreando documentos que possivelmente serviriam à pesquisa. Esse trabalho durou seis horas por dia durante trinta e cinco dias. No Instituto Diadema de Estudos Municipais – IDEM, havia um número pequeno de documentos, todos arquivados em ordem cronológica que foram disponibilizados para

cópia. O mesmo ocorreu no Centro de Memória, onde o arquivo é sistematizado de acordo com as normas de documentação.

Os documentos foram classificados em planilhas com 275 itens referentes a eventos de formação permanente, oferecidos aos educadores da rede no período compreendido entre 1993 e o momento atual, e 74 produções sob forma de publicações de cadernos, revistas e jornais, cujos conteúdos se referiam a processos de formação.

Essa amostra documental fez parte de um universo com média de seis mil itens entre memorandos, pautas, atas, solicitações de serviços e transportes para momentos de formação, projetos, cartas, ofícios, planos de aulas, avaliações das formações, encaminhamentos para realização dos eventos etc.

À medida que eram lidos, o critério seletivo selecionava aqueles que se relacionavam a conteúdos diretamente voltados à formação permanente, acerca dos conteúdos dos mesmos, bem como a que modalidade pertenciam, que segmento da educação atendiam, conteúdos propostos e respectivos formadores.

Lankshear e Knobel (2008) apontam três critérios para a coleta de dados da pesquisa qualitativa: “os dados são sempre *construídos* pelos pesquisadores durante o processo de pesquisa”, uma vez que o pesquisador delinea a trajetória do que é importante e lhe chama mais a atenção dentro da delimitação do campo de sua pesquisa; “a coleta de dados é sempre *seletiva*.[...] Os pesquisadores devem tomar decisões em pontos estratégicos sobre o que incluir ou excluir”. Muitas vezes uma pesquisa documental abriga um universo que contém muitas informações secundárias ao objeto da pesquisa e cabe aos pesquisadores esta seleção; finalmente, “os dados jamais são ‘brutos’, no sentido de serem itens de informação *neutros*. Eles são *construídos* pelo processo de coleta e moldados pelo que é coletado e pelo que não é” (p.150).

Para a pesquisa histórica da cidade, optou-se pelo resgate de livros escritos tanto por sujeitos da cidade de Diadema, nos quais a história da cidade é contada a partir de seus olhares, vivências e emoções, como por pesquisadores da história da cidade. São livros escritos por Bisilliat (2004), Esquível (1988), Yokoi (2001) e Santos (2000). Alguns desses livros só foram encontrados em sebos, outros foram localizados em sua versão original no Centro de Memória, que concedeu, gentilmente, uma cópia para esta pesquisa, e outros ainda foram obtidos em livrarias.

4.2.2 Entrevistas

As entrevistas “são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais. Os entrevistados podem proporcionar *insights* importantes sobre esses assuntos ou eventos” (YIN, 2010, p. 153). Desse modo, há uma riqueza de detalhes que os documentos não trazem e que só se faz presente no relato, porque traz a memória viva ao trabalho. Elas ocorrem a partir da clareza dos objetivos a serem alcançados e normalmente são guiadas por um roteiro que têm características não rígidas (p. 133).

Duas tarefas, segundo o autor, devem ser observadas na aplicação de uma entrevista: a primeira se refere à fidelidade à sua linha de investigação e a segunda à imparcialidade na elaboração das questões.

Considera-se, porém, que aquilo “ que as pessoas falam nas entrevistas é sempre dito em um momento específico do tempo e em uma interação planejada, portanto não será capaz de captar tudo o que um respondente pensa, sente, valoriza ou acredita a respeito de algo” (LANKSHEAR E KNOBEL, 2008, p. 171). A entrevista tem uma carga de subjetividade que caracteriza a personalidade do sujeito, o que não a invalida, pelo contrário, enriquece esse tipo de pesquisa qualitativa.

Quanto aos tipos de entrevista, a opção deste trabalho foi por utilizar a *entrevista focada* em que há um roteiro, mas é possível a flexibilidade. Segundo Yin, “nestes casos, as entrevistas até podem permanecer abertas e assumir uma maneira conversacional, mas é maior a probabilidade de ser seguido um determinado conjunto de questões derivadas do protocolo de estudo de caso” (Ibid, p. 134).

Neste caso, foi exatamente assim que ocorreu. Houve, anteriormente à entrevista de cada sujeito, a explicação de seu objetivo e a apresentação de uma carta de permissão para o uso do material (Apêndice B). Foram elaborados dois roteiros semiestruturados para guiar o rumo das entrevistas. Um para os sujeitos vinculados à rede (Apêndice C) e outro para os formadores e prestadores de serviço (Apêndice E). Os roteiros só se diferenciaram em uma questão.

As entrevistas da equipe da rede foram realizadas nos locais de trabalho dos sujeitos. As realizadas com os sujeitos externos à rede foram realizadas em suas respectivas moradias ou locais de trabalho. As catorze entrevistas foram devidamente gravadas e transcritas.

Uma ficha de caracterização foi preenchida pelos sujeitos da rede com o objetivo de coletar dados acerca de tempo de trabalho, funções ocupadas etc. (Apêndice A) de modo a enriquecer o mapeamento proposto.

Zago (2003) apresenta três questões norteadoras para as entrevistas: a primeira corresponde ao número de entrevistas a serem realizadas, uma vez que isto dependerá da lógica da metodologia adotada; a segunda corresponde à relação inseparável que deve haver entre a entrevista e a observação, por admitir-se que a entrevista se apoia em outros recursos cuja finalidade é complementar a interpretação e análise a serem feitas; e a terceira se refere ao aprofundamento de questões que possam esclarecer os fatos que estão sendo estudados (p. 299).

4.2.2.1 Definição da amostra/sujeitos

A definição da amostra foi organizada pelo referencial das modalidades da educação presentes na estrutura da Secretaria Municipal. A escolha dos sujeitos vinculados à rede teve como critério a busca de pessoas que trabalham lá há muito tempo (referência de início na gestão 93-96) e que puderam contar como ocorreu a formação permanente. Além do tempo, a maioria dos sujeitos entrevistados e que são da rede já passou por diferentes funções, tais como: professor, professor coordenador, professor assistente pedagógico e professor formador.

Desse modo, foram entrevistados seis sujeitos (Anita, Milton, Marta, Mari, Cristina e Marlene) que acompanharam, no decorrer das gestões, de 1993 ao momento atual, as seguintes modalidades: Educação Especial, EJA I, EJA II, Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais). Uma das professoras, Marlene, atuou em diversas funções naquela rede, de professora de EJA à Secretária da Educação, corroborando a política de aproveitamento da experiência na rede dos próprios professores para desempenho em funções específicas.

Também compôs este grupo de sujeitos a professora Cristina, que não assumiu função de formadora, nem de coordenadora de área, mas que participou, desde sua admissão em 1995, de todas as formações possíveis. No entanto, nunca fez parte da equipe da Secretaria e, portanto, seu espaço de trabalho em Diadema sempre foi o da escola.

Tabela 10 - Tempo de Atuação na Rede dos sujeitos vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Diadema

NOME	TEMPO DE ATUAÇÃO	MODALIDADE EM QUE ATUAM (RAM) NA REDE	ANO DE ADMISSÃO
MARLENE	24 ANOS	EJA e EJA II	1987
ANITA	17 ANOS	EJA e Ensino Fundamental	1994
MILTON	12 ANOS	EJA II	1996
MARTA	17 ANOS	Educação Especial	1994
MARI	24 ANOS	Educação Infantil	1988
CRISTINA	16 ANOS	Professora Volante e Coordenadora de Escola	1995

Fonte: Própria autoria

Do grupo de sujeitos da rede, outros quatro ocuparam papéis de coordenadores das formações permanentes em diferentes períodos. Foram eles: Soraia, convidada externa para compor a equipe da gestão de 1993 a 1996, Ludmila, na gestão de 2001 a 2004, Rita, de 2005 a 2008 e Regina na gestão atual. Esta é a única educadora com vínculo, entrevistada e admitida recentemente, em 2009, tendo, portanto, menor tempo de vivência no Município. Como responde pela atual formação, foi contemplada na lista de sujeitos para entrevista. Quanto ao coordenador de formação permanente na gestão 1996 a 2000, não foi possível localizá-lo.

No que se refere à definição da escolha dos sujeitos formadores (assessores que prestaram serviço à Secretaria da Educação), o critério usado foi o da repetição de seus nomes nas entrevistas com os sujeitos da rede. Foram quatro sujeitos de relevância, citados várias vezes e que ministraram formações significativas. Além disso, segundo Rita, tratava-se de formadores com perfil de identidade semelhante à proposta de Diadema.

Dentre eles, há Vera Barreto, que atuou na década de 80 e depois voltou na gestão de 1993 a 1996. Somente sua identidade foi revelada dada a importância de seu relato, que foi colocado no capítulo que narra o início da formação permanente na cidade em parceria com Paulo Freire, atendendo à demanda da alfabetização dos adultos. Os demais sujeitos, da rede e formadores, têm suas identidades preservadas com nomes substituídos por pseudônimos.

Outro sujeito formador entrevistado, Arlete, atuou no município desde o período das duas primeiras gestões democráticas na cidade, década de 80, na área da Educação Infantil. Ao final da década de 80, desligou-se e só retornou na gestão de 1993 a 1996. Até hoje presta assessoria àquela rede.

Fernando esteve presente no projeto de formação de 2005 a 2008. Atuou tanto na assessoria geral à rede, como na assessoria que ocorreu em 2008 por demanda da escola e foi bem avaliado por todos os sujeitos desta pesquisa. Além disso, foi o assessor da escola na qual professora Cristina foi entrevistada. Finalmente, Altino, formador muito citado nas entrevistas porque coordenou todo o processo de construção dos eixos curriculares da rede durante três anos, na gestão de 2005 a 2008, realizado por meio dos processos de formação permanente.

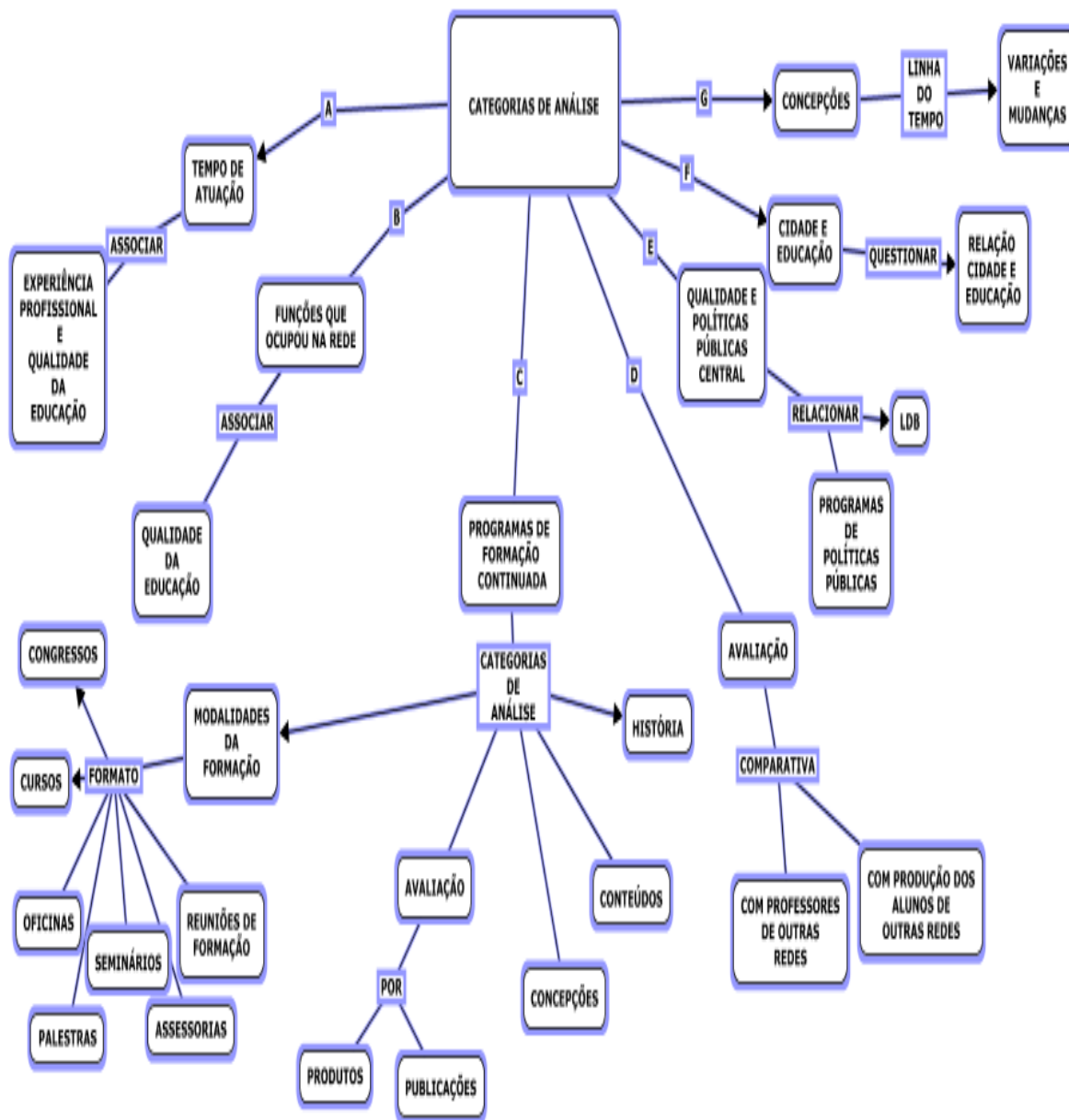
Foi convidado também para entrevista um grupo de quatro Assistentes técnico-pedagógicas que participam da rede desde o tempo marco deste trabalho, porém, depois de três tentativas de agendamento do encontro, não houve mais a manifestação de interesse por parte do grupo em participar desta pesquisa. Em respeito a tal disposição, as entrevistas foram canceladas.

Outro critério usado para a limitação da amostra diz respeito à repetição das informações. Na medida em que, a cada entrevista, os entrevistados passaram a falar conteúdos já relatados, houve a interrupção da necessidade de se buscar mais sujeitos.

4.2.2.2 Estabelecimento das categorias de análise dos dados

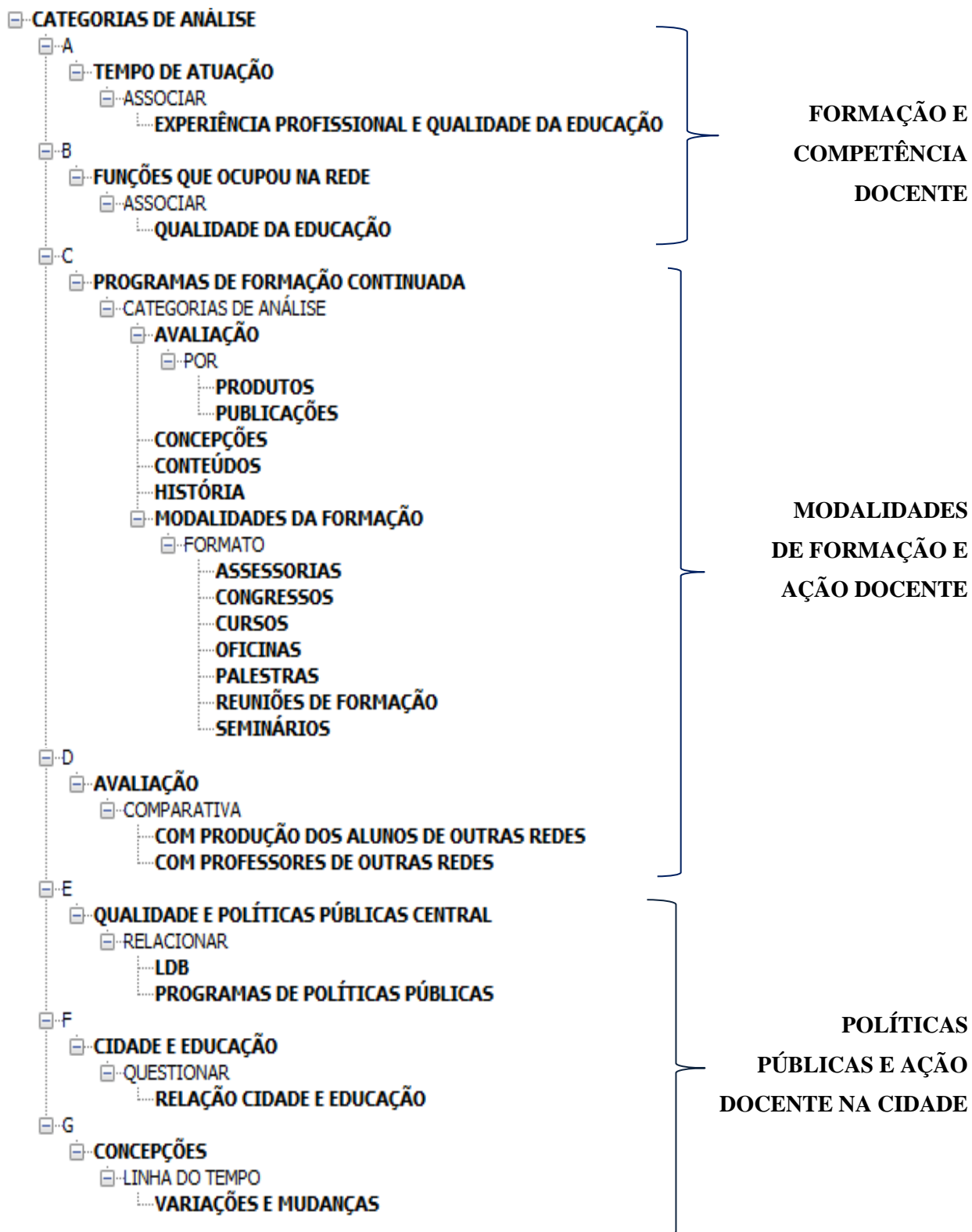
Com base na transcrição das entrevistas e do registro dos dados documentais, uma leitura detalhada permitiu a localização de indicadores de categorias de análise. Foram consideradas palavras-chave das entrevistas e das fichas de caracterização dos sujeitos para o delineamento do mapa: tempo de atuação na rede, funções que ocupou na rede, modalidades de programas de formação permanente, avaliação da formação, concepções, conteúdos, história do processo, relação com as políticas públicas, com a LDBEN, com a cidade e foi também construída uma linha do tempo a partir das falas dos professores da rede (ANEXO LXII). Num primeiro desenho, a distribuição dos achados foi configurada da seguinte forma:

Figura 1 – Categorias de análise das entrevistas



Fonte: Própria autoria

Após este primeiro agrupamento, a análise dos conceitos permitiu outro agrupamento, mais abrangente, envolvendo diferentes conceitos em três categorias.



As quatro categorias foram elaboradas considerando a relação entre referencial teórico e material coletado nas entrevistas e na pesquisa documental. Segue, na sequência, uma explicação mais detalhada destas quatro categorias:

1. *Modalidades de formação permanente e ação docente*: considerando que a rede de educação de Diadema trabalha com a concepção de formação permanente, várias oportunidades de formação são oferecidas, dentre elas: congressos, assessorias, seminários, encontros, reuniões, oficinas, palestras, cursos e outros. A formação permanente permite a qualificação da ação nos momentos de investigação da realidade escolar e externa, reflexão crítica sobre ela e, conseqüentemente, possibilita a implantação de ações propositivas em meio à realidade existente, a partir, no caso de Diadema, da elaboração de um Projeto Político Pedagógico consistente.
2. *Formação permanente e competência docente*: refere-se à relação entre tempo de serviço dos sujeitos na rede, oportunidades de experiência em diferentes funções e a repercussão dessa experiência em sua atuação profissional. O referencial teórico subsidia a análise da relação entre exercício do magistério e a convivência com o ambiente em que predomine uma cultura organizacional de formação permanente, indicando maior apropriação do sujeito com relação às práticas escolares, às mudanças necessárias no cotidiano, à sua capacidade crítico-reflexiva etc.
3. *Políticas Públicas e ação docente na cidade*: nesta categoria são analisadas as efetivas ações advindas da implantação de políticas públicas em diferentes esferas do poder na associação com os princípios da LDB nº 9394/96. Diadema, ao passar por gestões de cunho democrático-progressista e diante de um governo correlato na esfera federal, acaba por beneficiar-se de uma série de programas existentes e propostos para políticas locais/municipais.
4. *Formação Permanente e qualidade da educação*: é difícil a avaliação de ações qualitativas em educação, sobretudo quando as mesmas passam por diferentes momentos de gestão. A relação entre os dados de formação permanente, coletados

tanto nas entrevistas como na pesquisa documental, será estabelecida com índices de mensuração de qualidade do desenvolvimento e da educação.

As categorias 1 e 2 serão tratadas em capítulos próprios (5 e 6, respectivamente) e as categorias 3 e 4 estarão tratadas separadamente, mas dentro de um mesmo capítulo (7) a partir da apresentação e análise dos dados obtidos nas entrevistas e na pesquisa documental, à luz do referencial teórico existente no campo da formação continuada e apresentado neste trabalho.

As entrevistas transcritas não estão disponíveis nos anexos deste trabalho devido ao volume dos 14 relatos transcritos na íntegra, porém, a legitimidade da existência das mesmas se dá pelas citações de várias falas originalmente.

Os dados da pesquisa documental dos três lugares investigados foram tabulados em uma primeira planilha apresentada no ANEXO I. Esta planilha com registros documentais da formação permanente da rede é o material que norteia a apresentação de todos os dados documentais citados na análise, bem como respectivas quantificações, somados, logicamente, às entrevistas. Ela está organizada cronologicamente e em colunas onde constam as formações desenvolvidas pela rede.

Além desta, há no ANEXO II a segunda planilha onde constam as publicações efetivadas pelas equipes da rede em diferentes momentos, frutos do processo de formação permanente. Todos os anexos constam no volume dois deste relatório uma vez que parte da análise documental fará referência a eles por se tratar de documentos antigos e originais fotografados ou xerocopiados e para cumprir o compromisso estabelecido com a Secretaria da Educação de Diadema acerca da devolutiva deste trabalho apresentando a sistematização dos programas de formação permanente naquela rede de 1993 a 2011.

CAPÍTULO 5

MODALIDADES DE FORMAÇÃO PERMANENTE E AÇÃO DOCENTE

Crescer como Profissional, significa ir localizando- se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nosso objetivos como profissionais da Educação.

Paulo Freire

Este capítulo tem a finalidade de apresentar a primeira categoria de análise desta pesquisa de campo, que busca examinar a relação entre as diferentes modalidades de formação docente desenvolvidas pelo Município de Diadema em suas diversas gestões e o desenvolvimento da ação docente nas escolas. A análise é elaborada sob forma de um diálogo entre documentos encontrados, teorias estudadas e relatos dos professores. Os dados documentais foram transferidos para uma planilha (ANEXO I) de onde foi possível sintetizar algumas informações sob forma de tabelas e gráficos.

5.1 Formação Permanente: caracterizando o programa a partir da ação docente

A formação de professores na modalidade “em serviço” na rede pública do município de Diadema é tratada no decorrer de todo este trabalho como *formação permanente*.

Ela implica em uma constância de ações crítico reflexivas no âmbito da formação dos professores, que se baseia na prática vivenciada nas escolas da rede, inspirada, muitas vezes, nos resultados das reflexões realizadas pelos educadores.

Para tanto, foram desencadeadas pela Secretaria da Educação uma série de ações formativas docentes cujo objetivo é subsidiar os professores para, no âmbito das reflexões, amadurecerem os respectivos referenciais teórico-práticos a partir do estudo conceitual, da interação com experiências de outras práticas educativas e da busca de ações qualificativas para a educação da cidade. Para operacionalizar isso tudo, muitas vezes a rede organiza grandes encontros, sob a forma de congressos, seminários, palestras etc., cujo fim é trazer

pessoas “de fora” da cidade para oxigenar o que se faz “lá dentro”, a partir de novos referenciais, novos olhares e novos paradigmas.

Esse processo de formação permanente aconteceu em Diadema com a implantação de vários programas cujas finalidades, apesar de variadas, rumam para um mesmo fim, qual seja, a qualidade da educação. O modo como ocorre a formação foi investigado a partir do levantamento de dados documentais e orais e subsidiam esta análise. Foi encontrado o registro de 275 eventos de formação permanente ocorridos no período de 1993 a 2011. Em algumas tabelas deste trabalho, apresentadas abaixo, esse número aparece um pouco maior porque determinadas ações se repetem em anos diferentes ou são continuadas.

A pesquisa documental ocorreu em três locais de arquivos diferentes na cidade: o arquivo morto da Secretaria da Educação, o Instituto Diadema de Estudos Municipais (IDEM) e o Centro de Memória de Diadema. Há que se considerar que os dados coletados não totalizam o que foi realizado no âmbito da formação permanente. Trata-se de uma amostragem cujo critério de obtenção se encerra naquilo que foi possível encontrar.

Tal afirmação se baseia naquilo que foi observado durante a coleta de dados no tocante à falta de organização documental, especialmente no arquivo morto da Secretaria da Educação. Estima-se que vários eventos realizados não apresentam registros, uma vez que não há uma sistematização cronológica dos dados. Há sim, uma série de caixas misturadas, com etiquetas identificando uma aproximação do que se encontra dentro de cada uma, mas sem organização alguma. Como os itens encontrados nesse arquivo morto compõem a maioria dos dados coletados, supõe-se que é na esfera da Secretaria Municipal que muitos outros indicativos de formação não foram encontrados no arquivo em função da falta de documentação e registro.

Outro dado que permite inferir que há formações realizadas sem os respectivos registros encontra-se em alguns relatos das entrevistas. É possível identificar declarações de ações cujos registros não constam dos arquivos, como por exemplo, os Cursos de Formação Inicial (ANEXO III), oferecidos em três diferentes momentos aos professores da rede que não possuíam curso superior, e citados por Rita na entrevista. Só foram encontrados documentos de um deles:

Não só formação continuada, mas a formação inicial, muitos professores não têm a formação inicial ainda. Então, hoje, por exemplo, nós temos professores que só tinham nível médio, então nós fizemos a graduação por um convênio com a Fundação⁵⁵, que você acompanhou. Nós fizemos agora, formamos mais de 60 alunos pela

⁵⁵Convênio estabelecido com o Centro Universitário Fundação Santo André em 2003.

FADI⁵⁶, também na pós-graduação, agora nós temos a Universidade Aberta do Brasil, com um polo em Diadema que está dando curso de graduação também, então

ela permite não só a formação continuada, mas a formação inicial, que eu acho que é muito importante em termos de Brasil.

Apesar dessas considerações, muitos registros sobre formação permanente foram encontrados, o que denota o esforço e a dedicação com que a temática é trabalhada naquela Secretaria. A tabela síntese abaixo apresenta o formato em que esses programas são organizados a partir de 1993, bem como o número de frequência de vezes oferecidos:

Tabela 11 - Formato de formações oferecidas e respectivas quantidades

Formatos das formações	Quantidade
Cursos	90
Assessorias	56
Seminários	34
Reuniões	30
Encontros	25
Congressos	17
Palestras	7
Oficinas	5
Fóruns	3
Mostras	3
Semanas Especiais	2
Cursos de pós-graduação	1
Encontros Regionais	1
Cursos de Formação Inicial	1
TOTAL	275

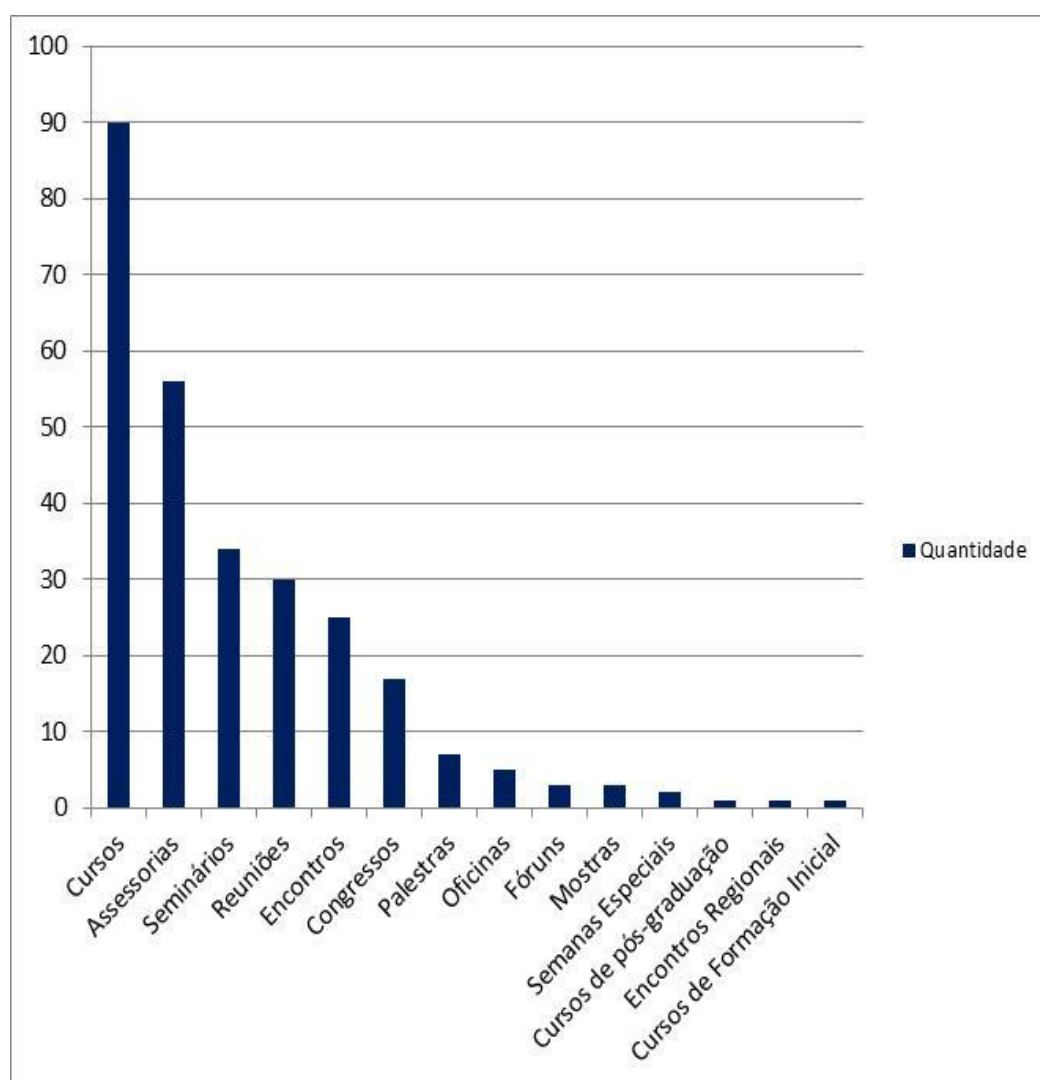
Fonte: Própria autoria

Na apresentação gráfica é possível visualizar mais concretamente a predominância dos tipos de programas de formação permanente. Cursos, assessorias, seminários, reuniões, encontros e congressos predominam com 91,64% do total das formações oferecidas. Restam

⁵⁶ Faculdade de Diadema - FADI

8,36% para palestras, oficinas, fóruns, semanas, cursos de formação inicial e de pós-graduação, e mostras. Considera-se que, por exemplo, na programação dos congressos, aparecem palestras, oficinas e mostras; porém, para este trabalho, não foram contabilizados separados. Essas porcentagens corroboram as concepções encontradas no âmbito da formação permanente dessa cidade, uma vez que os eventos de maior aprofundamento de formação são os que predominam frente aos de formação de caráter mais pontuais.

Gráfico 4 - Formato de formações oferecidas e respectivas



Fonte: Própria autoria

Observa-se que não há equilíbrio de oferta dos tipos de programas oferecidos. A variedade de formações se divide entre: cursos, assessorias, seminários, reuniões, encontros, congressos, palestras, oficinas, fóruns, semanas e mostras. Há uma predominância na efetivação de cursos e assessorias (53,09%), cuja finalidade é trabalhar com o alicerce da formação em si, tanto na referência teórica, como na discussão de concepções da

aprendizagem e de grandes temas de uma determinada época. Porém, em seminários, congressos, encontros, reuniões, semanas, fóruns e mostras, o objetivo é proporcionar, além de espaços de aprofundamentos, as possibilidades das interações para a troca de diferentes experiências, discussão focada de determinados temas e apresentação de novos referenciais.

Os dados mostram também que as diferentes formações são distribuídas entre as modalidades e segmentos da educação da cidade. Desse modo, há formações específicas, com foco nos segmentos do ensino como: Educação Infantil; Creche; Ensino Fundamental; EJA I; EJA II. Há formações oferecidas por modalidades, como: Educação Inclusiva; Educação para Portadores de Necessidades Especiais (e pautam-se algumas para especificidades desta área); e Educação Profissionalizante. Parte dos programas, apesar de oferecidos com temáticas específicas, envolve toda a equipe da rede. Muitos eventos são abertos à participação de quem possa interessar, e outros são ofertados também aos municípios.

Para melhor visualização das ações formadoras, optou-se, neste trabalho, pela divisão em período de gestões de governo, começando por 1993, marco da instalação da Secretaria da Educação, Cultura e Esportes do Município – SECEL.

A história da educação brasileira mostra a caracterização das ações no âmbito das políticas públicas demarcadas pelas intenções e princípios de governantes que, algumas vezes, deixam lastros de rupturas nas políticas anteriormente implantadas e, outras vezes, de continuidade. Será possível observar nesta análise que, apesar da continuidade de governos ditos progressistas durante esses anos, há momentos de rupturas de projetos de formação, de matriz de formação permanente etc., o que, em muito, dificulta o amadurecimento de um projeto continuado e permanente cujo mote seja a qualidade da educação.

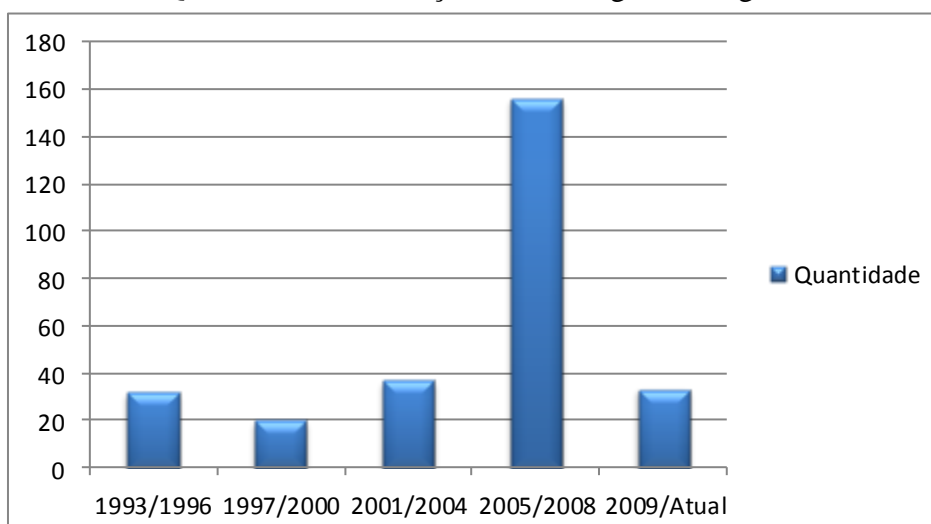
Em alguns períodos de gestões, observa-se a predominância de programas de formação, com destaque para a gestão de 2005 a 2008, absorvendo 57,19% do total de formações vividas por aquela rede.

Tabela 12 - Quantidade de formação oferecidas nas diferentes gestões governamentais⁵⁷

Formações/Gestões de Governo	Quantidade
1993/1996	32
1997/2000	20
2001/2004	37
2005/2008	156
2009/Atual	33
TOTAL	278

Fonte: Própria autoria

Gráfico 5 - Quantidade de formações em cada gestão de governo



Fonte: Própria autoria

Do total de 278 formações registradas (algumas se repetem em alguns anos), 156 ocorreram na gestão de 2005 a 2008, demarcadas pelo atendimento mais amplo das demandas e pela coordenação, em nível de Secretaria, de professoras e professores da própria rede. O período de instalação da Secretaria, de 1993 a 1996, tem em seus registros a ocorrência de grandes eventos, que promoviam a formação mais ampliada dos funcionários da educação, em alguns momentos, da população e de convidados externos também, como é o caso dos seis congressos ocorridos.

⁵⁷ Tabela construída a partir dos documentos encontrados na pesquisa documental e não sobre a totalidade do que foi realizada.

Considerando-se a complexidade que envolve a organização e realização de um congresso, somado às referências de nomes da educação de São Paulo e participantes como formadores nestes processos, não foi negada, em nenhum momento, à população de Diadema a possibilidade de interagir com ícones da Educação Brasileira de visibilidade internacional, como os seguintes professores: Paulo Freire, Mario Sergio Cortela, Tomaz Tadeu da Silva, Marilene Proença, Corinta Geraldi, Maria Célia Malta Campos, Adriana M. Machado, Yeda Varlotta, Carmen Silva, Emir Sader e Vera Lúcia Barreto, dentre outros não menos importantes.

Tabela 13 - Modalidades de formação por Gestão de Governo⁵⁸

Modalidades de formação por Gestão de Governo	1993/1996	1997/2000	2001/2004	2005/2008	2009/Atual
Assessoria	3		6	47	3
Congressos	6	1		8	
Curso	8	5	11	51	17
Curso de Form. Inicial					
Curso de pós-graduação				1	
Encontro	4	3	8	9	1
Encontro Regional			1		
Fórum	2		1		
Mostra		1	1	1	
Oficina		1	1	3	
Palestra				6	1
Reunião	3	1	7	15	4
Semana Especial				2	
Seminário	3	7	2	13	7

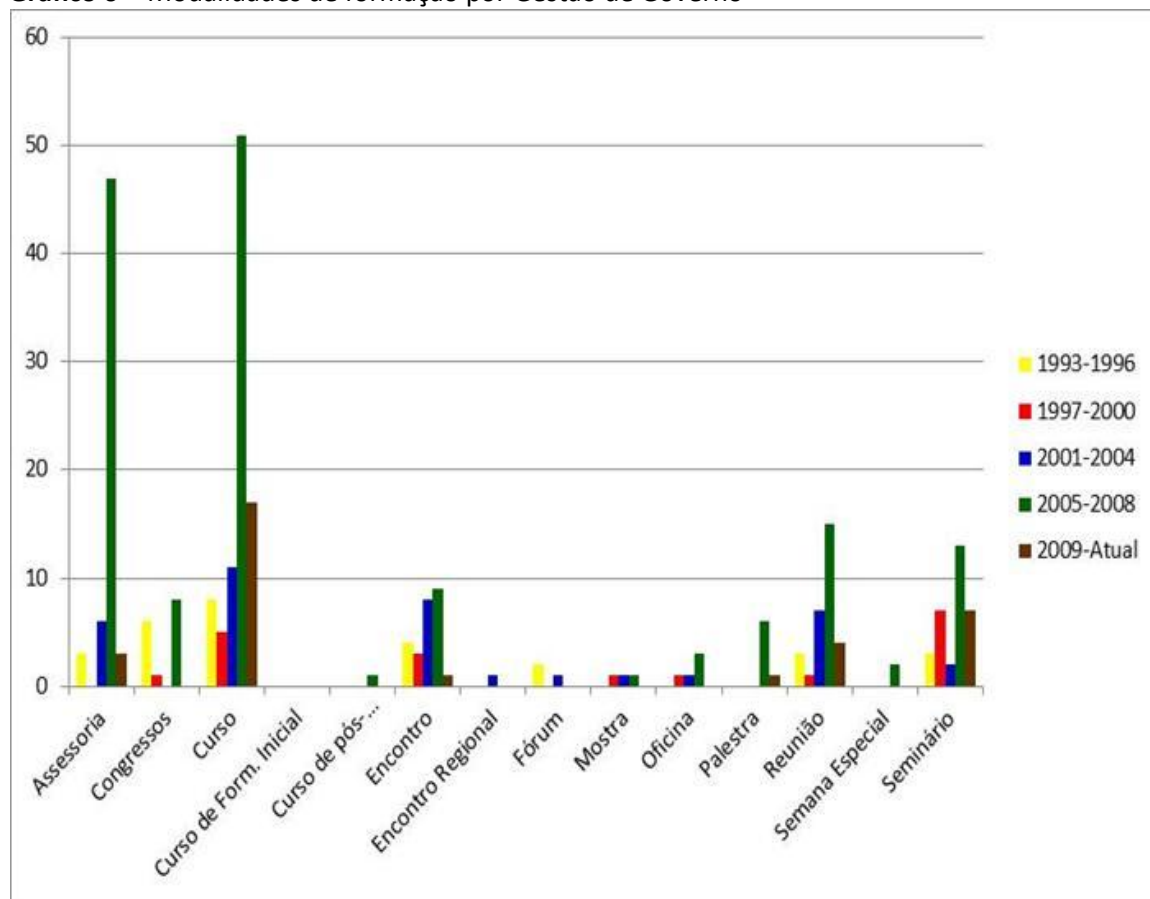
Fonte: Própria autoria

Dentre os diferentes programas de formação permanente oferecidos pela gestão de governo, são predominantes as atividades coletivas, por escola, por segmento da educação, por modalidade ou mesmo por função. Aquelas atividades voltadas a formações pontuais, como é o caso de palestras e oficinas, não predominam. Há críticas que se referem a elas como intervenções de pouco resultado. Atribuem maior valor às formações que efetivam um trabalho de recepção, análise, reflexão, avaliação e proposição. Em Diadema, as assessorias e cursos, muitas vezes, são realizados a longo prazo, exatamente para permitir que o exercício da reflexão crítica ocorra diante da possibilidade de se pensar em alternativas de ação (mudanças).

⁵⁸ Tabela construída a partir dos documentos encontrados na pesquisa documental e não sobre a totalidade do que foi realizada.

Observa-se no gráfico 6 que cursos, assessorias e reuniões, que representam modalidades de maior exercício coletivo de formação, são as que predominam em todas as gestões. Na visão geral, são os três programas predominantes.

Gráfico 6 - Modalidades de formação por Gestão de Governo



Fonte: Própria autoria

A proposição de Fullan e Hargreaves (2000) de que a escola deve se caracterizar como uma comunidade de aprendizagem a partir do conceito de escola como organização aprendente, pode ser refletida à luz do que se propõe a formação permanente de Diadema. Assim, há uma sintonia com o que dizem os autores acerca do papel dos professores:

Os professores devem querer refletir, e fazê-lo com profundidade. Eles precisam acreditar que é importante entrar em contato com seus sentimentos e com seus propósitos, e precisam estar preparados para colocar de lado outras questões, até mesmo importantes, para fazê-lo. É a história da tartaruga e da lebre. Às vezes a correção, os boletins ou aquele item de recursos a mais devem esperar, porque um pouco de tempo para refletir levará a uma melhora da situação a longo prazo (p. 85).

Nesse ambiente, a formação é a própria experiência de mudança que está envolvida em um ambiente coletivo, de ação e proposição. Nele, novas experiências, situações e projetos

são discutidos, implantados e avaliados criticamente, com a possibilidade de adequações, uma vez que o grupo de apoio é o mesmo que executa, pensa, elabora, aplica e muda, se necessário.

Pode-se dizer que Diadema constitui-se de um laboratório de formação permanente, inspirador de políticas mais amplas, em nível nacional. As características dessa formação naquela rede se diferenciam de outras maiores em que há, por exemplo, o desenvolvimento de programas em polos de formação onde educadores se encontram, participam e vão embora sem levar a garantia de um efetivo exercício de reflexão e possibilidade de mudança para sua prática pedagógica. Em outras escolas/redes, onde não há um projeto efetivo de formação, aparecem críticas aos momentos destinados a esse fim como horários de “tricô”, porque se transformam em momentos de conversas extraescolares. Isso acontece especialmente quando se trata do HTPC na escola cuja rede não possui um projeto alicerçado.

Fullan e Hargreaves (2000) tecem críticas a esses modelos de formação, uma vez que para eles “ uma elevada proporção das tentativas de desenvolvimento dos profissionais da educação é específica, focalizada em determinadas inovações e isoladas entre si”(p. 32). Dentre os modelos, estão “pacotes” prontos, comprados e implantados de modo a padronizar o que se oferece, perdendo-se de foco a escola enquanto comunidade peculiar de formação, de aprendizagem. Abordagens assim, segundo os autores,

subestimam seriamente aquilo que já é pensamento dos professores, seus conhecimentos e suas formas de agir. Elas subestimam a maneira dinâmica com que se relacionam com seu trabalho. Ignoram a forma como os métodos utilizados pelos professores em seu trabalho estão profundamente fundamentados na aprendizagem já acumulada, resultante da experiência, no significado que o trabalho, e a forma como o abordam, têm para eles. Não há o reconhecimento dos importantes propósitos sociais e morais que desejam atingir através de seu ensino (p.33).

Essas formações distanciam o saber docente do fazer docente e, também, do aprender docente, como se fossem instâncias fragmentadas e isoladas. São feitas *para* os professores, no lugar de *com* os professores e *por* eles (Fullan e Hargreaves, 2000). São esses modelos que se distanciam da concepção que Diadema construiu e defendeu historicamente para a formação continuada de professores: a formação *permanente*.

Nessa cidade, a constância e a efetivação das ações de formação provocam um diferencial na formação e prática de professores que se envolvem com a questão exatamente porque muitos momentos de formação são realizados com pauta nos fazeres pedagógicos escolares. O “pé no chão da sala de aula” é o referencial para o desenvolvimento dos

programas, pois a relação entre teoria e prática se dá num campo dialético, interativo e complementar para novas buscas, para respostas que ainda não conseguiram obter.

Na pesquisa efetuada sobre os formatos dos programas oferecidos pelo Município de Diadema, foram encontrados registros que permitem entender as finalidades das diferentes ações formadoras. Será apresentada, abaixo, a proposição de cada uma com alguns exemplos de ação:

5.1.1 Cursos

Os cursos compõem a modalidade de formação mais adotada pela rede de Diadema no decorrer de todas as gestões pesquisadas. Ênfase maior predomina no período de 2005 a 2008, com o registro de cinquenta cursos do total de noventa encontrados. A finalidade dos cursos fazia parte do amadurecimento das concepções norteadoras da educação da cidade, conforme atesta a entrevistada Rita:

É claro que nós tínhamos que trabalhar com os professores as concepções, porque eles tinham as práticas, mas não tinham as concepções. Eles faziam as coisas, mas não sabiam por que faziam. Eles tinham resultado, mas não sabiam por que, né. Então a rede e o professor trabalhavam muito bem, eles trabalharam muito bem, nós tínhamos práticas maravilhosas, mas se a gente perguntasse: - por que você fazia isso? Eles tinham dificuldade para responder. Então, a formação foi pensada assim, vamos aliar aquilo que eles já sabem fazer e vamos dar todo o suporte para ele, de concepções, de metodologias etc. para eles aperfeiçoarem essa prática.

Tabela 14 - Temas dos cursos e respectivas quantidades oferecidas por gestão⁵⁹

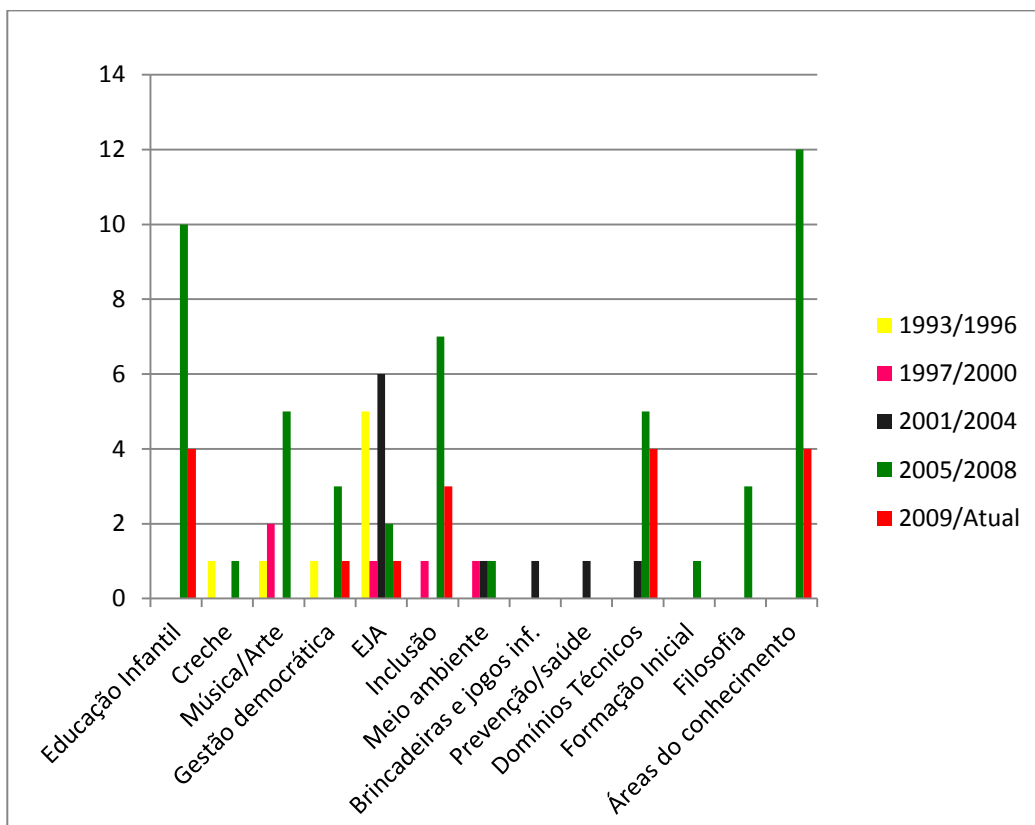
CURSOS	1993/1996	1997/2000	2001/2004	2005/2008	2009/Atual
Educação Infantil				10	4
Creche		1		1	
Música/Arte		1	2	5	
Gestão democrática		1		3	1
EJA		5	1	6	2
Inclusão			1		7
Meio ambiente			1		1
Brincadeiras e jogos inf.				1	
Prevenção/saúde				1	
Domínios Técnicos				1	5
Formação Inicial					1
Filosofia					3
Áreas do conhecimento					12
TOTAL	8	5	10	50	17

Fonte: Própria autoria

⁵⁹ Tabela construída a partir dos documentos encontrados na pesquisa documental e não sobre a totalidade do que foi realizada.

Destacando-se que a demanda acompanha a formação, inicialmente, havia grande incidência de analfabetos na cidade, portanto, a formação para educadores de MOVA e EJA era prioritária. À medida que esta demanda diminui, aparece a formação para educação infantil, creche e com temáticas de currículo, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, e avaliação.

Gráfico 7 - Cursos e respectivas quantidades por gestão de governo



Fonte: Própria autoria

Atualmente, a necessidade de se incluir formação na área da informática predomina no campo dos domínios técnicos. Já o tema inclusão aparece em todas as formações, ora com conteúdos voltados à discussão das necessidades especiais, ora para inclusão de minorias sociais.

O meio ambiente prevalece em várias gestões por se tratar de uma cidade cercada de um dos lados por mananciais da represa Billings, e por se encontrar em meio a uma região serrana que mantém parte da mata atlântica original.

Com o passar do tempo, a formação permanente, que tinha um caráter de formação conceitual, de princípios, de grandes questões educacionais e de formação de cidadania, assumiu características mais técnicas, como é possível observar nos registros coletados.

Entretanto, na gestão 1997-2000, houve uma ruptura marcante na oferta de cursos. Marlene descreve que as demandas estavam priorizando, até por força de lei, as questões de municipalização:

[...]com a municipalização, a formação vai ficando mais solta, então no primeiro ano nós não vamos ter formação nenhuma, 97. Em 98 a gente começa a questionar, aí começa a pintar um curso aqui, outro curso ali, mas eram cursos muito pontuais e inicialmente, fora do horário, então os professores se inscreviam por curso, depois ele faz um evento pequeno, tá certo, assim...

[...] Bom, também se criou muitos cursos voltados especificamente pra alfabetização, por quê? Porque obviamente, o movimento todo de tentar colocar qualidade de ensino que a tríade vai continuar, gestão democrática, gestão de acesso e permanência e qualidade de ensino, só que vai haver um apelo muito forte às avaliações nacionais.

Segundo Arelaro (2001, p. 102), Diadema resistiu veementemente ao processo de municipalização imposto pelo governo Covas. A Secretaria da Educação da cidade sabia que assumir a municipalização exigiria a interrupção do investimento na educação infantil, tão carente na cidade. Porém, na gestão seguinte, de 1997 a 2000, o processo de municipalização teve início, de forma bem lenta ainda, iniciando o ensino fundamental na rede.

Figura 2 – Diadema resiste à implantação do Ensino Fundamental



Fonte – IDEM

Figura 3 – Resistência de Diadema à Implantação do ensino Fundamental



Fonte - IDEM

No novo século, questões mais focadas, pontuais e de inclusão de minorias norteavam temáticas de formação, tais como: matemática na educação infantil; EJA; educar e cuidar;

história e geografia na perspectiva da organização do tempo e do espaço; inclusão de pessoas com necessidades especiais; aprendizagem e neurologia; informática na educação; o mundo do trabalho; a contribuição da neurociência no processo de aprendizagem; limites na infância; filosofia para crianças etc.

Os cursos também demonstram a finalidade de instrumentalizar o professor para o fazer em sala de aula. Segue o exemplo de um curso em dois módulos nesta finalidade: *Módulo I*: apresentação e levantamento das expectativas/diagnóstico do grupo; o que é alfabetizar; quadro do analfabetismo no Brasil; um pouco de teoria do conhecimento: como se aprende; níveis da escrita; metodologia do curso; planejamento; avaliação. *Módulo II*: descontração, integração e acolhimento; resgate do módulo I; metodologia; tema gerador e interdisciplinaridade - continuando uma discussão sobre metodologia; estudo do meio - preparação da saída a campo; sistematização dos dados coletados na saída a campo/planejamento; organização dos dados coletados; avaliação.

Alguns cursos livres também foram oferecidos, inclusive por educadores da própria rede, como no caso do professor Milton, conhecedor de Filosofia e que ofereceu, na gestão de 2005 a 2008, cursos livres de Filosofia aos professores da rede, tendo havido adesão significativa:

Diadema queria filosofia... e aí eu comecei com o que eu chamava de projetos experimentais, eu comecei então a oferecer né, com orientação sempre, e conversando sempre. Eu ficava alocado, na verdade assim, eu não me considerava de uma sala do departamento de educação, da secretaria. Eu, na verdade, me considerava de todas as salas. [...] e agora, voltando especificamente à filosofia, eu comecei a oferecer em caráter também experimental cursos livres de filosofia. Primeiramente dentro do próprio departamento de educação, e depois abrindo para a rede. E aí o que aconteceu... pessoas de diversas escolas começaram a se inscrever, aí teve um primeiro, e aí um segundo, um terceiro, até que entidades parceiras da Secretaria de Educação também começaram a pedir o curso livre. E uma dessas entidades onde eu cheguei a ministrar cursos livres de filosofia é uma entidade que fica ali perto do centro de Diadema, bem pertinho, o espaço solidário.

Alguns outros cursos também visavam a formação de habilidades para educadores como: “Informática na escola”; “Capacitação técnica para o ensino de música”; “Organização do trabalho pedagógico”. Alguns destes faziam parte das políticas públicas do MEC que foram implantadas na cidade, como o caso do Pró-Info, que

é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias (MEC, 1995)⁶⁰.

Alguns programas de formação partem para planos de preparação pedagógica dos professores para subsidiar metas de aprendizagem dos alunos, como por exemplo, o Programa Pró-Letramento, “O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação⁶¹ - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.”

Esse programa implica em um acompanhamento dos professores por tutores. O acompanhamento visa preparar os docentes durante a formação nas universidades polos. Na rede do município de Diadema, Anita é a responsável pelo programa, e, sobre isso, dá o seguinte depoimento:

O Pró-letramento é um bom programa. Eu também acho e a ideia dele é exatamente essa. Primeiro, considerar o saber do professor, achar, considerar e respeitar o que ele faz e levá-lo a fazer a reflexão de que ele pode melhorar né. Então a base da discussão é o letramento, como é que eu vou fazer o alfabetismo? Que é esse desafio que tá posto hoje.
[...]eu acho que o pró-letramento ainda precisa ser mais presente na sala. Acho que nós tutores precisamos melhorar essa coisa que eu falei para você, da supervisão lá na escola. Como é que ele se consolida numa escola. Porque tem professor que consegue rapidamente incorporar na sua prática e outros que não, que é isso um pouco de cada um. Eu achei superinteressante isso.

Além destes programas, a Secretaria da Educação de Diadema tomou iniciativas no sentido de oferecer aos educadores cursos de formação inicial e de especialização. Houve como movimento de vanguarda a essas iniciativas, a oferta do Curso de Magistério para Alfabetização de Jovens e Adultos, idealizado por Paulo Freire em 1988/89, quando de sua gestão na Secretaria Municipal de São Paulo. O convite para efetivação de um convênio com Diadema foi feito em função de vínculos anteriores entre Paulo Freire, Vera Barreto e os projetos de alfabetização de adultos da cidade, por ocasião de sua assessoria ao programa que começara no mandato de 1983 a 1986. Marlene participou do referido projeto e relata:

Então a Prefeitura de Diadema, em 89, firmou um convênio com a Prefeitura de São Paulo para formar os professores que já exerciam, mas que não estavam habilitados conforme a LDB. E foi uma outra experiência muito rica em meu...em minha vida, né. E aí eu vi que era uma oportunidade, mesmo já tendo o requisito, mesmo já tendo o magistério normal, era uma oportunidade para eu continuar estudando e me

⁶⁰ Programa oferecido pelo MEC, disponível em www.portal.mec.gov.br.

⁶¹ Programa oferecido pelo MEC, disponível em www.portal.mec.gov.br.

atualizando. Porque era uma exigência do curso, a literatura. Foi fundamental esta prática e fui criando um gosto pela leitura, pela educação, pelas questões metodológicas, concepção de educação, a psicologia, a filosofia...e foi me dando embasamento.

Atualmente, a Secretaria da Educação tem oferecido cursos em menor variedade de temáticas, porém, com uma maior quantidade de educadores participantes. Regina descreve como funciona a proposta:

É nesta gestão... então não tem assim um cardápio, na verdade é... nós ... é claro, que assim a gente também vai olhando o que a escola precisa, o que não está acontecendo na escola, vem sugestão, então a temática, por exemplo, desse ano, que foi Corpo e Movimento na Educação Infantil era uma temática que vinha aparecendo e também aparecendo de um jeito equivocado, achando que tinha que fazer oficina de brincadeira, que isto já, já resolvia. Então a gente organizou um curso e todo mundo passa pelo mesmo curso, são 27 grupos, mas é o mesmo curso para todo mundo.

Outro programa, o Pró-Info é assim: módulo 1 é mais para o professor, o módulo 3 é ele tem que adicionar um projeto na sala de aula com as crianças, as atividades que ele leva pro curso são as coisas que ele faz com as crianças, é mais prático. Mas aí é só no módulo 3. No módulo 1, ele aprende todas as ferramentas, ele também vai usando no 2. Usa um pouco mais, mas é no 3 que ele precisa fazer o projeto com a classe mesmo, que a gente faz um básico de 40 horas, que é bem básico mesmo, para aprender a mexer e tal. Depois faz um de 100 horas que tem uma parte presencial e um à distância.

É. Aqui, a gente tem tentado fazer cursos mais longos, em que o professor precisa do movimento: vai, volta, vai, volta, para não deixar morrer a ideia... A gente não tem feito nada que seja um dia ou dois ou uma semana e aí, depois o professor fica sozinho lá. A gente tem tentado fazer mensal, quinzenal, pró-letramento é semanal, porque são muitas horas.

Na fala coletiva dos sujeitos entrevistados, houve uma queixa diante da política de formação atual. Isso demonstra um distanciamento entre a proposta da Secretaria e as demandas dos professores. A avaliação sobre esse diagnóstico não foi feita ainda pela equipe central. Há uma expectativa de que isso ocorra a tempo de se mudar o projeto, conforme declara Anita,

Até porque também na hora de discutir o plano de formação, geralmente nós fazíamos no início do ano, era uma demanda porque assim, eu não podia chamar um assessor que fosse um pouco contra o que estava discutindo na educação infantil. Então a gente tinha que estabelecer uma linha de formação, então por isso que eu acompanhava... todo mundo acompanhava tudo, porque sabia quem é que estava fazendo a formação lá. Quando você estava fazendo a formação aqui, todo mundo sabia, quando a Nakano estava fazendo formação aqui, todo mundo sabia quem estava, Alfredina estava [...] Alfredina fez uma formação que foi muito interessante, ela chamava assim, “Todo professor é professor de linguagem”. Foi uma formação que ela fez na EJA, mas que resvalou lá na educação infantil, porque é um tema que ultrapassa todos os segmentos. Então todo mundo sabia o que estava acontecendo... bem socializado. Hoje eu tenho dificuldade de fazer isso aqui, porque nos não temos mais esse foco, de sentar todo mundo. Nós não temos mais. Nessa gestão optou-se por não fazer esse tipo de reunião. Então cada um com a sua visão, então nós não temos mais essa de socializar.

Desde os tempos iniciais da SECEL, a formação foi pensada de forma coletiva. Isso não impediu que ocorressem mudanças no âmbito das concepções norteadoras da educação da rede. Porém, com maior ou menor participação, a equipe sempre decidiu junto pelo que era possível e adequado fazer. Arelaro (2001), tratando do objetivo da Secretaria como propositiva de ações culturais e coletivas, explica a necessidade da coerência ao permitir o envolvimento de todos nos planejamentos e decisões da cidade:

Se o objetivo da administração Municipal era este, evidentemente, seria ilógico e incoerente que o projeto de formação de professores fosse elaborado pelos órgãos centrais, como um “pacote” (ainda que “interessante”, científico ou moderno) de conteúdos programáticos, acompanhados de “sugestões” de atividades (sequenciadas, talvez, para os mais indecisos, ou “novos”) ou outras orientações que implicassem um conjunto de ações estruturadas que interferissem na sua prática e cotidiano escolar (p.105).

5.1.2 Assessorias

A rede de Diadema, historicamente, contou com a contribuição de professores de universidades e de outros espaços (ONGs, entidades vinculadas à educação, escolas da Educação Básica de outras regiões etc.) para pensar, refletir, inovar, formar, propor, enfim, agir junto na busca pela melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, resgata-se o envolvimento dos professores Vera Barreto e Paulo Freire na década de 80 com o movimento de vanguarda de formação permanente, na área de alfabetização de adultos para os migrantes nordestinos e mineiros que vinham para Diadema.

Todas as gestões, desde 1993, trabalharam com assessorias, algumas mais intensamente que outras. Segundo Anita, “é no governo de 93 a 96 que houve assessoria de acordo com o projeto da escola. Ele foi resgatado em 2008, mas ele já tinha começado. A origem dele está lá atrás”. A gestão 93/96 contou com equipes formadoras que possuíam acúmulos intensos nas áreas de atuação como o caso dos professores Vera Barreto e Paulo Freire, que voltaram à cidade para auxiliar na elaboração do projeto da EJA; da Professora Yeda Varlota, na Educação Infantil e alfabetização; do Zimbo Trio, para Educação Musical, e tantos outros. Sobre isso, Soraia (2012) diz: “eu acho que o Zimbo Trio formava professores, formava no método deles... para trabalhar com flauta com as crianças. Então eu acho que teve gente muito interessante em Diadema no passado”. Em muitos momentos, os assessores eram

peças especiais, no sentido do envolvimento e da contribuição para a formação dos educadores de Diadema.

De acordo com relato de Mari, os assessores cumpriram papel fundamental na organização da educação da cidade, na preparação dos fundamentos, no delineamento dos objetivos etc.

O programa de formação da Secretaria tomou marco maior foi de 93 pra cá. É... naquela época, de 93 a 96, foi uma época ... foi contratada a assessoria através de faculdade . Então tinham muitos assessores da universidade, então tinha a Rosana que é uma pessoa que nos ajudou muito aqui. A gente viveu intensamente a formação através de congressos, de encontros de creche, na época tinham os fóruns de educação, então foi um momento muito intenso, de 93 a 96, muito intenso, muito documento, muita coisa, gente boa.

E aí nessa proposta a gente discutia também essa questão do espaço. A Sueli é uma pessoa que tem uma contribuição imensa para dar. Nesse aspecto a gente explorou muito isso. A gente teve, muitas vezes, formadores que vinham discutir o projeto da escola. O projeto, de alguma maneira acompanhou a questão da EJA, do MOVA, do ensino fundamental, que é mais recente aqui na nossa história.

Um critério fundamental para a contratação de assessores era de que eles teriam que ser “afinados” com o projeto progressista da cidade e tinham que demonstrar alguma identidade com o que se vivia numa cidade operária, educadora e de luta social. Rita descreve sobre os critérios básicos para a contratação de um assessor:

Tem que ter uma identidade com o trabalho da cidade, tem que ter conhecimento, tem que acreditar no que a cidade tá fazendo, porque o... a pessoa que vem aqui, inclusive que não acredita naquilo que a gente tá fazendo, ah tá fazendo uma bobagzinha, né. Mas tem que acreditar naquilo que tá fazendo, é claro que ele vai mostrar o caminho, alguns pontos de discordância que é normal, mas não chegar já discordando totalmente. Então é... eu acho que essa é a preocupação que a gente sempre teve, de trazer para a cidade sempre pessoas para a formação que tivesse uma identificação com a cidade. Não só com a educação. Que Diadema é uma cidade diferente. Então eu não posso, é.. quando eu me identifico com a educação eu tenho que me identificar com a cidade, uma cidade diferente, participativa, é.. toda a sua história de construção foi com participação popular, uma cidade nova, porém, que tem grandes, grandes evoluções, então a pessoa que vem tem que se identificar com a cidade porque, é pra esta cidade que professor vai trabalhar. É nesta cidade que o aluno vai se formar, para ser um agente dessa cidade.

Os educadores que passavam pela formação com assessores sentiam este cuidado, conforme relatou Milton:

nessas pessoas dos assessores, eu vi de uma maneira muito clara, a possibilidade que existe sim entre academia e comunidade, academia e governo, academia e formação continuada no sentido de troca e não de uma formação fraca. Porque em muitos momentos eu presenciei em Diadema esses encontros nesses congressos de educação e os diversos encontros de formação, inclusive eu participei de muitos encontros com assessores.

Na fala dos assessores, a identidade deles com a cidade e com os educadores da rede de Diadema ficou explícita, como é possível sentir no relato de Arlete:

O trabalho de formação com os professores de EJA II, na verdade, os chamados professores especialistas foi apaixonante. Eu queria discutir com eles a ideia de que a linguagem poderia ser um fio articulador das práticas. Então a ideia era essa e por conta disso, era possível trabalhar com os professores das várias disciplinas. Então eu trabalhei com professores de matemática, ciências, geografia, história, porque eles eram disciplinados e porque era EJA II. Então nessa direção eu acho que agente fez um trabalho muito interessante porque a riqueza estava realmente nas disciplinas, né, porque a ideia era considerar os fundamentos das disciplinas e ao mesmo tempo, fazer um fio para articular o trabalho na escola, portanto. E esse fio, a gente entendia que era ainda a linguagem. Então foi um trabalho apaixonante [...] toda a formação foi feita em cima de seleção de práticas, que muitas vezes a gente não tem nem consciência do que faziam, mas faziam. Então eram professores da EJA 2 muito qualificados. Eles tinham um diferencial, e não só das práticas, mas da questão política mesmo, eles eram algumas lideranças. Então era um grupo muito forte. E eu acho que essa formação foi uma formação que marcou os professores, mas que demarcou profundamente a mim também como profissional. Porque eu acho que a qualidade deles era um diferencial, e eu acho que isso deu um tom para a formação, foi muito forte.

E aí eu comecei a discutir também a questão das modalidades organizativas com as ATPs⁶², que a LDB estava lá ainda bem no comecinho e tal, eu fui uma das primeiras a acreditar que aquilo podia ser um fio articulador. Eu sempre me preocupava com esse fio articulador né. Então eu pensava linguagem como fio articulador, depois eu comecei a pensar essas modalidades organizativas também como fios que pudessem ser articuladores da escola em termos da ação dele e tal. Então fizemos bastante discussão com os diretores e aí se começou-se a pensar também na questão curricular, na realimentação curricular. Então como é que isso poderia ser traduzido no currículo? Porque era uma grita, todos... enfim, uma grita da própria rede. Mas tínhamos que saber o que tinha que fazer exatamente, como faz exatamente...como que se reduz isso para o que nós estamos discutindo. E aí nós começamos a fazer alguns documentos nessa direção. Foram aqueles amarelinhos, os caderninhos amarelinhos⁶³, que foram as primeiras tentativas de fazer já uma discussão mais curricular. Mas muito ainda faltava nas práticas das escolas, pode ver que de material tem bastante prática das escolas.

Uma ação a ser destacada na rede de Diadema é que a formação permanente permitia diferentes construções para ações diferenciadas. Dentre elas, destaca-se a discussão da reorganização curricular. Esse desafio não apareceu pronto, como compra de pacote de sistemas do mercado, nem como produção de gabinete e de assessores. Toda a discussão curricular foi feita em reuniões, com os próprios educadores da rede, ora assessorados por uma professora como a Arlete, com visão geral daquela rede, ora por outro, como o professor Altino, que muito contribuiu com a sistematização daquilo que pensavam como eixos curriculares. Com a mesma dinâmica, os Projetos Político-Pedagógicos – PPPs - também surgiram das respectivas construções coletivas, de ações orientadas para a rede, da discussão

⁶²Assistentes Técnico-Pedagógicas – ATPs.

⁶³‘Caderninhos amarelinhos’ é referência feita à coleção publicada a partir das experiências de formação, chamada “Escola: um espaço cultura” e que será tratada posteriormente nesta análise.

entre pares e com a comunidade, da conversa com assessores que auxiliavam na reflexão sobre sua elaboração e sobre as concepções norteadoras deste instrumento.

Então, as assessorias foram historicamente tratadas como parcerias de pessoas com uma identidade pedagógica próxima ao que se pretendia naquela cidade. A Secretaria fazia, constantemente, avaliações diagnósticas para identificações de demandas cujas assessorias pudessem auxiliar, como relata Marlene:

Quais eram os problemas que a gente via na escola? 2003, 2004, trabalhávamos muito também ... aí fomos pensando, olha, tem que ter formação para o diretor. O Diretor tem que ter clareza do papel dele, senão não tem trabalho na escola.. Ele tem que se posicionar enquanto ... ele não é mais ... ele é professor, mas ele está em uma outra função. Esta função exige outras ... outra postura. Então a gente batia muito nisso.

Em alguns anos houve a experiência da contratação da assessoria por escola. Não há, na documentação encontrada, o momento em que essa experiência teve início, a não ser uma citação oral já apresentada, que remonta à gestão de 1993-1996. Mas há, em documentos e em algumas falas dos sujeitos, citações sobre o assunto, como no relato de Cristina:

Eu acho que quando a gente teve a coordenação por gestão, a gente teve o começo, o meio e o fim e foi nessa época que eu tive assessoria também dentro do projeto, e isso de acompanhar o projeto dentro da escola que eu acho que eu tive o resultado bem positivo.

Sua percepção de que a assessoria dentro da escola, acompanhando o passo a passo, discutindo junto e buscando o amadurecimento do projeto configura-se em uma maneira eficaz de amadurecimento do fazer pedagógico, era nítida.

Rita também compartilha desta proposição, quando descreve como sentiu a assessoria por escola:

O que fazia efeito é aquilo que a gente fazia com o professor e com o diretor de escola com formação, com contratação de assessores, e os assessores iam, viam práticas da escola, acompanhavam a escola ,e.. isso acho que foi o grande... o grande toque de pedra na nossa formação.
Então nós fizemos uma planilha para que cada escola indicasse a sua necessidade, então eu quero uma assessoria que trate disso, especificamente disso, não de forma genérica, mas de forma muito especial a nossa necessidade, e teve escola que indicou até nome [...]E aí o... o assessor, a pessoa, o formador, ele dava formação, acompanhava prática da escola e avaliava e reavaliava sua formação inclusive. E era... era um termômetro inclusive para aquilo que ele vinha fazendo, o próprio formador que tinha que se rever. Então, eu acho que foi uma experiência legal (2011).

Cristina, que viveu em sua escola diferentes momentos de formação com assessoria, identifica as mudanças lá no outro lado da ação escolar: no aluno. Trata-se, na

verdade, do protagonista da escola, para quem, efetivamente, deveriam chegar todos os resultados:

É aquilo que eu disse, acho que assim, a gente através da formação, a gente vem com uma reflexão, a gente tem uma prática a partir da formação. Você vai levar uma reflexão que vai interferir sim no resultado obtido com os alunos e mesmo no grupo de professores. Ó gente, estou passando por isso, estou revendo determinada situação, e isso interfere sim. A gente viu resultado na própria escola, tanto com a assessoria da Alfredina, como com o Oriosvaldo. Como lá, desde 98 até... Porque mexe com a sua prática e acho que mexendo com a prática o resultado vem pra quem? Pro aluno junto da escola.

Nos registros orais, foi enfatizada a assessoria do programa de 2008. Naquela época, no início do ano, a Secretaria da Educação solicitou a cada escola o diagnóstico de pontos fracos de sua ação ou de algum ponto a ser aprimorado a partir do que já desenvolviam lá. Após o mapeamento dessas demandas, foram contratados assessores por escola. Cada um na especificidade da temática apresentada.

No relato de Cristina, coordenadora de uma escola de Educação Infantil e EJA, à época do encerramento deste programa, foi feita uma descrição breve da positividade do mesmo relacionado ao meio ambiente, tema escolhido por sua equipe. O professor Fernando, da PUC de São Paulo, especialista na área, trabalhou durante um ano com a equipe da escola. As reuniões aconteciam no horário do HTPC⁶⁴, chamada de “Hora da Aglutinada”, que ocorria durante a semana e, também, uma vez por mês, aos sábados pela manhã em toda a rede. Uma fase em que era possível ousar avaliar que a escola era constituída de uma comunidade aprendente, como registrou Fullan e Hargreaves (2000).

Nessa instituição escolar, houve um estudo diagnóstico sobre a comunidade e as características do meio onde a escola se situava. Com base nas reflexões e estudos teóricos sobre aquele fenômeno, algumas mudanças passaram a ser implantadas, acompanhadas da orientação aos pais dos alunos acerca de hábitos de higiene pessoal, cuidado com o lixo, estudo histórico do terreno e possibilidades de intervenção, com uma reforma, na estrutura da escola.

Cristina, coordenadora da escola, descreve:

[...] a própria comunidade não está cuidando dos fatos, então a gente tem que fazer algo pra despertar que esse espaço é um movimento de luta, mas que vocês vão cuidar, se apropriar desse espaço. Então a comunidade era um pouco distante, via sempre a escola como um espaço para ter seu filho lá dentro[...]. Retomando a assessoria que nós tivemos sobre a gestão democrática da escola, que propunha pensar no projeto da escola a partir de um problema emergencial, a gente conseguiu é... mexer no processo, um projeto único tem mais um problema, a gente tinha dois

⁶⁴ Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo.

segmentos, o Infantil e a EJA. Então a gente conseguiu que a EJA e Educação Infantil pensasse em uma assessoria nessa época. [...] No começo a gente colocou: - vamos trabalhar a questão do meio ambiente. [...] E dentro da formação, primeiro levantaram o nome que era o Altino e o Fernando que já conheciam. A gente conseguiu colocar o Fernando nesses sábados trabalhando junto conosco. E o Fernando, a gente sabe que teve disposição quando foi necessário, para nossa escola a gente convidava e ele vinha nos horários de formação. Então ele acompanhava, a gente tinha uma decisão para tomar, então ele vinha e encaminhava dentro do horário de formação, que era pouco tempo. A gente tinha um sábado no mês [...] pra conseguir começar o trabalho com o projeto único. E já viu como é a descrição, aí o Fernando veio... aí ele falou: - não. Para tudo. Aí ele falou: - vamos fazer... já fala o que que você pensa, trouxe assim uma nova ideia. Aí as professoras falavam assim: - nossa, meu aluno, o que é que a gente faz, Fernando, com uma criança que vem com a mochila com barata? Então: - o que é que a gente está precisando oferecer no nosso meio? O nosso meio, o meio escola também, vocês se apropriaram desse espaço, foi aí, depois, num segundo momento que as professoras falaram, vamos fazer pesquisa de campo. Começaram a sair... foram saindo, olharam e desencadearam a campanha que mandou o Vida Limpa (2011).

Se, para algumas escolas a assessoria significava um “porto seguro” na busca por alternativas de ação, amadurecimento e avanços, para outras, nem tudo era tranquilo, o que representou um enfrentamento ao modelo existente, a ponto de se decidir, entre a equipe, pelo rompimento total com o assessor em meio aos trabalhos desenvolvidos. Interessante notar que o mesmo assessor da escola da Cristina, por exemplo, tão aceito, era o rejeitado em outra. Seu relato apresenta a ruptura de forma avaliativa:

E aí, gente da velha guarda do PT, e da velha guarda da esquerda mais... mais assim... um discurso mais tradicional da esquerda... com a militância fortíssima e não querendo de maneira alguma colocar em questão os paradigmas da organização do trabalho escolar, via o referencial que eu oferecia. Então nasceu do tema epistemológico mesmo, da teoria do conhecimento o problema de ordem política, eles não queriam de maneira alguma rever seus princípios [...].

Neste caso, em uma das escolas que assessoriei, um professor, ele não só entendia desse referencial, como ele se negava a dialogar com ele... e ele aparelhou o grupo de uma maneira muito interessante, e eu cheguei no último encontro, eu cheguei a descrever isso pra ele, de frente com os professores, eu dizia assim: - você foi capaz de entender meu referencial, se negou a dialogar com ele... articulou que eu poderia, digamos, desrespeitá-los, refazendo ou fazendo uso deste referencial e você está todo dedicado em fechar a questão do referencial mais tradicional. E, portanto na época estava muito claro que o problema da formação estava diretamente ligado a essa organização política interna de cada escola.[...].

Diametralmente, há escolas opostas em Diadema, com 180 graus de referência de distanciamento. Então o que pra mim é muito importante, eu não... não tenho visto... outra maneira de analisar se não... o percurso mesmo da elaboração intelectual... precedida de uma subjetividade que tá ... no campo da disponibilidade... da... autoria em parceria, da... generosidade... então, são elementos que praticamente antecedem o fórum político *stricto sensu*. Se você tem um grupo e uma liderança... disposta, humilde... com vontade de escutar, e são dados da subjetividade, um grupo, um coletivo que acolhe, e processa junto, pode não ser... é, esse é um dado bacana, pode ser que o resultado não seja aquele que o assessor leve, não importa. É a construção, exato.

[...] Sim, se também além da questão política e paradigmática da qual eu me referi anteriormente, considera-se que 80% do professorado, sem dúvida em Diadema e acho que no resto do Brasil, é feminino, é composto por mulheres. [...]

Porque são mulheres que se negam, essencialmente, a se modificar, porque a condição delas é de ser mãe. E só pensa o homem, de grosso modo. [...]Então, o que acontece? Quando você começa a formar, aí é que eu encontrei a justificativa. Entendi o porque que aquele professor aparelhado, deu segurança, pras professoras. Porque as professoras me olhavam e perguntavam: esse cara tá querendo que eu seja diferente? Ele tá querendo que eu desinstale a mulher que tem em mim, que acomoda, que recebe, que acolhe os alunos e que pega receita e repassa, para ser uma pensadora, que esse cara quer? Eu quero esse que diz o que a gente faz aqui está bom e é assim que a gente vai manter. Ele pegou e ele ocupou lugar subjetivamente do pai do grupo. [...] E arranca das mulheres essa capacidade de repensar a sua relação com a maternidade.

É que ele, Paulo Freire, propõe justamente que as pessoas rediscutam nesta direção.

Porque esta mãe, mãe dos alunos ... não é a mãe ... mãe progenitora. Que dá o acolhimento, é o acolhimento ao aluno, que feminino eu instauo, na relação com o aluno? Essa discussão não tá feita.

Somente quando os grupos se autorizam a mergulhar, nessa, nas relações novas, nessas... nesses conhecimentos, e é possível porque eu vivi isso com a Cristina, aí sim há mudança. Pronto, então que é que talvez fosse necessário ter sido feito, e eu cheguei a conversar isso com o Milton, e com as colegas lá, é juntar todos os formadores, e dar foco (Fernando, 2011).

Em uma rede de ensino com as características da cidade de Diadema, as mulheres marcaram a história das lutas sociais (Cavaleiro, 2004) e conquistaram ações para comunidades diversas. Na educação, o movimento de mulheres pressionou as políticas públicas para investir no aumento do número de creches e até hoje essa característica se faz presente. As próprias escolas, em sua grande maioria, coordenadas por mulheres, conquistaram diferentes avanços tanto na infraestrutura, como na qualidade da construção de Projetos Pedagógicos coletivos ousados e reais.

Parâmetros políticos e sociais que permeiam as diferentes discussões e ações, inclusive educativas, possibilitam, sim, que diferentes posições se entrelacem, ora provocando conflitos e cisões, ora compartilhando a construção de projetos coletivos de mudança. Na fala já apresentada da professora Vera Barreto, essas situações também se faziam presentes nos grupos de vanguarda do PT, nos idos da década de 80, discurso este não muito diferente do relato do Prof. Fernando. Em ambas as falas destaca-se a resistência a mudanças propostas ou refletidas com a participação de quem vem “de fora”.

O outro momento de ruptura como modelo de formação permanente é identificado na gestão atual. Se no período de 2005 a 2008 concentraram-se 47 das 56 assessorias que apareceram na pesquisa documental, na atual gestão apenas uma assessoria é registrada, na área de Educação Física, com novo formato para redes municipais e que, de acordo com a legislação, passa a exigir a formação específica: “Construindo o Currículo de Arte e de Educação Física na rede Municipal”.

As diferenças que foram sendo implantadas no programa de formação se deram de maneira muito abrupta em pouco tempo. Isto significa que, num quadro de 47 assessorias em quatro anos, havia a probabilidade de um envolvimento significativo entre formadores/assessores externos e professores da rede. Esse envolvimento representa uma oportunidade de avanço, de diálogo entre universidades, ONGs e outras entidades formadoras com o projeto municipal de educação. Rita cita alguns exemplos que ocorreram em momentos diferentes também:

Nós tivemos uma formação junto, em parceria com a Fundação Florestan Fernandes, e a gente fez umas experiências de EJA profissionalizante que acho que foi muito bom. É... com final da gestão de 2005, deu uma parada. Começamos também uma formação com o Instituto Tecnológico Federal.

Rompeu-se, portanto, com um estreitamento de vínculos construídos no decorrer de anos. Além disso, em 2008, foi também o momento de se vivenciar novamente a assessoria por escola na produção de um ambiente colaborativo. A positividade desse tipo de formação tem sido alvo de diferentes análises, como a apresentada por Davis (2011):

Assim, em oposição às tendências de formação continuada individualizadas, que se centram na figura do professor, existem os modelos nos quais a formação continuada é concebida sempre em termos coletivos, envolvendo uma série de atividades em grupo. Essa perspectiva é denominada aqui de colaborativa. Nela, os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante. Essa modalidade de formação continuada assume que há, por parte dos professores, questionamento constante acerca de sua prática pedagógica, de modo que privilegia a interação nos próprios locais de trabalho. É aí que o corpo docente deve, em conjunto, definir o tipo de formação que almeja, especificando sua finalidade e sua forma de implementação. Desse modo, a formação continuada deve ocorrer primariamente nas instituições de ensino ou nas demais dependências do sistema educacional (p. 92).

As mudanças de projetos que caracterizam as mudanças de governos, como já foram apontadas anteriormente, nem sempre são sentidas por todos de forma positiva. Especialmente no âmbito da formação de professores em Diadema, o que se percebe na fala dos sujeitos entrevistados é que algo foi cindido antes de ficar pronto. Referem-se ao projeto de reorganização curricular. O estabelecimento dos sete eixos norteadores da Educação Municipal não encerra o trabalho. O amadurecimento de como a escola deve pensar seu projeto a partir disso é outro passo. Também a decisão de se desenvolver um material para toda a rede pautado nos eixos ou se, a partir deles, cada escola terá autonomia para construção de seu currículo parece ter sido uma discussão não completada, não finalizada, mas encerrada:

Então hoje assim, a gente não tem mais assessoria de acordo com o projeto. A assessoria vai mais de acordo com a necessidade do que a rede manda. Então uma

das questões que eles colocaram foi o corpo e o movimento, que também está sendo maravilhoso, então dentro não só de ... mas como com teses e processos dentro do cérebro da criança a gente está vendo lá, com o Rubens, com o Rui, com o Negrão. A gente viu também muita coisa no passado. Como é por dentro como é que se desenvolve, como é essa questão do desenvolvimento infantil na criança, como é que ela anda como é que ela fala, porque é muito devagar todo que ele fala que quando a criança é devagar a gente tem que incentivar, então está sendo muito bacana. Mas eu acho que ainda a gente deve voltar com aquela formação da assessoria do projeto que eu acho que o resultado é muito melhor (Cristina, 2011).

Tratando do período de 2005 a 2008, algumas assessorias também foram oferecidas para determinados grupos, por identificação da função. Foi o caso dos Coordenadores Escolares (nova nomenclatura dos diretores de escola). A Secretaria da Educação investiu na formação voltada ao Projeto de Gestão Democrática da Escola Pública. Para tanto, programou assessorias no campo do aprimoramento dos Conselhos Escolares, do envolvimento escola – comunidade e, principalmente na área de construção do Projeto Político-Pedagógico participativo, há registros da contratação de uma dessas assessorias, a LABOR, ONG destinada a assessorar sistemas públicos no campo da organização da escola democrática.

Foi um ano de trabalho cuja trajetória passou da leitura de mundo para a construção do PPP a partir de quatro pilares: filosófico, pautado na discussão dos valores, visão de mundo e atitudes de conduta; pedagógico, voltado para a discussão da relação escola-comunidade, teoria-prática, ensino significativo, escola e o mundo moderno e educação pelo sucesso; pilar das práticas pedagógicas, voltado à sistematização do fazer diário, envolvendo organização dos conteúdos, metodologia e avaliação; e finalmente o último pilar, voltado à discussão da Gestão com detalhes no campo da liderança e equipe, normas e regulamentos, rotina administrativa e recursos financeiros (ANEXO IV). Como essa assessoria durou um ano e fez parte dela o contato direto com algumas escolas, a avaliação do grupo a seu respeito foi bastante positiva porque efetivou mudanças nas práticas existentes.

5.1.3 Seminários

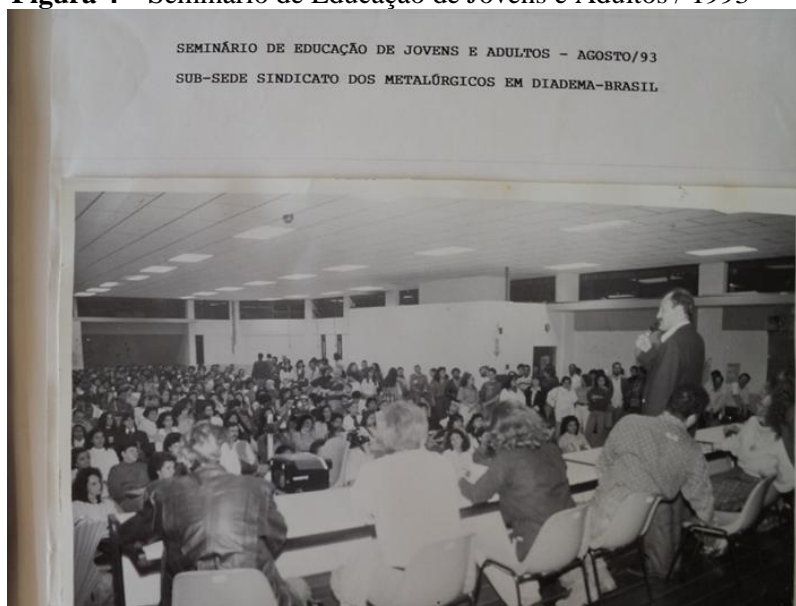
Considerando que o seminário se refere a um encontro de especialistas para debater um determinado assunto, esta modalidade de formação ocupa 11,9% do total das formações realizadas. Vários temas já passaram por esta modalidade de discussão na rede de Diadema. Alguns registros recuperados na pesquisa documental mostram que na primeira gestão foram feitos três seminários temáticos. Um na área de Educação de Jovens e Adultos (ANEXO V),

outro na área da Educação Especial (ANEXO VI) e um para a discussão do Plano Decenal de Educação para Todos.

O primeiro se refere à busca de amadurecimento para o atendimento a uma demanda significativa que existia em Diadema, no tocante aos analfabetos migrantes do nordeste e de Minas Gerais. As temáticas faziam referência a experiências com alfabetização de adultos de outros países, como: Cuba, França e o projeto *Mãos à Obra*, desenvolvido no Rio de Janeiro.

Na continuidade desses debates, foram abordadas temáticas como Currículo; Educação de adultos e o mundo do trabalho; e Analfabetismo no Brasil. O segundo foi o 1º Seminário Municipal “O Portador de deficiência conquistando sua cidadania”, no âmbito da inclusão. Normalmente os seminários propunham temáticas que a rede deveria amadurecer frente a demandas desafiadoras para a educação municipal. Já o último Seminário citado foi voltado à discussão do Plano Decenal de Educação para Todos.

Figura 4 – Seminário de Educação de Jovens e Adultos / 1993



Fonte: Arquivo Morto da Secretaria da Educação de Diadema

Figura 5 – Seminário de Educação de Jovens e Adultos / 1993



Fonte: Arquivo Morto da Secretaria da Educação de Diadema

Diadema se caracteriza como cidade que faz discussões políticas, como visto anteriormente, portanto, essas discussões que envolvem políticas públicas normalmente contam com o envolvimento da equipe de educação em ação intensa e coletiva. Assim, nesse seminário as questões discutidas foram: Educação no ano 2000; valorização profissional; repensando o Curso de Magistério; integração EMEI-Escola Estadual; orçamento da educação; escola pública de qualidade.

Diadema possuía uma equipe de educação que ousava fazer experimentações próprias no sentido de visualizar mudanças, conforme relata Milton: “as escolas, os professores, nós próprios, na época eu também formador, e tudo isso. De nós sermos e nesse sentido [...] de nós mesmos sermos os nossos próprios laboratórios, essa escolha, essa coisa de fazer experiência consigo próprio, né.” Desse modo, diante da discussão de elaboração de Planos e Leis, Diadema saía à frente nas proposições porque, muitas vezes, já havia “experimentado”. Por isso algumas falas se referindo à “cidade laboratório”.

Ainda dentro desta temática, na gestão 1997–2000, foram desenvolvidos sete seminários, em diferentes áreas. O primeiro consistiu em um seminário temático sobre surdez, comemorativo dos dez anos da Escola Municipal Olga Benário Prestes, voltada ao atendimento de deficientes auditivos, em 1998. Os debates abordaram a questão específica do tema, trocas de experiências e discussão de alguns conteúdos escolares como a matemática e a informática (ANEXO VII).

Confirmando a necessidade de se alfabetizar os adultos, houve, em 1998, o I Seminário do MOVA Regional (ANEXO VIII) e, em 2000, o II com a mesma temática, especialmente elaborado para a formação de educadores populares que dele participaram, dentre eles, equipes técnico-pedagógicas, educadores populares do MOVA regional e representantes das comunidades regionais. Vale ressaltar que esses eventos reuniram representantes das cidades da região (Santo André, São Bernardo do Campo, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra). Como resultado desse seminário, foi publicado um livro de memória com registro do conteúdo (ANEXO IX).

A pauta do primeiro seminário voltava-se à Educação de Jovens e Adultos no contexto Nacional e Regional, desenvolvida pelo professor Mário Sergio Cortela; à estrutura e funcionamento do MOVA de cada cidade, apresentada pelos Secretários da Educação da região; e à continuidade nos estudos dos alunos: formação pedagógica dos educadores populares, desenvolvida pelos representantes das equipes técnicas dos municípios. O segundo, com proposição ampliada, trouxe como conteúdo as temáticas: Migração: do êxodo rural ao êxodo urbano; Sonhos e conquistas da mulher do MOVA; Trem do subúrbio, transporte de massa levando a força de trabalho; Genéricos: conhecendo alternativas; Festa de aniversário: a importância dos jogos matemáticos em sala de aula; Utilização de materiais para a escrita; Que país é esse?; Conhecendo os alimentos e suas funções; Caixa eletrônico; Município; Reciclagem; Estudo do Meio; Feira Cultural; Análise de estudo do meio; DST.

Ainda nesta gestão foi oferecido mais um Seminário voltado ao MOVA, porém sem registros de detalhes.

Com foco ainda na EJA, houve sob a nomenclatura de Semana, mas com a configuração de Seminário, a I Semana Cultural Professor Paulo Freire, que abordou os seguintes temas e atividades: Educação sanitária e ambiental; oficina de papel machê; orquestra de cavaquinho; grupos coreográficos de dança Taboão e Diadema; brincadeiras, cantigas de roda, parlendas e exposição de atividades; apresentação de atividades culturais; decoração em vidros, palito de sorvete e gesso. Apesar do título, há nítida incoerência entre o que se propôs e o que se realizou.

Com a finalidade de se discutir a gestão democrática da educação, foi organizado um Seminário com o propósito de debater temas amplos da cidade e da população, a saber: Pensar o espaço geográfico a partir das indústrias de Diadema; Pluralidade cultural: um tema social transversal (Maria José do Vale); Estratégias do teatro; A arte de ouvir e contar histórias (Alda Luba); A cidade, o cidadão, a cidadania (Maria do Carmo Paganforti); Cidadania nossa

de cada dia (Ana Lucia Silva Souza; Projeto Xadrez (Jorge F. Menezes); Ética: uma postura frente à educação (Marisa R. Freitas); Distúrbios globais do desenvolvimento e cidadania (Rinaldo Voltolini); Leitura e educação na formação do cidadão (Sonia Salermo Forjaz); Notas sobre o papel da interação social no desenvolvimento da aprendizagem (Izabel Galvão).

Por fim, outro seminário também disperso em seu foco propôs a I Semana de Educação: alfabetização de corpo e alma. Os temas tratados nesse evento foram: Dança e recreação; Oficina de dobraduras (Leila Grillo); Representação da deficiência no cotidiano escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas (Marli Vizim); Artes plásticas (Wagner Paulin); Sexualidade infantil (Marco Antonio Barbosa); Alfabetização (Edilma Lubeck, Neusa A. Silva e equipe); Educação Especial (Fernanda Sampaio e equipe); MOVA; Oficina de Maculelê (Tania Bárbaro); A sensibilidade através da arte (Rose Maria e Luiz Nunes); A educação física na escola (Jorge Ferreira de Menezes); Profissionalização pra quê? (Maria Nilde Mascelani); Auto massagem e relaxamento (Miriam Gomes da Silva); Vivendo valores na escola (Rosangela Concílio); Fórum de educação (Conselho Municipal de Educação); Inteligências Múltiplas (Celso Antunes); Filme “Central do Brasil”; Dança de Meninos de rua; Construção coletiva de artes plásticas (Wagner Paulin).

É nítida a mudança nas linhas de desenvolvimento de formação entre a gestão anterior e esta. Na primeira, foram abordados temas de ordem social, mais amplos, mais políticos. No segundo, especificidades nos temas e nas linhas gerais de objetivos.

A gestão 2001 a 2004 promoveu somente dois seminários de modo a dar continuidade às grandes temáticas já desenvolvidas nesta modalidade, sendo um para EJA, denominado ‘1º Seminário Estendido de EJA: Direito, desafio e ousadia’, do qual não foram encontrados registros pormenorizados. E um outro na área da Inclusão Social, voltado para a Educação Especial: ‘Diadema na Inclusão Social: 15 anos de Educação Especial’.

Nesse evento houve os seguintes temas e atividades: apresentação da Escola de Educação Especial Olga Benário Prestes; políticas públicas para educação numa perspectiva de uma educação para todos (Marcos Mazzota e Marilena Nakano); acessibilidade fazendo Diadema acontecer (Adriana Almeida Prado e Antonio Carlos Munhoz); caminhos para a aquisição de linguagens diante da diversidade (Sueli Ramalho e Maria Cecília B. Trenchi e Ursula Heikeiner); Inclusão: desafios e perspectivas (Rinaldo Voltolini e Rosangela G. Prieto).

Nota-se que, com a volta do governo petista, mais uma vez tenta-se amarrar temáticas mais focadas na formação permanente de professores. O Seminário cujo conteúdo está descrito não foge ao critério do evento e amarra em diferentes temas o mesmo eixo de discussão, qual seja, a Educação Especial.

Na gestão de 2005 a 2008, houve um total de 13 Seminários no projeto de formação de professores, dos quais um objetivou trabalhar a questão do Ensino Fundamental, intitulado “I Seminário de Ensino Fundamental: se todos podem aprender, por que ainda há quem não está aprendendo?”. Pretendeu-se, com ele, avançar na construção de uma pedagogia para o ensino fundamental, superando e revendo a organização do currículo.

Cinco seminários desta gestão trabalharam a temática da Educação Infantil, sob diferentes olhares. São eles:

- 1) “Construindo a Pedagogia da Infância”: trajetória de vida dos professores, políticas públicas para a infância, concepções da EI; letramento;
- 2) “I Seminário de Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância”: construção de uma pedagogia centrada na infância, entendendo o sujeito como construtor e portador de cultura, complementar ao primeiro e com ocorrência um mês após ele;
- 3) Seminário oferecido somente aos educadores de creche, intitulado “Culturas Infantis e Linguagens: a relação com os espaços e tempos na EI”;
- 4) “O desafio de ser professor/educador da criança pequena”, oferecido somente aos professores de crianças de 4 e 5 anos;
- 5) “Seminário Regional de Educação Infantil” no qual possivelmente se reuniram profissionais das cidades ao redor, mas que não foram encontrados registros.

No segmento de EJA, três foram os seminários oferecidos, a saber: “I Seminário de Educação de Jovens e Adultos: Reconstruindo a história da EJA em Diadema”, totalmente voltado à discussão proposta na temática, desde as políticas públicas em nível nacional até o projeto municipal (ANEXO X); “IV Seminário do MOVA do ABC: identidade e compromisso”; e “V Seminário Regional do MOVA ABC: Compromisso com a educação para cidadania” (ANEXO XI).

Na área da Educação Especial foi realizado o “II Seminário de Educação Especial de Diadema: transformando nossas práticas pedagógicas”. Esse seminário explorou grande variedade de temas na área (ANEXO XII). Foi também realizado um seminário somente para

professores da Educação Infantil em que foi abordado o Transtorno da Aprendizagem e do *déficit* de atenção.

Há um breve registro da ocorrência de um Seminário Internacional de Educação na cidade de Guarujá, do qual apenas dez educadores diademenses participaram, e do “Seminário da Educação 2007: Diadema faz Escola”, pautado na produção de material por escola, contando experiências que deram certo (ANEXO XIII).

Na gestão 2009 até o momento atual, sete Seminários ocorreram. O I e o III seminários “O novo ensino Fundamental de 9 anos” (ANEXO XIV); dois referentes ao Projeto Pró-Letramento: “I Seminário Diadema Pró-Letramento: na soma de experiências, a multiplicação do conhecimento”, ocorrido em 2009 (ANEXO XV), e o “II Seminário Pró-Letramento Diadema 2010” (ANEXO XVI). Houve também um na área da Educação Infantil, cuja proposta “1º Seminário de Educação Infantil: tempos de reflexões e aprendizagens” abordou as seguintes temáticas: Política Nacional de Educação Infantil e as Novas Diretrizes Curriculares (Rita de Cássia de Freitas Coelho); organização do tempo e do espaço escolar na Educação Infantil (Lino de Macedo); importância da leitura: estratégias com crianças pequenas (Adriana Klisys).

5.1.4 Reuniões

Parte-se do pressuposto de que reunião escolar se caracteriza por um conjunto de pessoas reunidas que discute um tema específico e que, muitas vezes, deliberam decisões a serem aplicadas sob forma de ação. As reuniões, enquanto processo de formação permanente, assumem relevância, uma vez que pautam, na maioria das vezes, da própria prática da escola onde ela ocorre ou do grupo de professores que dela participam. É nesse espaço regulamentado por lei, chamado pela rede de Diadema de “Hora da Aglutinada” que ocorrem as discussões das escolas, o pensar de cada procedimento, a avaliação de cada sucesso e de cada fracasso, na busca por superações.

As reuniões de formação nas escolas assumem diferentes formatos. Há redes em que o coordenador pedagógico é o profissional da escola que se encarrega do preparo destas reuniões e as coordena. Em outras redes, o próprio diretor é o coordenador de todos os processos de formação da instituição escolar. Há também a possibilidade desta ser um espaço privilegiado de formação. Entretanto, como cita Torres (2010), “criticadas e desacreditadas, as reuniões pedagógicas, na prática, vêm mostrando grandes distanciamentos entre o desejado e

o real” (p. 45). Isto porque essas reuniões “de ‘palco de negociações’ acabam por se configurar como ‘palco de encenações’, cumprindo, muitas vezes, um papel meramente formal” (p.45), segundo a autora.

Em Diadema, a ideia de que a “hora da Aglutinada” é o momento de formação amadureceu através das práticas instaladas. Por isso, o coordenador deve acompanhar esse trabalho de perto. Tanto o que coordena a escola, no papel de ‘diretor’, como o mediador externo, denominado de ATP – Assistente Técnico-Pedagógico. Milton exemplifica sua vivência nas Aglutinadas:

... de repente... eu vi as pessoas valorizando o trabalho, esse trabalho de um resgate da identidade de ter uma... de uma ... vamos dizer de um... de um casamento da filosofia com a história e com toda a formação vamos dizer... e uma coisa muito importante que acontecia nas escolas... o período mesmo de formação nas escolas, aquele horário especialmente dedicado a isso, e que eu... nesse sentido eu acredito que eu aproveitei muito bem ... inclusive das pessoas da secretaria que iam até lá discutir com a gente, as ATPs.

Infelizmente, na rede municipal de Diadema, não há um coordenador para cada escola. Isto é muito ruim para a rede. Coordenador pedagógico é peça-chave na escola, especialmente no que se refere à formação docente. Talvez, em algum momento, consiga se chegar a esta importante meta. A Secretaria, por enquanto, parte do pressuposto de que o coordenador deve ser uma pessoa mediadora entre as ações da escola e as da Secretaria, isto é, seja um elemento de interlocução. Nas reuniões é que ocorre a discussão direta do que acontece na escola.

O coordenador participa de uma equipe de ATPs– Assistentes Técnico-Pedagógicos⁶⁵. A sede dessa equipe fica na própria Secretaria, onde há uma sala de trabalho coletiva em que também se realizam as reuniões de formação. Todos os dias da semana, à exceção da sexta-feira, a equipe visita as escolas que ficam sob sua responsabilidade. Cada ATP “cuida” ou monitora determinado número de escolas. Esse acompanhamento é feito com visitas semanais e participação nas horas de Aglutinadas, em que os problemas e sucessos da escola são discutidos. É o momento em que se debatem ações a serem implantadas, por decisão da equipe da escola e de seu conselho, e orientações de ações a serem implementadas em toda a rede, normalmente trazidas pelas ATPs como decisão da Secretaria. Nesses momentos de formação, também são realizados estudos de conceitos, concepções, bases do processo de

⁶⁵ATP será, neste trabalho, indicado no gênero feminino, uma vez que a equipe é, muitas vezes, só feminina e porque há esta predominância do gênero sempre.

ensino-aprendizagem, avaliação etc. Na narrativa de Anita, há uma referência aos encontros com as ATPs:

Isso... eu era professora de EJA eu entrava uma hora da tarde lá na ... na ... na sala e a gente estudava a tarde toda. Estudávamos a tarde toda, então, aí o ATP tinha um papel fundamental. [...] Principalmente para a EJA, porque a EJA, professora, ainda era um apêndice da escola, porque aí que começo a trabalhar o conceito de escola única.

Todas as sextas-feiras, o grupo de ATPs se reúne na Secretaria para discussão dos encaminhamentos da semana e também este se caracteriza como uma hora de formação para a equipe. Em alguns períodos, a equipe é acompanhada por assessores que subsidiam o trabalho que desenvolvem. Sobre isso, Marlene declara que

A nossa defesa é isso, que seja o coordenador pedagógico, que tenha ... que a gente consiga ter um por escola para ele poder acompanhar, preparar, para ele analisar, tá. E nos horários de formação ele deve ser o parceiro da diretora. Mesmo que depois dialogue com o formador, mas que seja o parceiro [...]. O que que precisa fomentar nessa formação? Qual o conteúdo desta formação? Precisa ser o desenvolvimento dos alunos? E esse é o mote? Tem que ser. Então, por exemplo, Ah! Muito bem, a gente tem feito um trabalho aqui, agora nesta gestão, de acompanhar a aprendizagem dos alunos.

A tentativa de se ter uma ATP por escola atingirá um momento de qualificação desse trabalho. É observável a sobrecarga que a equipe assume ao ter que assistir várias escolas por semana. Na prática, os problemas de ordem pedagógica não são os únicos existentes, mas também aqueles referentes à infraestrutura, demanda e outros tantos que surgem no cotidiano nas escolas. Paulatinamente, no decorrer dos anos, essa equipe tem diminuído o número de escolas que assiste, mas ainda há que se qualificar isto. Arlete, no papel de assessora, relata:

Então os ATPs vieram formar, aqui. A gente fazia todo um cronograma de idas deles à escola, e eles faziam cumprir naquela ideia de que a equipe central formava a equipe da escola, mas chegava até no professor. Não era a ideia só de formar, por exemplo, enfim o diretor, nada disso, mas era também diretamente com o professor. Então nessa direção eu acho que o trabalho de formação dos ATPs ia um pouco nessa direção, de sentir, sentir a rede, perceber a singularidade das escolas, mas ao mesmo tempo pensar como é que se faz uma política pública de formação, porque tinha que pensar o todo.

As ATPs já eram na época as professoras da rede, selecionadas para montar isso. Essa ideia também é uma ideia, de que eram pessoas, não de fora, nada. As pessoas que viviam ... a escola e que, portanto, conheciam a escola, e que vinham por ordem central, na direção um pouco de fazer essa mediação. De ter a visão do todo, do todo no sentido que estava na secretaria e tinha uma visão da rede com um todo, mas ao mesmo tempo tinha um a visão da escola porque cada, eles eram divididos por, si cada um deles tinha um certo número de escolas. Então a ideia também era essa, era, era pensar esse todo como Secretaria, e... e ao mesmo tempo pensar as especificidades de cada escola. Que é uma delicadeza isso, difícil. Eu acho que a gente ainda tem muita dúvida, como é que você olha o singular numa escola e ao

mesmo tempo você com Secretaria dá um tom, e ouve a escola e considera a escola. Então era de uma delicadeza ali muito grande.

O trabalho das ATPs, sem dúvida, oferece um “porto seguro” à escola, especialmente ao gestor, que deixa de se sentir sozinho e passa a contar com essa parceria. Tal qual os diretores, a equipe de ATPs incorpora o papel de coordenação pedagógica da escola. Bruno (2009) apresenta três visões possíveis para o papel do coordenador pedagógico:

Uma, como representante de objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (estadual, municipal ou privada); outra, como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico (p. 17).

Considerando-se a história da rede de Diadema, é possível constatar que as duas primeiras visões são coerentes ao que se assiste lá. A terceira, porém, que atribui uma força de autoridade maior ao coordenador, é mais flexível, embora que a concepção do Projeto Político-Pedagógico seja pautada na participação coletiva de toda a equipe da escola e da comunidade.

Desde seu início, na gestão de 1993 a 1996, as ATPs eram professoras da rede escolhidas pela equipe da Secretaria, a partir da visibilidade de seus trabalhos na escola. Por muitos anos isso prevaleceu. Diante da troca da equipe da Secretaria, muitas vezes, ocorria a troca de alguns membros das ATPs. Atualmente, há uma seleção por projeto. As professoras interessadas entregam à Secretaria um projeto e, com base na avaliação do documento, é feita uma classificação das/os candidatas/os.

Embora as ATPs tenham papel fundamental na formação docente, há vários tipos de reuniões estabelecidas para a formação permanente. Existem aquelas realizadas no âmbito da equipe escolar, não contando necessariamente com a presença das ATPs. Há as reuniões de Conselhos Escolares, significativamente incentivadas pela proposta da rede, que almeja uma educação democrática, com o envolvimento de pais e representantes sociais. Outras reuniões ocorrem no âmbito das regiões, juntando representantes das escolas daquele polo específico, para discussão de itens pertinentes àquele colegiado. Há, também, reuniões por segmento, por modalidade, cuja vivência é fundamental para que avaliações e proposições se realizem. São das reuniões, por exemplo, que surgiram as propostas de discussão curricular, conforme relatou Anita:

Então, construir essa proposta curricular envolveu muita formação. Envolveu muita formação e envolveu as mais diferentes... as mais diferentes áreas né, que a gente

tinha que discutir além dessa coisa sociológica, dessa visão sociológica, filosófica, a gente encaminhar para as áreas, então foi um momento de muita, muita formação.

As reuniões também foram pontos-chave para o amadurecimento e construção dos PPPs, já que são nessas reuniões que ocorrem a discussão de problemas pontuais da escola, como declara Marlene:

Por que nesta turma eu tenho um índice grande de, vamos colocar...40% aqui com nível baixo de aprendizagem, depois de um ano, de dois, três anos? O que que acontece aqui? Qual é a prática do professor? Não que seja a culpa do professor, a gente frisou bem, mas é ele que tem o papel. O que que tem? Falta muito. Como que ele se vê enquanto formador destas crianças. Então primeiro ... aí a Mara, que é diretora de uma escola. Ela falou: - A gente tem levar isso para dentro da escola primeiro, porque lá a gente consegue levantar as hipóteses e depois sistematizar enquanto órgão central. Porque não dá para naturalizar. Lúcia falou: - Não dá, a gente levanta hipótese disso e ataca. Porque senão não consegue interferir, não é uma coisa que dado está dado. Não é um quadro só estatístico, né. Então eu acredito nisso.

Durante a gestão de 1993 a 1996, as reuniões discutiam questões relacionadas ao aprofundamento das questões pedagógicas gerais e da formação docente a partir da prática do cotidiano do trabalho em uma ação conjunta; reflexão entre teoria e prática; educação infantil: cidadania cultural e democratização do acesso; melhoria da qualidade do ensino; democratização da gestão; captação de recursos; Serviço de Educação de Jovens e Adultos - SEJA; ensino profissionalizante; educação especial.

Algumas questões de ordem mais prática eram contempladas, tais como: desenho, jogo, oralidade, socialização, desenvolvimento da escrita segundo Emília Ferreiro, bem como outras da ordem do planejamento, como a preparação do Congresso de Educação, cultura e esportes; formação para diretores com a professora Zilma de Oliveira; organização da Escola Única; Planejamento e desenvolvimento de ações: histórico da administração em Diadema (planejamento ascendente; Educação, Cultura e Esportes; Projeto Pé na Rua; Cinema na rua; exposição dos murais do trabalho desenvolvido nos bairros, e outros); Definição de ações para a gestão 1993/96: plano de metas (compra comunitária de material escolar para a educação infantil; conselho de escola deliberativo; participação dos pais no desenvolvimento do projeto pedagógico do DECE; democratização do acesso e garantia de permanência do aluno na escola); e melhoria da qualidade da educação (reuniões permanentes de formação por equipes e gerais; congressos, assessorias, oficinas; aspectos administrativos, materiais e de consumo, gestão de pessoal; manutenção).

Soraia, em seu relato, associa o trabalho das reuniões do SEJÃO ao momento social da cidade naquela gestão:

[...] tem um caldo da cidade né, uma cidade completamente dormitório, uma situação terrível, uma violência grande, uma cidade que tem que ser feita, e se faz e aí, o esforço muito grande da comunidade, isso é um caldo. Há uma luta por creche em alguns locais da cidade está certo. Há um protagonismo que aparece um pouco das mulheres, que vai dar a.. mas há, há um espaço, portanto, a escola de educação infantil, ela ganha um significativo de um lado e o EJA ganha de outro. E o EJA ganha do outro que vem dos projetos do Silvio e depois, essa formação do Paulo Freire, e depois do SEJÃO, porque o SEJÃO? Porque o SEJÃO é um momento de encontro, era todo sábado e eles se reuniam, e eram todos professores, eles não queriam perder aquilo. Eles se fortaleciam dentro desse encontro, entendeu, de todos os professores da EJA, então isso é importante.

Na gestão seguinte, de 1997 a 2000, foi encontrado o registro de apenas uma reunião na área de educação musical como proposta de formação permanente. Porém, o relato de Mari apresenta dados de outras reuniões de formação:

a gente já tinha o estatuto do magistério, já estava em vigor então o horário de formação na escola, que pra mim é o lugar privilegiado, pras coisas acontecerem é... ele já, já... já existia, já que antes a gente não tinha isso, tinha que suspender a aula, para fazer formação ou vim de sábado e tal. E depois com a implantação do estatuto do para fazer formação ou vim de sábado e tal. E depois com a implantação do estatuto do magistério em 98, na carga horária do professor então na creche, por exemplo, tinha duas horas e meia de formação semanal coletiva além de mais uma hora [...] E... eu tive uma parceira de trabalho muito boa, então a gente conseguiu fazer muitas coisas naquela escola que eu gosto dever que muitas coisas permanecem, então por exemplo, a questão das crianças pequenas interagirem com as maiores foi um programa que a gente implantou lá e que existe até hoje.

Interagir com a prática do professor, ele tem que ser em grupos menores, ele tem que ser preferencialmente na escola, ou com segmentos ...[...] A gente fez isso, a gente unia essas pessoas para pensar. Isso, reunidas, discutindo... mas... a minha... eu penso que deve ser privilegiada os locais lá na escola, com as pessoas da escola, com a contribuição também, fora que a universidade acho que também tem uma contribuição importante para dar [...]

Eu falo para você que o que a gente mais acertou foi nisso ... porque as escolas foram trazendo um pouco a sua temática, o que elas queriam discutir... o que elas achavam. Então foi a época que veio a equipe do Rubens discutir sobre a educação especial. Tinham grupos que estavam discutindo matemática, outras equipes estavam discutindo a questão do letramento. Foi na mesma época que você estava na equipe, o Rubens, a Alfredina, o Fabio Cascino... tinha é... tinha um pessoal lá do Abaporu que era do instituído da Rosana Cutoide. Então tinha... eu acho que foi... uma... foi uma coisa acertada assim de pensar que... que a escola ela estava discutindo o... o ciclo... eu acho que tem momentos, eu acho que a gente já passou por muitos momentos assim.

De 2001 a 2004, as sete reuniões que foram registradas tratavam de um único tema, Educação de Jovens e Adultos, com pautas variadas: linguagens; atendimento a pessoas com necessidades especiais; currículo e proposta pedagógica.

Na narrativa de Anita, há a descrição de como as reuniões ajudavam na formação. Por ocasião de 2002, foi instalado o Grupo de Intervenção Metodológica (ANEXO XVII):

Então, em 2002 a Lucia que é a atual Secretária criou um grupo chamado GIM, e chamava Grupo de Intervenção Metodológica. Que foi uma proposta que nós... que a Lucia fez que... no período de 2002 funcionava sim. E quando o professor da sala, o titular da sala estava aqui, fazendo a formação conosco, comigo e com a Rita, tinha outro professor lá na sala dele. Quando ele voltava pra sala, aquele professor vinha para fazer a formação. Seria o ideal, seria o ideal porque a gente, o professor da sala ia ter esse parceiro, ia ter essa coisa da formação.

Nós não conseguimos fazer (continuar o GIM) porque não tinha professor. Nós tínhamos as ideias... tínhamos vontade de fazer mais não tínhamos o professor. Então esse programa foi caminhando para outro campo... foi dando outro rumo. Nós acabamos em 2003, 2004 levando um professor para cada escola. E aí esse professor pegava aqueles alunos de lá que não aprendiam... e fazia um trabalho à parte com eles. Então isso talvez fosse muito... Então, isso foi uma coisa interessante que nós vivemos muitas etapas. Algumas experiências interessantes. E aí foi chamada a Eloísa Dantas para dar suporte pra esse grupo.

Na gestão de 2005 a 2008, quinze reuniões foram registradas. Quatro delas se organizaram com equipes técnico-pedagógicas e as demais abertas aos professores da rede. As temáticas variavam das mais ampliadas, como Filosofia, Gestão Democrática da Escola Pública e Currículo às mais focadas, como brincadeiras na Educação Infantil, psicomotricidade infantil, linguagem na primeira infância e outros temas pertinentes.

Alguns textos para discussão em reuniões foram registrados a partir de temáticas definidas, como por exemplo: A nova arquitetura da educação (Ana de Fátima Souza); Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini i Diventa (Ana Lúcia G. Faria); O significado da infância (Miguel Gonzales Arroyo); *Diversidade, currículo e trabalho pedagógico*: Construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas (José Sacristán); O projeto curricular da escola e a atenção à diversidade (Núria Guiné); A organização do currículo da EI como ponto chave de atenção à diversidade (Marisa Carmen); As adaptações do currículo no E.F. (Francesc Rodrigues e Ferran Sentís) e outros. *Avaliação*: perspectivas inclusivas: A natureza e o sentido da avaliação em educação (Manuel Mendez); Técnicas e recursos de avaliação: a importância dos métodos (Manuel Méndez); *Gestão escolar e do trabalho pedagógico*: competências em trabalhar em equipe (Philippe Perrenoud); Participar da administração da escola (Philippe Perrenoud); Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (Philippe Perrenoud). *Coordenação do trabalho pedagógico*: possibilidades: O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores (Vera Souza); Desejo e condições para mudanças no cotidiano de uma coordenadora pedagógica (Eliane Bruno) e outros. *A formação do professor*: reflexões, desafios, perspectivas (Vera Placco e Sylvia Silva); Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber (Vera Placco e Luiza Cristov); Que (e como) é necessário aprender (Rosa Maria Torres). PDE (MEC); Formação de professores: o lugar das humanidades (Maris Helena de Souza Patto); A noção de cultura nas

ciências sociais (Denys Cuche); A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização (François Dubet); Jovens no encontro de gerações: democracia e laços solidários no mundo do trabalho (Marilena Nakano); A escola pode ensinar as alegrias da música? (George Snyders); Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança (Jussara Hoffmann); Você faz a diferença (Marisa Lajolo); e muitos outros nesta mesma perspectiva teórica.

A maioria desses textos segue a linha crítico-reflexiva, de acordo com o propósito progressista, base da educação diademense. Essa organização de textos permanece na gestão seguinte, sendo usada nos momentos de formação. Anita descreve como era a participação dos professores e a sua, em reuniões de formação do pró-letramento:

Eu tive uma turma aqui em 2009 de sábado, eram 65 professores. Nós ficávamos aqui das oito a uma da tarde, mas uma turma animada, que a gente nem percebia que era sábado. Então essa coisa da... do prazer, do entusiasmo, que é isso que faz muito bem pra educação, faz bem. E isso fazia diferença no grupo, e também professora,

tem uma coisa que é... as vezes eu falo assim: aí eles tão muito cansados no pró-letramento né. Então é diferente você fazer o pró-letramento com uma turma de sábado.

[...] Então nós... a gente se enfiava naquele salão a uma da tarde e saia 7, 8 horas da noite. Era muito cansativo, mas todo mundo sabia o que estava acontecendo em todos os segmentos. Então eu... eu diretamente não acompanhava, mas eu sabia o que estava acontecendo na educação infantil, o que estava acontecendo na EJA, porque as pessoas responsáveis... todo mundo socializava tudo. Então sabia quem eram os assessores, quais eram as propostas, porque o plano de formação era socializar. Então diretamente eu não estava lá acompanhando, mas eu vivenciava aqui na secretaria, então tudo aqui era socializado. Eu acho que teve essa riqueza... a gente também se informava no processo, porque eu sabia o que estava acontecendo na EJA, então não era uma coisa distante, cada um no seu.

Atualmente, as reuniões fazem parte do plano de formação da Secretaria. Há um propósito de se convidar professores com acúmulo significativo de vida docente e domínio do conhecimento, para, dentro da própria rede, tornarem-se formadores. Então, ele organiza um grupo de estudos e coordena, como explica Ludmila:

Então é a equipe que acompanha os professores no processo. Não só no processo de formação, mas no processo de avaliação desse aluno, no processo de aplicação da sua prática na sala de aula e os coordenadores pedagógicos estão mais próximos da sala de aula, do dia a dia desse professor e acompanhando os HTPCs também. [...] E quem é essa equipe de formação? São professores que nós avaliamos, são professores que têm boas práticas na rede e com quem nós criamos um grupo de formação. Então são professores que se voltaram para o letramento, o pró-letramento, para a matemática, para as ciências, para aplicar isso na formação junto dos coordenadores pedagógicos. Então a gente foi tentando elaborar umas frentes de acompanhamento e intervenção na prática do professor. Então eu sempre li que é na concepção que você... faz intervenção no processo né. Então é isso, aí estamos reorganizando os conselhos de classe, aumentamos o número de conselhos de classe dos professores com as crianças... para diagnosticar aquela criança. Então por exemplo, a criança do 2º ano tem a provinha Brasil, diagnostica, vê onde estão as

falhas, aí a gente cria os programas de formação a partir disso. A partir da Prova Brasil onde nós temos os grandes problemas né, de aprendizagem das crianças [...] como é que a gente estrutura práticas em cima desses problemas? E o SARESP, a gente também aplica o SARESP nas crianças. Então o SARESP também dá indicadores de intervenção pedagógica nessas professoras.

Em 2008, a rede trabalhava com uma equipe de formadores. Eram os assessores que atuavam diretamente com os grupos das escolas. Esse grupo de formadores também fazia reuniões com a equipe da Secretaria para organizar as formações. Tratava-se de outro nível de reuniões, era entre a equipe da Secretaria e os formadores e depois isso replicava na formação que cada assessor levava para a escola onde atuaria. Marlene relata esse momento assim:

Aí nós tínhamos uma equipe de formadores. A gente fazia reunião com as equipes de formadores. Eles colocavam as impressões deles e depois dessa equipe tinha alguém que fazia a formação das diretoras. Então ia fazer esse elo. Então a gente sabia do que estava se tratando e depois estes mesmos formadores iam fazer a formação com os professores.

Os assessores que acompanhavam cada escola, faziam-no em reuniões de formação, ora aos sábados, ora em dias de semana, dependendo da equipe e da disponibilidade do formador. Esses encontros têm importância especial no processo de formação porque focam a realidade própria da escola. Segundo Tardif (2002),

em nossas pesquisas anteriores, sempre afirmamos que os saberes do professor deviam ser compreendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho. Este postulado continua completamente válido ainda hoje. Este postulado significa que o trabalho docente, como todo trabalho humano especializado, requer certos saberes específicos que não são partilhados por todo o mundo e que permitem que o grupo dos professores assente suas atividades num certo repertório de saberes típicos deste ofício” (p.217).

Nessa circunstância, Tardif não se refere a saberes mundiais, universais; sua referência é dos saberes locais, que ocorrem numa condição específica, num momento ímpar e em um contexto único. São os saberes relacionados à sua prática direta e à coletividade.

A reunião é o formato de formação que mais garante a discussão direta do saber docente em seu lócus de ocorrência e com os pares que partilham do mesmo “ar” que respira o professor, os mesmos alunos, a mesma infraestrutura. Ou seja, já que as referências de reflexão são as mesmas, a possibilidade de avaliação e proposição tem, então, chance de manter uma coerência entre realidade e intervenção. Isso não significa que só este exercício supra todas as necessidades da escola. Há que se permitir a “oxigenação” da cultura escolar, o que, muitas vezes, é realizada na troca com outros profissionais. Seja com outros professores da mesma rede, de redes diferentes em processo interativo, ou mesmo com a possibilidade de trocas com assessores, comumente, docentes universitários que trazem olhares amplos, de

ordem mundial, sobre determinados temas levantados naquela escola, ampliando a possibilidade de pensamento e reflexão sobre o que se busca.

Tardif (2002) se refere ao professor da Educação Básica como o “prático reflexivo”, ampliando a importância de seu saber, uma vez que considera que

o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nesta perspectiva, acreditamos que as “competências” do professor, na medida em que se trata mesmo de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. Nesse sentido, o prático reflexivo corresponde ao profissional dotado de razão do qual falávamos anteriormente e o qual concebemos em função de um enfoque argumentativo e deliberativo, e não cognitivo (p.223).

O fato de contar com a possibilidade de se trabalhar com ‘práticos reflexivos’ cumpre princípios da concepção crítico-reflexiva de formação. Os professores da educação básica são profissionais com acúmulo de práticas cujo conteúdo, muitas vezes, apresenta uma riqueza de referenciais. Desse modo, a possibilidade de ler a realidade escolar, identificar suas dificuldades e seus limites, mas também as possibilidades que ela propõe, facilita o caminho do avanço, da busca pela qualidade da educação.

No âmbito das reuniões, a proposta da gestão atual é de também manter grupos de apoio ajudando o professor na sala de aula, diante das dificuldades que alguns alunos têm para aprender. Como o problema das dificuldades ainda não está eliminado, segundo Regina, o projeto continua:

A ideia era não ter que precisar fazer mais né, mas o formato é bem interessante porque os professores é.. são acompanhados muito de perto, semanalmente eles veem, as meninas também vão lá, entram na sala, pedem para ver o caderno das crianças. Então é bem próximo o acompanhamento. Se o professor não está conseguindo fazer alguma coisa, ele fala, alguém vai lá ajudar, são muitas turmas [...]. É... a interferência na prática é difícil né, Maria Elena, de ver. A gente vê alguns professores que imediatamente, o que eles aprendem aqui, já começam fazer, já vão na sala, já veem que tem outro jeito. As coisas que estão lá penduradas já têm tudo a ver com o trabalho que ele está fazendo no curso, mas dizer que ainda é... que assim, que todo mundo já faz, não faz.

É no espaço coletivo da escola, da rede, muitas vezes sob a forma da reunião, que os professores, diante da discussão de problemas, encontram o novo em sua capacidade de criatividade e inventividade, que são elementos necessários para lidar com a complexidade que o mundo atual leva para dentro da escola.

5.1.5 Encontros

Os encontros normalmente ocorrem entre equipes da própria rede, com a finalidade de efetivação de trocas de experiências, preparo de congressos, reorganização de algum programa implantado, debates e reflexões sobre questões da prática pedagógica, discussão de referenciais e princípios para a educação da cidade. Essa formação perpassou todas as gestões de educação da cidade.

Na gestão de 1993 a 1996, ocorreram três encontros, cada um voltado à discussão de uma temática diferente. Eram temáticas importantes para um momento de estruturação e instalação da Secretaria da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECEL. O primeiro encontro versou sobre Creches e Educação Infantil. Ocorreu no espaço de cada escola, permanentemente, e com a participação dos pais. Os temas discutidos tratavam sobre a questão pedagógica; a escola pública; transparência e relações de poder e decisão; eleição de diretores; grupos de formação entre educadores e pais; encontros regionais de educadores para discussão de metodologia, conteúdo e experiências; participação coletiva no Congresso de Educação, cultura e esportes. O segundo, voltado ao MOVA, foi desenvolvido entre professores desta área e propôs a discussão das experiências vividas em sala de aula.

Com o objetivo de preparar o II Congresso Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, a discussão do terceiro encontro teve como pauta a educação infantil sob o formato do “I Encontro de Creches de Diadema⁶⁶”, com palestrantes convidados para tratar das Políticas Públicas como desafio. As professoras Maria M. Malta Campos e Irene Santos abordaram o tema políticas públicas de atendimento em creches. Também foram discutidos temas como gestão democrática; conselho de creche na busca de alternativas para democratização do acesso e permanência da criança; creche como espaço educativo: construção de uma proposta pedagógica; reflexão sobre alternativas de atendimento à demanda.

O último encontro ocorreu na área da Educação Especial. Houve o Encontro Municipal de Educação Especial com discussões envolvendo o tema desde as políticas públicas até o sujeito na sua individualidade (ANEXO XIX).

⁶⁶A programação integra o ANEXO XVIII.

Soraia relata sobre os encontros, tratando-os como momentos especiais de formação, resgatando encontros da década de 30 e tratando encontros como algo que o professor gosta de fazer:

Uma outra coisa importante que acho que também era junto, é um processo que vem, Diadema vem nesse processo, agora o que que agente leva de São Paulo, que a gente aprendeu, nós aprendemos em São Paulo uma coisa fundamental, que aliás, não somos nós que aprendemos. Se você pega a história de educação, a história da educação brasileira é uma história, os professores gostam de encontros, eles se encontram, você vê na década de 20 a ABE, você vê a, a Marta, a Marta Carvalho, ela conta as histórias que você.. que você tem na associação brasileira de educação .. como é, que vai dar depois um manifesto de 32. Então esse processo de organização, de assembleia de juntar é próprio da nossa categoria, entendeu, e agente aprendeu isso em São Paulo.

A segunda gestão, de 1997 a 2000, promoveu três encontros. Um para educadores ambientais. Outro denominado “I Encontro Interno de Educação de Jovens e Adultos: o futuro é agora”, sendo que muitos convidados participaram deste encontro, que contou com uma proposta que apresenta um misto de discussões conceituais e práticas (ANEXO XX).

A finalização dos encontros dessa gestão se deu com a realização do “I Encontro Interno de Educação: cidade, cidadão, cidadania desafios da educação”. A diversidade de temas se fez presente, mas houve predominância de assuntos relacionados a práticas na educação infantil. Alguns minicursos fizeram parte dessa programação (ANEXO XXI).

De oito encontros ocorridos com registros encontrados da gestão 2001 a 2004, seis deles tematizaram a Educação de Jovens e Adultos: “II Troca de experiências do MOVA”, proporcionado aos educadores do MOVA da cidade; “III Encontro Nacional do MOVA”, ocorrido em Goiânia, contou com a presença de educadores da rede de Diadema para efetivação de troca de experiências. Houve, também, um encontro para estudo do aprofundamento dos eixos curriculares e dois encontros de formação para educadores da EJA.

Uma iniciativa que permeou alguns anos das ações formadoras nas duas gestões 2001 a 2008 foi o Projeto do encontro das Trocas Metodológicas. Sua concepção é como de um Congresso Interno à rede em que as diferentes escolas apresentam suas experiências pedagógicas umas às outras de acordo com os respectivos Projetos Político-Pedagógicos. Não há registro de todos os eventos, mas quatro programações resgatadas entre os documentos mostram a intensidade de conteúdos abordados em cada encontro.

Um breve relatório demonstra que no “II Encontro de Trocas Metodológicas” houve discussão de grandes temas, desenvolvidos por professores convidados e apresentações das

experiências das equipes escolares (ANEXO XXII). O III Encontro, ocorrido em 2004, seguiu a mesma lógica (ANEXO XXIII).

Na gestão de 2005 a 2008, esse programa de formação teve continuidade. Há registros do “V Encontro de Trocas Metodológicas” (ANEXO XXIV) , do VI e do VII Encontro que contou com a presença dos assessores que participaram junto com as equipes das escolas, em 2008 (ANEXO XXV).

Alguns encontros ocorreram com os coordenadores escolares, por região, com a finalidade de se debater referências para a discussão curricular. E outro para tratar do debate sobre a política de financiamento da Educação; a organização do ensino em ciclos; a política para a juventude; o PME; o Fórum de Educação; a política de inclusão; a informatização da rede; os processos de eleição da rede; o encontro de trocas metodológicas; o desfile de 7 de setembro. Enfim, assuntos da rede, de modo geral, no diálogo com os coordenadores escolares.

Houve o III Encontro com a equipe técnica do Departamento de Educação, com o propósito de se discutir os PPPs. Ocorreu, também, o “III Encontro Mova Sudeste” com a proposição de se discutir Identidade e Formação Continuada (ANEXO XXVI). Ainda sobre a discussão de Educação de Jovens e Adultos, houve o I Encontro Regional de EJA para socialização de experiências. Uma iniciativa de formação nesta modalidade de encontros apresentada por iniciativa de um dos professores da rede e que foi avaliada de forma positiva pelos educadores que pediram esta continuidade foi o Café Filosófico, cujos protagonistas eram convidados das universidades. Foi encontrado um breve registro de apenas um deles. O III Café Filosófico cuja propositura foi discussão da obra de Michael Foucault.

Com o objetivo de promover um crescimento cultural na rede, em 2010, foi realizado o “Outubro Especial: Programa Pratas da Casa”. As temáticas desenvolvidas no evento foram: Aprendizagem Acelerativa (Sebastião Coelho); Jogos cooperativos e danças circulares (Sebastião Coelho); 30 anos de anistia política (Ernesto Guevara); Reforma Ortográfica (Ricardo Silva Leite); Candomblé Ketu e Educação (Kiusan Oliveira); Criança, a alma do negócio (Estela Renner); Corpo e Movimento (Rose Maria de Souza); Visita ao Museu da Língua Portuguesa e Pinacoteca; Competências na educação pós-LDB (João Paulo de Oliviera); Implantação do Regime de Progressão Continuada (Roberta de Oliveira); Escola e formação de professores (Vânia Cristina Vieira e Keila Patrícia Silva); Produção de desenhos infantis (Jô Santos e DiaulasUllysses); Visita ao Museu de Arte Popular de Diadema;

Crendices...quem disse? (dança). Mais uma vez o encontro serviu para suscitar a discussão de temas desenvolvidos na rede com todos os educadores.

Os encontros se caracterizavam também na proposta de formação com os assessores, conforme relata Altino (tal qual ocorrera em sua experiência):

Então a gente tinha frequência de encontros na própria Secretaria onde assim, construíamos coletivamente propostas, sempre fundamentadas na experiência do Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo... e a partir do movimento... dos preceitos e propostas eram os mesmos, e a partir, vamos dizer assim, do debate e da discussão se buscava a construção com esses parceiros da Secretaria... assessores... propriamente ... de São Paulo para se desencadear esses processos nas escolas. Aí, a cada mês, se retomava isso com as equipes diretivas também. E com os colegas das escolas diretamente. Eu trabalhei com... faz um certo tempo ... eu estou um pouco esquecido, mas eu sei que tinha um grupo... de EJA que eu trabalhei, um grupo de... diretores e coordenadores de escola que eu fiz algumas formações... 5 módulos, coisas do tipo que eram encontros... que se davam dentro dessa perspectiva da construção do currículo a partir de temas já fundamentados pela experiência de São Paulo.

5.1.6 Congressos

No período da gestão 1993/1996, foi instalada a SECEL – Secretaria da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Havia uma concepção de formação de uma sociedade sistemicamente organizada, com um sujeito completo e global. A cultura foi unida à educação no trato da cidadania, a partir de ações concretas de grupos, em que o esporte e lazer tiveram papel fundamental. Sobre tal fato, Soraia relata que:

essa ideia de Educação, Cultura e Esportes levou a gente, lá em Diadema, a pensar a escola como um espaço de cultura, aí isso nós é que fizemos, e para fazer escola como espaço de cultura [...]eu me aproximei muito da política da saúde, do desenho da política da saúde. [...] Você tem que entrar para dentro do bairro, de verdade. Você tem que abrir a porta da escola, tem que abrir a porta da escola. E a escola interagir com a comunidade como um todo entendeu. E aí a gente põe um pouco a escola como espaço de cultura porque a gente achava que era possível ter uma parceria com a cultura e o esporte. [...]Veja que coisa legal. Outra coisa legal foi o programa de formação com o Zimbotril. [...] E ele leva o clã para lá e aí começam as aulas de flauta porque flauta é uma coisa fundamental porque a música, para mim, é uma coisa fundamental porque é você aprender um pentagrama é você dizer para as crianças que a música, os sons, a melodia, ela também pode ser representada por sinais, não é só a fala que não é melódica, a fala também tem uma melodia que é representada por sinais, né que é a escrita e a leitura, mas a música também, então você dominar a música escrita é você ter condição de autoria, então alfabetização musical feita junto com a outra alfabetização ela é muito favorável ao aprendizagem do leitor descrito no meu ponto de vista.

Os congressos tinham função primordial já que uniam todas e todas em ações diferentes, como no I Congresso de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, com o tema “Construindo a cidadania cultural: a situação atual e os desafios para a conquista da cidadania”, em que os seguintes assuntos foram abordados: Voz, palavra e escrita: direito de todos; Cultura e culturas; Fracasso escolar X educação especial: desmistificando preconceitos; Re-velando o prazer do corpo; Troca de experiências; A música popular brasileira; Piaget, Vygostsky e Wallon; Profissionalizar para quê?; O papel dos movimentos sociais na luta pelo direito à educação; Políticas públicas de educação, cultura e esporte; Letramento e alfabetização; O conhecimento em educação física como elemento da cidadania; Educação musical; Sexualidade da 1ª à 3ª idade; O papel da leitura e da biblioteca pública na formação da cidadania.

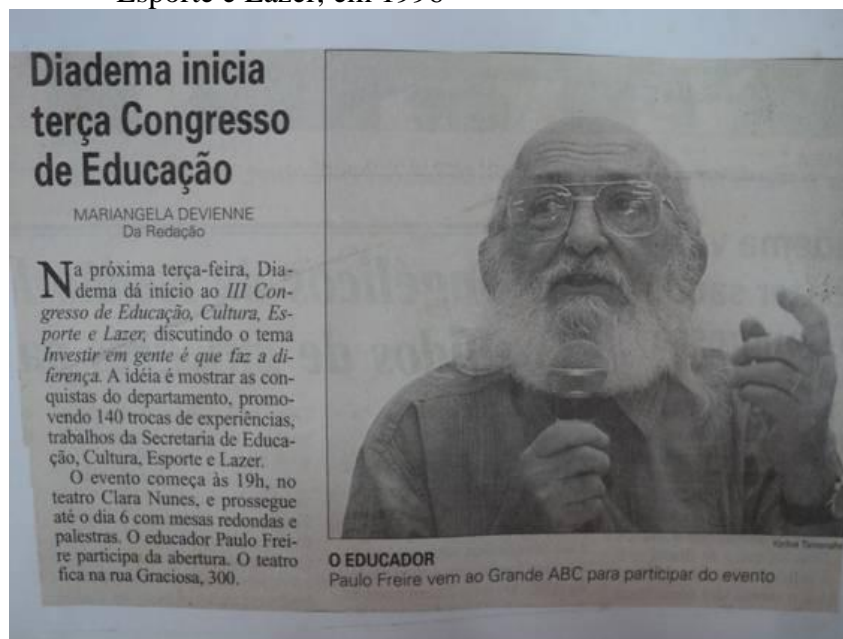
Ludmila avalia a função dos congressos em seu relato:

Bom, teve um período aqui em Diadema que a parte de congresso, de seminário foi mais forte. Que os congressos de 93 a 96... 97, tiveram grandes congressos na rede e eram temáticos que até a Secretaria tinha outra estrutura, era Secretaria da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Então os congressos sempre eram voltados para... para essas diferentes linguagens, não só especificamente da educação. Então ela era... era uma linha mais forte da formação...

Eu ... eu tenho uma ... duas frentes de formação que eu acho que elas têm importâncias diferentes e resultados diferente. Eu acho que essa fonte de congresso... o congresso, ele discute financiamento, direito da educação, ele discute macro temas do campo social né, do campo do direito que eu acho que cria uma rede mais... com mais criticidade, mais movimento de temas, eu acho que isso é importante né. Eu... muito do que eu aprendi... muito... muito do que eu aprendi na gestão pública e que estou agindo hoje como Secretária eu aprendi dessa fonte de congressos, de seminários. Então ela dá uma... uma visão...

A mesma concepção de formação se manteve no II Congresso (ANEXO XXVII), dois anos depois, e no III Congresso, em 1996 (ANEXO XXVIII), com programações pautadas nas seguintes temáticas: Diadema, uma cidade de direitos; Poder local, Cultura e movimentos sociais; Escola Inclusiva: seu processo histórico e suas contradições; Educação matemática: uma perspectiva histórico-cultural; Diga não ao desperdício; Ensino de astronomia nos observatórios astronômicos; Trocas de experiências das escolas da rede; A paixão é uma bola; Currículo escolar: um projeto de cidadania na escola; A juventude quer poder...falar, cantar, exercer sua cidadania; O cidadão brasileiro na globalização da economia: direitos sociais - educação e emprego; Os processos de formação artístico-cultural desenvolvidos nos Centros Culturais de Diadema; Ação Cultural: caminhos e abrangências; Alfabetização e movimentos sociais; Pesquisa na escola e na biblioteca: diálogo ou surdez?; Dançar, uma questão de direito; Centros culturais; Aprendizagem significativa; Políticas culturais e ações coletivas das diferentes idades; Uma questão urbana; Perspectivas para o esporte; Concepção Cidadã etc.

Figura 6 – Paulo Freire participa do III Congresso Educação, Cultura, Esporte e Lazer, em 1996



Fonte: Centro de Memória de Diadema

Marta explica o nível de envolvimento que toda essa formação provocava:

Na gestão de 93 a 96, você tinha assim, congresso para discutir o que era uma gestão democrática, e você trazia pessoas para discutir. Na época, o Vitor Paro foi dar palestra, o Demerval Saviani foi. Convidou-se o Rubens, um professor da USP, que agora não vou lembrar o nome dele inteiro. Bom, enfim, nós tínhamos um diálogo com a Universidade de São Paulo muito grande, inclusive porque a professora Lisete era professora de lá. É, mas também não ficava só nela, tinha com a UNESP, com a UNICAMP, tinha um diálogo muito grande com a universidade, para discutir os eixos, então a gestão democrática era um eixo que tinha que ser muito discutido para se entender.

Foi um grande momento em que a rede marcou, é... qualquer professor que você perguntar nesse período, que trabalhou nesse período vai falar que foi o período que mais a gente falava, eram grandes congressos. Eu me lembro que eu entrei numa época de um grande congresso, e aí que é a rede estava em um movimento tão acentuado, tão forte, que nós tivemos que suspender o congresso porque entramos em greve, porque foi um momento em que a rede estava discutindo a discrepância de não ter o estatuto.

De 93 a 96, além de ter muito essa coisa de formação, nós tínhamos o estímulo de apresentar trabalhos, então nós fomos para Cuba, para o Rio, para Vitória do Espírito Santo. Nós, não era eu. Era a rede, era convidada. Tanto que nós fomos a Brasília para a aprovação da LDB, tá certo? Nós fomos a Brasília. Então, a prefeitura dava ônibus e nos íamos com esses ônibus. É nessa época que é importante porque nós tivemos um papel muito significativo na elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação, que concorreu com o plano do Fernando Henrique, que foi aprovado em 2001, porque nós fomos participar da primeira CONED⁶⁷, então em 96 nós vamos para Belo Horizonte, participar do primeiro CONED.

A forma como cada conteúdo e cada reflexão era tratada era algo peculiar em Diadema. A concepção de formação permanente era muito forte, até porque se provocava

⁶⁷ Conferência Nacional de Educação.

efetivamente mudanças nos sujeitos. Cada encontro, cada discussão, cada conteúdo ouvido, assistido, interagido, havia que ser digerido, apropriado e internalizado pelos educadores. Porém, apesar do saldo positivo do resultado das formações, as rupturas apareciam e cindiam alguns processos permanentes. Assim, no relato de Soraia ela declara que:

uma outra coisa que eu acho que é importante, que é isso, é congresso, é um elemento de formação, entendeu, isso de você preparar o encontro da rede, você preparar uma atividade de formação, você apresentar as coisas, você abrir o espaço para as escolas se apresentarem, para as escolas trocarem, serem autoras, para serem protagonistas, sem as artistas do pedaço, isso é formador. Então agente leva isso para Diadema [...] Trazer gente de fora, mas também fomentando a troca de experiência. Então uma escola conta para outra, eu acho que isso também vai dando para o professor um, um ... você se prepara pra apresentar pra outro ano, entendeu? Você vai colocando num circuito que é virtuoso, entendeu? Vai trazendo pra dentro as coisas boas, que acho que precisa de um tempo pra fazer isso, mas é importante que as escolas apresentem seus trabalhos e a gente faz isso, então eu acho que tem um processo assim.

A mudança de governo em 1997 marca, mais uma vez, uma ruptura na continuidade e amadurecimento dos objetivos até então permanentes. É possível observar isso nas próprias temáticas do IV Congresso de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, ocorrido em 1997, a saber: A educação do futuro, o futuro da educação; O universo psicológico da criança através dos contos; Linguagem de sinais; Planeta água; Inteligências múltiplas; Educação com movimento; Pro dia nascer feliz; Estimulação; Orientação sexual e drogas; Letramento; Reforma no ensino médio; A interação professor-aluno em sala de aula; A indisciplina na sala de aula; Atenção e memória; Desenvolvimento interpessoal na educação; Literatura infantil; Formação de professores; Educação Especial; O construtivismo: a poética das transformações; Educação de adultos; A rede estadual de São Paulo no quadro das mudanças educacionais; Matemática; Uma abordagem psicanalítica das funções do professor; Oficinas oferecidas pelas equipes de diferentes escolas e por equipes da própria SECEL (ANEXO XXIX).

Há um visível rompimento de continuidade das temáticas relacionadas à cultura - ou educação cultural – que, por sua vez, foram substituídas por temas pautados nos processos de aprendizagem, focados na psicologia, bem como na discussão da educação brasileira em meio às mudanças legislativas, abordando, nessa esfera, grandes assuntos da época.

Essa gestão se deparou com mudanças de legislação no plano nacional que afetaram diretamente os recursos no plano municipal. O estímulo à municipalização fez com que as redes dedicadas ao ensino infantil sofressem sérias perdas de recursos.

Apesar da tentativa de recuperar as ações da SECEL pela gestão de 2001 a 2004, com a volta de Lisete Arelaro no cargo de Secretária, a força de ação teve que se voltar à recuperação do “estrago” deixado, com planos emergenciais para escolas deterioradas e grande demanda de crianças não atendidas. Embora com a diminuição do investimento em formação, os congressos não deixaram de fazer parte da vida dos educadores da cidade, porém, de forma mais controlada, como explica Marta:

[...] Continuou-se a formação com as assessorias, os congressos. Em 2001, continuou só que agora sobre uma regulamentação, por exemplo, eu tenho direito, durante um ano inteiro, a ter 10 dias comprometidos para congressos eventos, essas coisas. Então... eu, no início do ano, sei que eu quero participar de um congresso e ficar 4 dias fora, então posso pedir? Posso. Só que eu fico só com seis dias agora. Aí eu vou para um outro evento que tem mais três dias, depois mais um outro evento com mais 2 dias, tá certo? É, então eu tenho direito a 10 dias durante o ano, desde que eu peça com 30 dias de antecedência, tá certo? Porque se eu não pedir com 30 dias de antecedência corro o risco de ter o pedido indeferido.

Era tão nítido que, quando nós fomos para Cuba, a rede inteira foi para Cuba, né, porque aí ainda dava para levar a rede inteira, mas fomos por representantes. [...] Nós fomos em um grande congresso de pedagogia em Cuba. Quando nós voltamos, a Secretária de Educação, a Diretora do departamento, que na época eram a Lisete e a Sonia Kruppa, reuniram a rede dentro do Clara Nunes. Nós tínhamos que contar o que nós vimos em Cuba, tá certo? Então a multiplicação não era assim, eu ia lá na hora da HTPC, o dia em que a diretora me desse um espaço para eu ir falar. Não. Era assim, vocês foram, não foram? [...] A dispensa dos dias em que nós ficamos, a Secretaria permitiu. Só que depois que nós voltamos, foi feita uma parada na rede para que a gente pudesse contar o que é que nós encontramos. E aí nós entramos em choque ao chegar lá porque nós achávamos que não tínhamos nada. E quando nós chegamos em Cuba, o professor dava aula até de torrão de tijolo, que, de barro eles faziam umas esculturas, que o teatro era de papelão, tá certo? Isso foi em 95 e Paulo Freire estava muito presente entre nós.

Na gestão 2005 a 2008, por razões políticas, segundo Marta, a SECEL – Secretaria da Educação, Cultura, Esporte e Lazer é completamente desfeita na prática e em sua concepção. Em decorrência disso, passa a ser dividida em três Secretarias (Educação, Cultura e Esporte e Lazer). Desse modo, a concepção de relação intrínseca entre as diferentes áreas se perde e fragmenta-se o trabalho de formação. Tanto que, em 2006, o Congresso Popular de Educação (ANEXO XXX) aparece com uma temática mais pedagógica - de inclusão e de regionalização - e menos cultural, norteador por temas como “Educação de qualidade para todos: diversidade racial na perspectiva do gênero”, entre outros assuntos.

Dentre as temáticas desenvolvidas nos Congressos, a EJA sempre se fez presente. E a formação dos professores, nesta área, sobretudo na EJA II, sempre foi especial, de acordo com reflexões e relato de Rita:

Quem somos nós pedagogos pra falar pra eles né? Hehehe! Quem somos nós para falar para eles como têm que trabalhar? Porque eu sou especialista em matemática você é em pedagogia, vem falar. Então nós tivemos muita resistência também de

EJA II, é ... muita resistência. Mas, tivemos programas, tivemos seminários de, de educação de jovens e adultos, o MOVA. Ele participou de todos os congressos nacionais, encontros, de todos os congressos, encontros regionais, encontros nacionais, congressos. [...]Então nós tivemos também muita, muita formação também para o MOVA e continuamos tendo.

Nessas temáticas, ressalta-se a ênfase nos movimentos destacados deste século referentes ao combate ao preconceito, defesa das minorias, à inclusão social quanto a gênero, raça, etnia etc. Porém, o corte na concepção de Secretaria integrada com Educação, Cultura, Esporte e Lazer só corroborou o rompimento que antes já houvera se efetivado. Assim, de uma abordagem sociológica e filosófica que conversava intimamente com a pedagógica, migrou-se para uma abordagem mais limitada do fazer em sala de aula, ou, em outras palavras, restrita ao âmbito da escola.

5.1.7 Demais formações

As formações oferecidas sob forma de palestras, oficinas, fóruns e mostras compõem formações mais pontuais e ocorreram com frequência na rede, compondo parte do programa de formação permanente.

As mostras eram todos os anos nas gestões 2001-2004 e 2005-2008. Eram momentos de exposições e trocas acerca das produções dos alunos, ora da Educação Infantil (ANEXO XXXI) ora do Ensino Fundamental (ANEXO XXXII).

Na avaliação de Mari, as mostras formam uma referência de qualidade do que as escolas produzem em seus interiores, na rotina do ano:

Mas... a gente sente... que melhora porque você tem os espaços das escola eles falam, as paredes falam, então eu não vejo, eu não vejo a escola como antes... eu via. A forma do espaço do aprendizado quando eu entro em uma sala, quando eu vejo as paredes, as mostras culturais que estão acontecendo agora nesse período. Elas trazem uma riqueza, uma... não é só coisas expostas, são saraus que as crianças apresentam, a dança que eles apresentam, o teatro. Então a gente vê um movimento na escola e vê um... um... no depoimento dos professores um repertório mais amadurecido... uma fala mais amadurecida... então ... as atividades... a qualidade das atividades, as propostas, elas são diferentes... e... a gente vai vendo um crescimento e uma maturidade da rede. Isso me dá elementos para dizer que a escola melhorou... que os programas de formação têm ajudado... que... e têm outras situações que a gente vê ainda algumas coisas.

As palestras aparecem em poucos registros. Mas, nos relatos, algumas inferências são feitas, como no de Marta:

E aí nós entramos em início de 95 com uma série de palestras, então era uma época em que todo mundo participava de tudo, no sentido do que? Não era por representante, parava-se a rede e a rede ia para o evento, então havia é ... uma sensação de que você ... é lógico que você não podia ir em tudo porque acontecia simultaneamente, mas você, naquele dia, você não ia trabalhar, não era como hoje, que em alguns momentos acontece a formação.

Entende-se que o papel das palestras na formação permanente daquele período era o de oferecer o disparador para discussões amplas, concepções que subsidiariam o trabalho de construção da educação na rede, assim como a função descrita dos congressos. Os próprios formadores se recordaram de momentos em que ministravam palestras para a rede, como Fernando: “Eu, na época, naquele momento, eu não tinha ainda tido, em meio à assessoria, experiência de mergulhar na escola porque eu estava muito... fazendo algumas palestras e fazendo formação assim muito geral aos sábados... nuns sábados de formação.” Na visão de alguns educadores e formadores, a palestra não ocupa lugar importante na formação permanente. É o caso do posicionamento de Altino:

Essas coisas que fazem por aí em formação, agora virtual ou grandes encontros três, quatro vezes ao ano. Traz Perrenoud, traz Nóvoa, traz não sei quem mais, está certo. E para por aí, fica pela palestra.
Palestra não forma ninguém porque as pessoas vão lá muito mais para ver os amigos. Para não dar aula naquele dia porque é um dia onde não são obrigados a ficar doze horas dando aula porque se torna cansativo.

Na gestão de 2005 a 2008, há o registro de algumas palestras, porém, é de se imaginar que muitas outras tenham ocorrido. Os eventos de formato mais pontuais não apresentam muitos registros documentais. Das seis palestras registradas, cinco se referem à Educação Infantil, todas desenvolvidas pelos assessores vinculados à rede, a saber: Qualidade de Vida e Sustentabilidade; Educação Ambiental/Papel da Escola; Pedagogia da infância; Educação e o cuidado nas práticas pedagógicas; Concepção de infância e parceria com famílias e a escola; Os mecanismos cerebrais do processo de aprendizagem e o desenvolvimento neurológico da criança e dificuldades de aprendizagem. Como as palestras tratavam de assuntos gerais, apenas uma ocorreu como subsídio para a discussão curricular, dividida em quatro encontros, com quatro temas: A escola na contemporaneidade; Educação e currículo; Multiculturalismo; O currículo em EJA.

Durante os encontros, congressos e seminários, muitas palestras ocorriam, porém, dentro das respectivas temáticas. Do mesmo modo acontecia com as oficinas, como observado no exemplo de um programa de Educação Ambiental (ANEXO XXXIII).

Há o registro de quatro oficinas, sendo uma para o MOVA, contemplando atividades específicas de alfabetização, e três na área de Educação Infantil para discutir currículo, etnia e alfabetização. Assim como ocorrera com as palestras, as oficinas também aconteceram em número significativo dentro da programação de congressos e encontros, mas com temáticas pontuais. Na programação geral de formação permanente, a oficina era vista como algo também pontual, conforme relata Marlene: “aí em 97, quando eu volto para a escola, tem uma ruptura nesta concepção de formação, né. Aí ficou tudo muito fragmentado. Foi uma gestão que trabalhava muito com oficinas pontuais, você não via um elo, uma consistência de um plano de formação. Muito distante”.

O Fórum de Alfabetização de Diadema ocorreu em 1995 e 1996 e juntou representantes de vários setores da sociedade civil com a finalidade de se combater o analfabetismo na cidade (ANEXO XXXIV). Já o Fórum Municipal de Alfabetização ocorrido em 1997 foi pautado na apresentação de atividades práticas, como: Mostra de atividades; Dramatização: creche Arco-Iris; Apresentação do Mova; Teatro de Fantoches; Pronunciamento de autoridades; Apresentação musical; Considerações finais.

Figura 7 – A SECEL promove encontros para discutir a EJA



Fonte: Centro de Memória de Diadema

Finalmente, as Semanas. Vários documentos de registro, como folders, por exemplo, trazem a programação do evento, os dias e o mês de ocorrência, porém, não registram o ano. Isto quer dizer que alguns eventos não são acompanhados do ano correto em que aconteceram. É o caso da “I Semana Cultural Professor Paulo Freire” (ANEXO XXXV).

Na área da inclusão, duas semanas trataram de deficiência: “I Semana do Surdo: Surdez e cidadania” e a “I Semana Municipal de Pessoa com necessidades especiais”, cuja programação foi a seguinte: Escola Inclusiva: re-significando a organização do sistema de ensino (Leni M. Mrech); Cia. de Dança Diadema; Saúde: desafios e perspectivas do Elo com a Educação (Rubens Wajnsztein); Educação especial - rompendo preconceitos, criando caminhos (Rinaldo Voltolini); Democracia, direitos humanos e educação (José Paulo Correia Menezes); Família e escola: um diálogo necessário (Maria de Fátima Carvalho); COMPEDE; Dançando com a diferença (Henrique Amoedo).

A formação permanente, portanto, na rede pública do município de Diadema, cumpre a apresentação e execução de um efetivo programa de formação docente. Segundo Mari, desde o início, em cada implantação de novas ações, há um programa de formação acompanhando o processo. “Em 1991, era a primeira vez que estavam entrando na creche pessoas que tinham uma qualificação, que estavam estudando para ser professoras” (Mari).

Ludmila corrobora esta afirmativa de continuidade da formação permanente, ao afirmar que

a cidade sempre teve programas de formação continuada... desde 93 quando eu comecei a acompanhar a rede municipal de ensino. Ela sempre teve uma implantação de programa de formação continuada, os professores sempre tiveram em sua carga horária, na sua jornada o tempo da formação, isso é importante também que hoje essa discussão... tá “bombando” hoje. Diadema está muitos anos à frente do que já faz parte da jornada de horário do professor. Na parte das horas voltadas para formação, então sempre teve formação...

Cristina relata algumas sequências de formação que marcaram sua participação na rede, contando:

No início, assim que nós entrávamos, tinha uma formação como professores de acordo com os projetos. Eu lembro que na época a gente estava fazendo o trabalho como orientador de matemática... desenvolvendo... trabalhávamos nós na parte da matemática. [...] Depois a gente teve a formação sobre a escola única que ainda estava em processo de 96 até 98, ainda estava essa discussão. Como dividir o espaço? Aí a gente passou por todo o processo. Depois nós tivemos a discussão na rede relacionado à proposta curricular, aos eixos. E na coordenação, a gente teve assim várias propostas de formação, seja na construção dos projetos, elaboração do plano, do plano anual.

Diadema pode ser considerada uma cidade em constante “construção”. Sua história se faz num processo *continuum* de luta coletiva de um povo outrora excluído. Não se pode afirmar que há uma solução final para todos os desafios que anuviam aquela cidade. Mas há uma permanência na concepção de que com a luta coletiva as conquistas são mais dignas e justas. Muitas conquistas na área da educação da cidade só ocorreram porque a união se fez presente em cada momento. Coletivos diferentes. Uns mais harmônicos, outros mais

conflitantes, mas dentro de um espírito de que sempre vale a pena discutir, dialogar, mesmo que seja para demarcar as diferenças.

A ação docente como elemento mediador de decisões, de lutas e de busca pela qualidade da educação foi sempre ativa parceira da luta dentro do território das políticas públicas municipais. Qualidade da educação é bandeira utópica, no sentido mais positivo da utopia, traçado por Paulo Freire. E esta busca é que fará a equipe da educação da cidade caminhar em busca do horizonte em que a educação será o elemento principal de mudança social na construção de uma sociedade mais justa, menos medíocre e individualista. Além disso, espera-se da escola que ela seja promissora da construção de uma escala de valores que faça da ética o patamar para decisões que farão desta nação uma amostra de que a formação provoca o coletivo, a união e, conseqüentemente, a transformação.

Desse modo, sem dúvida alguma que as 275 propostas de formação identificadas nesta pesquisa, e que não compõem a totalidade do que foi feito no âmbito da formação permanente da rede de Diadema, são significativamente relevantes enquanto quantidade de ações. Não restam dúvidas de que Diadema é uma cidade que se dispôs a fazer muito e com intensidade. Tanto do envolvimento de seus educadores “de dentro”, como dos “de fora” que para lá se deslocaram para deixar suas marcas, como uma contribuição ao quesito da qualidade.

Do que é possível observar, muitas ações foram desenvolvidas em total consonância com o que se propôs na matriz de formação permanente proposta, porém, essa prática não se manteve no decorrer dos anos. Poder-se-ia até considerar que algumas mudanças ocorressem, desde que acompanhadas das devidas mudanças também de concepção. Porém, os próprios conteúdos sugeridos nas formações se “desconectam” desta base. São mais pontuais, enfatizam o ‘fazer’ em sala de aula, os problemas de aprendizagem, as metodologias propostas etc., distanciando-se das questões de cunho social, cultural e político, tão presentes na abordagem crítico-progressista.

Apesar de algumas críticas, não restam dúvidas de que a formação permanente cumpre sua função construtora na elaboração do Projeto Educacional da rede de Diadema, tanto pela sua intensidade e qualidade dos programas, como também pela disposição na busca e aplicação de políticas públicas provenientes da esfera federal.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO PERMANENTE E COMPETÊNCIA DOCENTE

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.
(Maurice Tardif)

No capítulo anterior, foi possível observar, sob forma de amostragem, como é o programa de formação permanente na rede de educação do Município de Diadema, o envolvimento dos educadores da cidade nos diferentes formatos da formação, a frequência com que isto ocorre e os objetivos que permeiam os programas adotados em cada gestão de governo num diálogo com produtos e ações, como a discussão e construção dos eixos curriculares, a partir de 1993; as Mostras Culturais; as Trocas Metodológicas etc.

Na análise desta categoria serão entrecruzados os seguintes dados: uma caracterização do tempo em que cada profissional trabalha na rede; as oportunidades de participação em diferentes funções que tiveram nela; e, se houve, em função da formação permanente, qualificação das respectivas práticas. Essa caracterização abrange dez sujeitos da rede entrevistados.

Dos dez sujeitos, dois não atuam mais na rede de Diadema. Um deles solicitou exoneração, dada a incompatibilidade de concepções entre ele e a atual gestão⁶⁸, exatamente no campo da formação permanente. O outro esteve na Secretaria a convite de uma das Secretárias como convidada para ocupar funções na esfera do gabinete, porém sua atuação efetiva se dá na Faculdade de Educação da USP.

Segue abaixo Quadro 1 com informações de tempo de rede e funções ocupadas pelos respectivos educadores.

⁶⁸ Desde 2009.

QUADRO 1 - TEMPO DE ATUAÇÃO E FUNÇÕES QUE OCUPOU NA REDE

SUJEITOS DA REDE			
NOME	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE	FUNÇÕES NA REDE	ANO
MARLENE	24 ANOS	- PROFA. EJA I - ATP EJA - PROFA. EJA I E II - ASSIST. DE DIREÇÃO DE UMA ESCOLA - PROFA. EJA II - CHEFE DE DIVISÃO DA EJA - DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA SECEL - SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO - ASSISTENTE DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO	1987 1994 1996 1998 2001 2003 2008 2009
RITA	16 ANOS	- PROFA. DE EJA - PROFA. EDUCAÇÃO INFANTIL - ATP - PROFA. EJA - ATP - COORD. DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - COORD. ENSINO FUNDAMENTAL - ASSISTENTE DA DIRETORA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO - SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO - GESTÃO DE CONVÊNIOS	1995 1996 1997 2001 2008 2009
ANITA	17 ANOS	- PROFA. EJA - ATP DA EJA - COORD. DA SUPLÊNCIA II - PROFA. DE EJA I - CHEFE DO ENSINO FUNDAMENTAL - TUTORA DO PRÓ-LETRAMENTO - TUTORA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM	1994 1995 1997 2001 2009
MILTON	12 ANOS	- PROF. DE HISTÓRIA DA EJA II (IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA FÁBRICA DA CONFORJA NUM PROJETO DE AUTO-GESTÃO) - FORMADOR DE PROFESSORES NA ÁREA DA FILOSOFIA - EXONERAÇÃO	1996 2005 2009
MARTA	17 ANOS	- PROFA. EDUCAÇÃO ESPECIAL - ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICA - CHEFE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIREÇÃO DA MONTAGEM DO CAIS - PROFESSORA ITINERANTE DO CAIS - PROFESSORA DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO - PROFESSORA ITINERANTE DA EJA - PROFESSORA FORMADORA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - PROFESSORA DO CAIS	1994 1996 2001 2004 2005 2008 2009

MARI	24 ANOS	- MONITORA DE CRECHE PELA SECRETARIA DA PROMOÇÃO SOCIAL	1988
		- COORDENADORA DE CRECHE	1990
		- PROFESSORA DE CRECHE PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	1991
		- ASSISTENTE TÉCNICO-PEDAGÓGICA - ATP	1994
		- PROFESSORA DE CRECHE	1997
		- DIRETORA DE CRECHE	
		- COORDENADORA DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	2001
- ASSISTENTE DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO	2009		
LUDMILA	10 ANOS	- PROFESSORA	1994
		- COORDENADORA PEDAGÓGICA	1995
		- DIRETORA DA EDUCAÇÃO	2001
		- ESTEVE FORA DA SECRETARIA DE DIADEMA	DE 2003 A
		- SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO	2009
REGINA	3 ANOS	- DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	2009
CRISTINA	16 ANOS	- PROFESSORA VOLANTE	1995
		- PROFESSORA	1998
		- VICE- DIRETORA (COORDENADORA)	2000
		- REELEITA (VICE COORDENADORA)	2004
		- ELEITA COORDENADORA (EX-DIRETORA) DE CRECHE E EJA (ESCOLA ÚNICA)	2008
SORAIA	04 ANOS	- ASSISTENTE DA SECRETÁRIA	1993
		- DIRETORA DA EDUCAÇÃO	1995/96
		- SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO	

Dos dez sujeitos entrevistados e pertencentes à rede de educação de Diadema, oito são professores. A política existente no âmbito daquela Secretaria é de que os professores, admitidos em concursos para este cargo, no decorrer da carreira e mediante a demonstração de competências e habilidades, ocupem as diferentes funções da estrutura do sistema. Sendo assim, as chefias de departamento (uma para cada segmento da educação), as funções de Assistentes de Gabinete; de Diretoria da Educação; de Assistentes Técnico-pedagógicas – ATPs; de Direção das escolas; de Coordenação de áreas; todas elas são ocupadas por professores(as) da rede sob a nomenclatura de função remunerada. Inclusive a própria função de Secretária da Educação, por várias vezes, foi ocupada por professoras da rede, inclusive a atual.

No Quadro 1, é possível observar que todos os sujeitos experimentaram diferentes funções enquanto funcionários da Secretaria. Alguns, após o convite para participar da equipe da Secretaria central, nunca mais saíram de lá. Porém, 50% dos sujeitos, depois de

vivenciarem experiências em diferentes funções, voltaram a ser professores. Alguns, entre a ocupação de funções e a sala de aula ficaram num movimento intermitente.

Considera-se também que, para ser diretor de escola (chamado de Professor Coordenador, em Diadema), há a eleição entre os professores da rede que apresentam planos de gestão para ser debatidos entre a comunidade e a escola. O fato de passar alguns anos na função da Gestão Escolar compõe uma formação na prática. Tanto porque a visão da educação da rede se amplia significativamente, uma vez que o professor deixou de lidar somente com a sala de aula, como também porque faz amadurecer tomadas de posições, referenciais orientadores para a equipe escolar, além de ampliar a visão sobre os alunos, famílias e comunidades. Enfim, é uma maneira de ganhar também um pouco mais de propriedade na esfera da qualidade da educação. Voltar à sala de aula depois de uma experiência maior amplia também a abrangência de ação do professor enquanto membro daquela escola.

6.1 FORMAÇÃO PERMANENTE E COMPETÊNCIA DOCENTE A PARTIR DOS SABERES DOCENTES

Tardif (2002), ao estruturar os fundamentos do ensino, apresenta-os em três escalas, a saber:

6.1.1 Os fundamentos do ensino são Existenciais: “no sentido de que um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida” (p. 103). Isso nos remete às considerações do que o professor acumula em sua história profissional: sentimentos, emoções e experiências vividas.

Nessa perspectiva, a cognição do professor parece ser largamente interpretativa e linguística, e não *computacional*⁶⁹: ela é menos um sistema cognitivo de processamento da informação do que um processo *discursivo e narrativo* enraizado na história de vida da pessoa, história essa portadora de sentido, linguagens, de significados oriundos de experiências formadoras (p. 104).

Considerando-se esta premissa e somando-a à experiência de um professor, que no decorrer de seus anos de trabalho experimenta diferentes funções, pode-se deduzir que, ao voltar à sala de aula, tenha aumentado a riqueza de seu saber. Sendo assim, esse retorno estará mais qualificado para que faça as devidas intervenções quando for necessário, seja no espaço

⁶⁹ Grifos do autor.

de sala de aula, na interpretação da aprendizagem dos alunos e respectivas avaliações; na relação com as famílias; seja na reflexão das adequações do Projeto Político-Pedagógico da escola e de seus pressupostos.

A experiência acumulada lhe permitirá também refletir de forma mais ampliada, tornando-se um elemento importante em momentos de reuniões de formação na escola e de trocas entre sujeitos da rede. Não será sem propósito que fará suas interpretações e intervenções, mas a partir de uma leitura mais abrangente da realidade, entendendo o sistema por dentro e considerando os meandros todos que levam determinados fenômenos a acontecer.

Diante disso, a qualidade de uma reunião, por exemplo, pensando apenas no âmbito escolar, tende a ser melhor e mais profunda. Um professor que volta à sala de aula depois de vivenciar uma experiência como ATP⁷⁰ interpretará de forma mais segura os problemas porque passou algum tempo interpretando, propondo e avaliando. Isso também ampliou sua visão de aluno, família e processo de ensino-aprendizagem e lhe possibilitou o trato com as relações interpessoais de sua escola, de sua comunidade e com os conflitos de concepções que, por vezes, permeiam as discussões entre professores. Além disso, teve que mediar a busca de soluções para problemas enfrentados, ampliando sua capacidade criativa.

Conseqüentemente, conta-se com o aprofundamento teórico e prático docente não só na esfera prática, como também nos aportes teóricos que fundamentaram seu crescimento. A teoria se tornou prática e vice-versa num movimento harmônico e dialético de sua formação e carreira como educador na rede.

Assim, Milton demonstra em seu relato que, seja como professor ou como formador de professores na rede de Diadema, os estímulos que o seu envolvimento com a educação diademense lhe trouxe para sua qualificação foram decisivos, principalmente quando organizou o projeto do Café Filosófico:

Diadema marcou muito a minha vida de professor. Foi uma experiência para mim bem diferente e muito rica. E uma coisa muito importante também ... quando eu entrei em Diadema eu tinha um Lato Sensu. E tinha os cursos de filosofia e história, um Lato Sensu de história. O meu mestrado, meu doutorado eu desenvolvi estando em Diadema. E inclusive, quando eu saí de Diadema, em 2009, eu já havia praticamente concluído o pós-doutoramento. Então, digamos que toda essa minha ... esse aporte, mais acadêmico de mestrado, doutorado e pós doutorado, eu até pude nesse caso... dar, oferecer, sei lá ... uma contribuição um pouco melhor por conta justamente de que nesse período eu fui fazendo as pesquisas do mestrado, do doutorado e do pós doc.

[...] E aí eu me lembro que em 2004 eu apresentei um projeto, aceito pela Marlene que ainda não era para trabalhar na Secretaria, mas foi o primeiro café filosófico nos

⁷⁰ ATP – Assistente Técnico-Pedagógico.

moldes de um Café Filosófico... assim, eu comecei a ver também esse casamento em mim cada vez mais presente, da filosofia com a literatura... Comecei a valorizar muito isso... porque as vezes na academia... dependendo da área, certas áreas as vezes não enxergam assim com muito bons olhos a literatura. Parece que a literatura é uma coisa de segunda ordem... e aí eu vi que não, não é por aí. Então tá claro... aí era filosofia, era história, era literatura e... porque todo mundo tinha o que oferecer, o que trocar... e... e tudo isso pra mim era uma dimensão maior de filosofia, e não só a filosofia como área.

A experiência nessa rede de ensino, seja sob a forma de vivências ou de cursos, além de qualificar a intervenção metodológica e pedagógica, qualifica o próprio sujeito enquanto pessoa, colaborando no campo de sua realização pessoal e provocando maior prazer no fazer profissional docente. Marlene também relata que sua formação se deu por incentivo de sua atuação na rede: “Eu consegui fazer Letras na Fundação e depois eu fiz Pedagogia. Aí depois fiz um curso de especialização em Globalização e Cultura e parei”. Ela não citou nesta frase que também fez um curso de Magistério para Alfabetização de Jovens e Adultos com a equipe de Paulo Freire, quando este foi Secretário da Educação de São Paulo. O reconhecimento dos professores sobre o quanto o estímulo à formação permanente os fez crescer é um dado de qualificação do programa.

Nóvoa (2010) apresenta uma reflexão significativa com relação à formação permanente quando se espera que a qualidade da educação melhore em função da possibilidade de se estar sempre formando, estudando e fazendo da educação um processo de constante qualificação. Nesse sentido, a formação permanente da rede de Diadema é um processo importante na permissão e preparo para que os professores possam ter vivências diferentes na educação da cidade. Segundo o autor (2010), em conferência proferida no XV ENDIPE (2010), em Belo Horizonte, para que a educação mundial melhore em sua qualidade, uma das condições primordiais é fazer com que só dê aula professor que queira ser professor. Propõe que se inverta a lógica instalada. Que a educação receba pessoas que queiram trabalhar com educação.

Verifica-se que a educação vem servindo há anos como tábua de salvação para profissionais excluídos do mercado de trabalho em todas as áreas. Isso porque a educação tem se constituído em uma das poucas áreas em que qualquer pessoa pode ingressar como profissional, bastando uma pequena qualificação, como a proposta pela Resolução CNE 02/97, defendendo que com 540 horas de formação o sujeito possa se tornar professor. Além disso, a docência se transformou em uma profissão de baixa renda, ficando sujeita à escolha de sujeitos das classes mais baixas da sociedade. Cabe ressaltar que a essa parcela da

sociedade é tolhida a qualidade de educação, o acesso à vida cultural, a organização do tempo e qualidade de vida.

O que a rede de Diadema pretende é garantir aos docentes a competência para lidar com os diferentes processos de ensino-aprendizagem. A própria recepção dos professores recém-formados e contratados por concurso público acaba sendo mais tranquila diante da continuidade dos programas de formação. Sabe-se que a equipe que o acolherá, depois de anos em processo de formação permanente, garantirá não só o equilíbrio do processo de ensino-aprendizagem discente, como também a sua formação em reuniões de Aglutinadas, fora as fornecidas pela Secretaria.

Considerando-se que a formação permanente representa um acúmulo de múltiplas vivências, esta se torna um aspecto fundamental para a continuidade do desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva. Milton, mais uma vez, ressalta essa importância:

durante muito tempo eu fui respeitado, e ao mesmo tempo eu consegui fazer parte desse sujeito também coletivo, eu diria, de comunidade, é isso. Um espírito de comunidade. E eu tive participação em vários congressos, eu tive formação com formadores de dentro da secretaria e convidados. Já tinha passado por formação com ATPs. Eu tive a oportunidade de pegar a Anita do fundamental como uma formadora na época.

Essa construção cultural, emocional, reflexiva e social organiza a identidade docente deste professor. Por isso, nesse processo, ou ele se identifica permanentemente com a educação e as características da cidade de Diadema, ou ele procura outra rede para atuar, uma vez que nesta, ficar disposto a não se envolver é quase não poder ficar. Afinal, do contrário, não se efetiva o próprio projeto de educação da cidade e o de cada escola, pautados na ação coletiva e na luta conjunta pela melhoria da qualidade da educação, num ambiente de cultura colaborativa. O envolvimento, na história desta cidade, “faz parte” da vivência em suas diferentes instâncias.

O estudo de Canário (2006) mostra que a formação permanente de professores difere de outras porque mostra a transformação provocada de forma mais direta quando há a compatibilidade entre o que se propõe fazer com a formação e os resultados obtidos por ela. Segundo o autor:

Destacam-se as seguintes transformações pela sua importância estruturante: em primeiro lugar, a passagem de um modelo baseado na qualificação para um modelo cuja base está na competência; em segundo, a passagem de uma formação centrada na capacitação individual para uma formação na capacitação coletiva; em terceiro lugar, a transição de um paradigma referente à racionalidade técnica para um paradigma referente a um conceito de alternância (p. 64).

6.1.2 Os fundamentos do ensino são Sociais: reconhece-se que a prática de um professor sofre interferências de sua vivência pessoal em diferentes ambientes que frequenta desde sua infância, em *tempos sociais diferentes* (TARDIF, 2002). Portanto, as influências que recaem sobre seus saberes docentes, constituindo-os, têm características da própria vivência do professor, de sua rotina e história de vida e de elementos sociais externos a ele e ao trabalho docente, como por exemplo, as teorias que estuda e que foram concebidas em tempos e espaços dos quais ele não participou.

O uso destes saberes pelo professor implica, portanto, uma relação social com esses mesmos saberes, bem como com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem. [...] a relação dos professores com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social: a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela nos parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica e, relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão (TARDIF, 2002, p. 104 - 105).

Um dos aspectos de destaque na formação permanente da rede de Diadema é a busca da aproximação entre escola e comunidade. Todas as práticas voltadas à educação de jovens e adultos consideram este diálogo fundamental, sendo que seu início, como relata Vera Barreto, se deu a partir de sua inserção em grupos de discussão social sobre moradia no Bairro Serraria.

Já foi ali, exatamente, do contato com Mara, líder social na Serraria que tudo começou. Até organizar o grupo, até chegar lá, levou-se um certo tempo. Então, mas esse grupo foi bastante importante porque eu acho que de lá saíram algumas pessoas que foram ser alfabetizadoras nos segmentos que vieram depois, e foi bastante interessante.

Marlene, em seu relato, também faz referência ao tempo em que começou a atuar como ATP da EJA e conta de que forma a relação com as pessoas das diferentes comunidades foram, em muitas ocasiões, difíceis de estabelecer. As professoras tinham que desenvolver um processo de empatia e se colocarem no lugar dos moradores para entender o que estes pensavam e sentiam quando rejeitavam a entrada das professoras no núcleo onde moravam.

Então nós fomos em uma área, que é o Sítio Joaninha, que é uma área que as professoras falavam que era difícil. [...] As pessoas fechavam as portas e entravam para dentro. Aí tivemos paciência. Aí teve um que falou assim: Olha, nós compramos aqui, não foi invadido não. Vocês não vão tirar a gente daqui. Se vocês são da Prefeitura, vocês não vão tirar. Aí uma professora disse: Márcia, na verdade agora eu estou entendendo porque os meus alunos ficam muito na defensiva. Agora eu estou entendendo, porque se sentiam ameaçados, porque na verdade, no loteamento eles foram enganados. Venderam o lote que não podia, entendeu? Não era regular e... só que ela falou: Nossa, olha! Então, várias coisas eles foram aprendendo para conhecer melhor o que e quem era o aluno, no que eles trabalhavam e tentavam fazer um link entre a realidade daqueles alunos e os conhecimentos que eles tinham que aprofundar e debater. Então foi um projeto que, assim ... muito bem avaliado.

[...] Então todo sábado começava assim, eu não tinha recursos. O Costa Sena, eu conheci o Costa Sena num encontro que teve. Ele é um cantor e um compositor de literatura de cordel e este Costa Sena disse: Marlene, eu vou! Porque no final ele vendia também os CDs dele. Olha, foram acho que dois anos de Costa Sena porque aí ele cantava uma música, cantava outra e depois ia até a escola. Eu dizia, não, a escola pode apresentar também, então era meia hora; tinha que começar com uma atividade cultural.

No trabalho das creches, coordenado durante vários anos por Mari, muitas construções de saberes foram realizadas, mas ela destaca uma que provocou aproximação entre diferentes grupos:

E a questão de que a gente também trabalhou muito lá essa questão da relação com as famílias, né, na escola, de aproximar, de entender esses saberes das famílias. Eles são diferentes, mas eles não são menores, não são. É de igual importância no processo de educação. São papéis diferentes que se fragmentam. Então eu vejo que essa coisa é um grupo bastante estável dessa escola, então eu vejo que isso permaneceu quando eu voltei para cá.

Outro momento em que a relação entre escola e comunidade foi estreitada foi quando Cristina desenvolveu o projeto do meio ambiente com o assessor Fernando. Esse projeto só resultou em sucesso porque encontrou um canal de envolvimento com a comunidade na participação efetiva de formação e de mudança de hábitos de higiene, alimentação, cuidado com o lixo etc. Trata-se de uma escola construída sobre um terreno inadequado para este fim e que gerou uma série de problemas posteriores.

Todavia, o saber prático dos professores muitas vezes era construído de acordo com o inesperado. Se a formação permanente garante um espírito investigativo, reflexivo e propositivo, há a possibilidade de se construir saídas para as situações, do contrário, a escola fica à deriva do não saber, da negação à construção de novos saberes que podem ser elaborados a partir da vivência nela própria, numa verdadeira comunidade de aprendizagem. A experiência da escola onde Cristina era professora coordenadora exemplifica essas possibilidades de superação:

A escola foi construída no terreno que era baixo. Era um... nesse terreno fizemos um estudo do meio junto com o Fernando, essa escola antigamente era uma horta... que atendia a comunidade. Só que as mães do bairro precisavam de um espaço para deixar as crianças, e não tinham. Então era... primeiro era um rio, depois se tornou uma horta que atendia a comunidade e depois com a reivindicação das mães, ali foi construída essa creche. Então por isso que foi construído ali, era o único espaço que tinha e elas queriam a construção da creche. Então elas vinham aqui na Secretaria com o bebezinho reivindicando direito da creche. E foi construído lá porque foi um processo de luta da comunidade. Então era um terreno que, às vezes, ele é irregular, então toda a água da rua, baixa lá. Ali era uma galeria, era um rio. E houve assim o processo de canalização. Todo o filtro tá lá. Então quando eu cheguei... o pátio, o piso inferior que são dois andares, o piso inferior estava totalmente cheio de água,

até assim ... não tinha condições de atender as crianças naquele dia. Eu fui com a comunidade, limpamos a escola para poder, naquela semana, começar. Então a gente ... eu comecei falando, a gente tem um problema, a partir daí eu falei: - Meu Deus, como é que a gente pode atender o grupo no início do ano né? Porque tem também a questão do lixo... e a própria comunidade não tá cuidando desses fatos, então a gente tem que fazer algo para despertar que esse espaço é um movimento de luta mas que vocês vão cuidar, se apropriar desse espaço.

Do mesmo modo, há alguns anos a rede municipal vive o processo de municipalização de escolas estaduais. No relato de Rita, é nítida a necessidade de se estabelecer relações com os professores que estão “chegando”, já que há diferenças marcantes nas concepções de formação, no projeto pedagógico, na forma de conceber a aprendizagem, assim como na avaliação, no coletivo da escola e na cultura da escola de acordo com as características do povo da cidade:

Nós ainda não temos isso, porque nos últimos três anos nós vivemos aqui a questão da municipalização. Que é de assumir escolas do Estado, então hoje nós temos esse desafio aqui. Nós temos professores que são municipais, da rede municipal e professores que são conveniados da rede estadual, que são, são concepções completamente diferentes. Para além dessa questão tem a questão estrutural também que foi toda sendo adequada. Então eu acho que nós ainda temos um caminho longo para percorrer. [...] Isso mesmo, mesmo que a gente ainda tenha muita deficiência lá na metodologia, eu acho que nessa parte aí dos, é... da concepção, isso já está posto. Que esse nosso ideal que a gente vai perseguir aí, ao longo desse tempo. Agora eu vejo que já melhorou a formação assim, é as pessoas tão mais amadurecidas, são mais seguras, elas têm carência dos objetivos, têm carência dos princípios que norteiam uma educação de Diadema, isso claro, elas sabem aonde querem chegar de onde partiram, é... quais são os princípios, os eixos que as norteiam.

A construção desse amadurecimento que permite uma inserção em grupos diferentes e a criação de novos coletivos se dá porque a referência social é parte dos saberes docentes e compõe a concepção de formação da cidade. Do contrário, a escola seria um lugar cindido com o resto da sociedade.

Diante dessa cultura na cidade e nos educadores da cidade, Anita relata a preocupação de se formar os novos professores:

o que a gente tem procurado fazer, professora, é quando há o ingresso de professores, nós fazemos a proposta, nós fazemos a formação, e nós apresentamos os princípios da educação aqui em Diadema. Nós fazemos uma formação com os professores interessantes para isso.

Além disso, houve o apoio que os professores do GIM – Grupo de Intervenção Metodológica - faziam não só às professores ingressantes, mas também aos professores que encontravam qualquer dificuldade com a aprendizagem do aluno.

O professor se sentia amparado. Porque, professora, eu falo que ele é o solitário. Ele é o solitário, professora, porque assim: eu me vejo lá na sala, vejo essa mocinha que eu estou acompanhando que acabou de entrar na rede. Ela entrou na rede no dia 8 de agosto... e ela pega uma sala de quinto ano que tem 7 alunos que não estão alfabetizados. O que é que ela vai fazer com essas crianças que tiveram todo esse percurso de escolaridade e não se alfabetizaram? Então ela fica desesperada porque ela não tem receita. Então o professor do GIM, ele fazia isso, ele dava muito esse apoio para o professor...

Por outro lado, o GIM também gerou um clima de desconforto entre os professores responsáveis pela classe porque os alunos passaram a ser dos professores de apoio. O seu professor de origem se desresponsabilizou de sua aprendizagem diante da possibilidade de apoio da equipe, conforme relata Anita:

Ficava seguro, ficava amparado. Por outro lado, tem a coisa que era comum, o aluno deixou de ser do professor, passou a ser do GIM. Isso foi uma coisa ruim, que a gente falava assim: o aluno não pode ser do GIM. Entendeu? O professor da sala, então ele se desobrigou... de fazer alguma coisa para aquele aluno porque tinha um professor de apoio. Então essa cultura aí da... essas coisas do coletivo... eu acho que a gente ainda tem que amadurecer muito. Então isso foi uma coisa que acabou gerando muito desconforto. Porque aí o professor do GIM ficou sobrecarregado e o professor da sala... não participava dessa coisa. Então eu não tenho esse dado assim quantitativamente em termos de aprendizagem... até porque aprendizagem é uma coisa muito difícil de a gente medir. É uma coisa em longo prazo, né.

De acordo com a proposição de Nóvoa (2010), para conquistar a melhoria da qualidade da educação, um requisito básico é “a importância da reflexão e união em interpartes, entre professores. Este é o momento essencial da formação, de comunicar abertamente os problemas que enfrentam para amadurecer. Esta seria uma etapa ideal, fundamental na trajetória da formação do professor”.

Em alguns momentos, a Secretaria realizou Congressos populares em que os cidadãos da cidade eram convidados a participar de discussões da educação, cultura, esporte e lazer com os demais profissionais das respectivas áreas. Foi configurado um outro formato, mas que não deixou de ser o estabelecimento de mais uma relação, mais um diálogo entre saberes docentes e cultura popular real da cidade.

Atualmente, um dos graves problemas vividos pela educação é a descrença que a sociedade deposita nas ações escolares, conseqüentemente, nos professores. A fala do senso comum coloca a educação num patamar de qualidade inferior. Para Nóvoa, dentre as ações para melhoria da educação, esta é de extrema importância. Ele a trata como

Retorno do professor: Esta dimensão humana do ato educativo, da mediação, só pode ser feita pelo professor, mas para isso o professor tem que ter credibilidade. E ele tem sido tão atacado hoje. Durante os tempos isso foi minando. Precisamos hoje,

de uma voz mais pública dos professores, temos que trabalhar de dentro para fora da profissão, temos que falar para o mundo. Não para dentro, onde já o fazemos. Cita como os arquitetos falam para fora da profissão e que isso é central para o prestígio profissional. Assim também com médicos, advogados, mas os professores não fazem isso e é fundamental que os professores falem para fora da profissão para reconstruir a confiança que está tão abalada (Ibid, 2010).

Nesta reflexão, o autor propõe a criação de um novo vínculo entre professores e sociedade que faça a voz do professor sair de dentro para fora, tanto de si, como da escola e do sistema. Só por meio da voz do professor poderão ser pensadas novas possibilidades para a educação.

Ao mesmo tempo, o fazer a formação permanente nessa concepção de entrelaçamento da educação com a cultura, com os grupos das comunidades, com o povo da cidade, garante saberes efetivos, segundo Anita. Quando questionada se a formação lhe garantiu saberes interferindo em sua prática docente, não hesitou em afirmar:

Ah, não tenho nenhuma dúvida, não tenho nenhuma dúvida. Não só na minha prática docente... na minha prática de professora, como na minha prática de tutora né. E eu... e aí assim, eu sempre falo com elas, eu sou professora, eu acho que isso é o primeiro vínculo que eu crio com as minhas meninas, aí que eu acompanho. O fato de eu ser professora e de eu viver experiências iguais às delas, cria um vínculo muito grande com elas, então esse é um fato importante. A outra coisa é de eu vivenciar lá no meu dia a dia falando: - Isso está na teoria, mas aqui na prática como é que é? Como é que acontece? E a possibilidade também de eu poder lidar com o erro. Eu acho que a grande vantagem é essa, eu também tenho clareza que eu não acerto tudo, que eu erro aqui, erro ali, e que eu tenho a possibilidade, a partir do meu erro, de consertar. [...] Então professora, você sabe como foi o começo quando eu estava entrando aqui na prefeitura. Eu fiquei encantada, porque como eu tinha vivido esse processo no Estado. O Estado não tem formação. Você saiu da faculdade e acabou. Agora não né, agora o Estado já tem formação continuada, já melhorou isso também, eu, eu saí do Estado em 96. [...] Então em 93 eu vim para cá, aí começou essa coisa da formação, e aqui em Diadema, nós tínhamos uma coisa que eu falo que foi uma grande perda dessa rede. Nós tínhamos 7 horas de formação por semana.

Canário (2006), ao refletir sobre o papel do professor no mundo hoje, sugere a reconfiguração da profissão de professor e, para tanto, propõe que ela aconteça com base em três dimensões essenciais da pessoa do professor:

Analista simbólico: o que significa vê-lo como alguém que “soluciona problemas” em contextos marcados pela complexidade e pela incerteza, e não como alguém capaz de “dar as respostas certas” a situações previsíveis. [...]

Artesão: porque a singularidade das situações educativas impede que o professor possa aplicar, de forma estandardizada e bem-sucedida, procedimentos de natureza técnico-científica. Mais do que um reproduzidor de práticas, o professor tem de ser um reinventor de práticas, configurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos.

Profissional da relação: desempenha uma atividade que pode ser inscrita nas profissões de “ajuda” marcada pela quase permanente relação face a face com o destinatário. Nesta atividade o professor investe toda a sua personalidade [...]

Construtor de sentido: o professor passa de transmissor de informações a “construtor de sentidos”. A importância desta questão decorre do reconhecimento

da centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, entendido este como a construção de uma “visão do mundo” (ou seja, de si mesmo, da relação com os outros e da relação com a realidade social) (p. 67-70).

Tomando por referência os relatos dos professores entrevistados, é possível identificar para cada dimensão proposta por Canário, situações vividas pelos professores da rede de Diadema.

6.1.3 Os fundamentos do ensino são Pragmáticos: a ação de mobilidade dos professores na rede de Diadema permite um acúmulo que posteriormente qualifica a prática do professor. Se a mobilidade é caracterizada por experiências em diferentes funções, certamente os resultados advindos dessa vivência se acumularão na experiência do professor, corroborando o que afirma Tardif (2002):

Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes ligados ao trabalho, ligados às funções dos professores. E é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência. Trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social (p. 105).

Esta afirmativa de Tardif coincide com questões apresentadas nos capítulos iniciais acerca da relação entre saberes práticos e a formação de novos professores. O que a universidade deixa de fazer com relação a essa aproximação é feito entre os próprios educadores da rede em reuniões, trocas, seminários etc.

Entretanto, deve-se tomar o cuidado para não transformar a formação permanente em mera superação dos *déficits* trazidos tanto por formações iniciais como por experiências em redes que não têm a formação permanente como concepção básica da formação em serviço. A aproximação entre escola básica e universidade acontece quando um assessor vai para a escola e auxilia na interpretação dos entraves encontrados. O relato de alguns professores corrobora esta afirmativa, como é o caso de Milton:

Eu, durante muito tempo, eu pensei da seguinte forma: eu não tinha a capacidade, ou tanta capacidade como eu via lá, então eu não tinha capacidade. Então eu ... aquilo ... aquele era lugar para pessoas com uma capacidade como aquelas que eu via lá. Eu achava que não era uma coisa para mim. Até que... através de trabalhos que eu desenvolvia e desenvolvi nas escolas, primeiro na Concordia e posteriormente... e aí vários trabalhos: no Devanir de Carvalho, em Piraporinha né, Jardim Santa Elizabete, eu... eu vi que como a Secretária da Educação inclusive ... teve acesso a esse trabalho e ... e aí assim, de repente, eu vi que eu estava fazendo coisas.

Por exemplo, e de forma mais ampla, Marlene relata que foi detectado em determinada época que os professores pouco sabiam da geografia e características gerais da cidade de Diadema. Em função desse diagnóstico foi proposto um programa de formação denominado “Reconhecendo Diadema”, organizado por professores que moravam e conheciam bem a cidade. Tal programa foi oferecido aos professores de outras cidades, mas que assumiam aulas em Diadema. Marlene descreve como pensaram:

[...] e outra coisa, os próprios professores, que era uma coisa que eu percebia, não conheciam Diadema. Eram professores ou que moravam, nasceram em outros municípios ou que... não conheciam Diadema. Eu falei, então acho que a gente pode fazer um projeto “Reconhecendo Diadema” se conhece, vai reconhecer com outros olhos, né. Eu valorizo assim. Esse projeto é um projeto que foi à toa? É lógico que não. Então retomamos que lá em 96 desenvolvemos um Projeto de Estudo do Meio com uma equipe da USP e que foi uma formação também muito interessante.

A necessidade de se pensar alternativas para a educação de uma cidade tão carente e tão necessitada de educação, de referenciais culturais e de integração como Diadema baseava-se na possibilidade de permitir à população de migrantes reconstruírem uma identidade e provocava nos professores a busca por alternativas de ação diferenciadas. Como afirma Verta Barreto (1989):

Tinha uma senhora [...] Uma mulher paraibana, que era uma liderança naquela região, mais perto do Serraria e ela foi uma alfabetizadora assim, incrível. De um resultado muito, muito positivo. E no fundo você começou a perceber que o negócio que fazia com que ela fosse aquela alfabetizadora tão diferenciada tinha muito a ver com a própria relação dela com a escrita. Porque ela tinha ... no dia que ela resolveu mostrar isso para a gente, foi emocionante! Ela disse: - Olha, agora vou mostrar para vocês uma coisa... meu tesouro. Aí foi lá, veio com uma caixa de negócio toda arrebitada com vários cadernos dentro. Ela escrevia o dia a dia, a viagem dela da Paraíba até chegar em Diadema... o lugar que viu, o que comeu, conversou... gente que encontrou, a paisagem...

O saber das mulheres da Serraria não era um saber acadêmico, mas um saber prático a partir da necessidade que tinham para sobreviver num mundo de tanta exclusão. Assim, Diadema terá sempre muito para contar, desde o povo que construiu a cidade a partir da luta pela sobrevivência, passando pelos professores que construíram tantos processos de ensino-aprendizagem a partir da reflexão.

Entretanto, o aprender no trabalho não é tarefa de fácil desenvoltura. Arlete relata a dificuldade que sentem os professores da rede diante de alguns desafios, pois nem sempre o domínio prático é suficiente, havendo necessidade de novos olhares e saberes;

A tentativa era essa, os caderninhos amarelos era para... bom... o ouvir da rede, tirar da rede o que seriam as orientações curriculares, vamos dizer assim. Mas quando a gente transformou as orientações curriculares nos eixos, eles, de uma forma,

sofreram uma ruptura. E aí a nossa dificuldade, aí eu fui chamada aqui também um pouco para discussão, era a tentativa de traduzir os eixos nas práticas, e aí foi um drama, foi um drama, por quê? Porque as pessoas não conseguiam enxergar as relações. Então parecia que os eixos eram muito mais amplos, muito amplos e tal, e não se traduziam. Então a gente fez exercícios muito fortes na formação de tentar é... pegar para fazer. Até porque a dificuldade ia dos próprios gestores até os professores. E então, quando a gente está fazendo isso o que é? E está se remetendo a qual? Então fizemos vários exercícios nessa direção, né. É... mais é... enfim... [...]

Embora a formação permanente continue na rede, nem sempre as continuidades acontecem. Conquistar um trabalho de proposta curricular por dois momentos diferentes, na gestão 1993-1996, e depois em 2004-2008 e não tê-lo encerrado, deixa clara esta questão da continuidade como algo que ainda está por ser resolvida.

6.2 FORMAÇÃO PERMANENTE E COMPETÊNCIA DOCENTE A PARTIR DAS PRÁTICAS CURRICULARES

Desde a implantação da Secretaria da Educação, Cultura, Esportes e Lazer da cidade, na necessidade de se estruturar a educação do município, tanto a equipe da Secretaria como os professores foram tomados pela emergência da discussão acerca da construção do currículo da escola. Não era definido que se devesse ter um currículo único para toda a rede ou se currículo deveria ser não somente uma discussão de rede, mas uma prática da escola. Desse modo, orientações e formações permanentes foram decisivas, sobretudo, em alguns momentos em que a discussão do currículo se tornava mais aquecida na rede.

Vera Barreto relata que a discussão sobre ciclos para a alfabetização de adultos já existia no período de sua atuação naquela rede, na década de 1980: “Trabalhando a questão dos ciclos como discussão, não só a questão do ler e escrever, mas também ler a realidade, discutir a realidade. Era um pouco isso”.

Soraia relata que na gestão 1993-1996, a discussão sobre a EJA era muito forte, havia ainda uma quantidade significativa de analfabetos na cidade. Além disso, havia o desafio de se pensar a continuidade dos estudos para aqueles que já haviam vencido a primeira etapa de escolarização. Milton, que viveu o momento da implantação da EJA II na rede, relata seu envolvimento frente à presença de Paulo Freire como professor orientador de todo aquele processo:

Falando em Educação de Jovens e Adultos eu não posso dizer aqui o quanto eu fiquei maravilhado... quando, pela primeira vez, eu tive a oportunidade de ficar assim, frente a frente, eu consegui ainda pegá-lo vivo lá em Diadema, o Paulo Freire. O contato com o Paulo Freire também fez... fez toda a diferença ... é alguém

que eu respeito muito como pensador brasileiro... pensador brasileiro envolvido com as causas da educação deste país que precisa muito de educação.

Essa questão da Educação de Jovens e Adultos, com referência em Paulo Freire, remete à discussão sobre currículo. Soraia relata como ocorrera quando Lisete era ainda Secretária da Educação:

Ela monta salas dentro da Conforja⁷¹ que é, da EJA, que é muito legal e que vão apontar para a gente também, no último ano do governo, que eu te falei ... que nós tínhamos que entrar na suplência II. E é aí que a gente monta a suplência II. Agora no último ano, quando eu tive lá, então o que, que nós tentamos fazer, nós tentamos trabalhar as áreas do conhecimento para propiciar ... a gente já tinha construído uma figura que eu acho legal.

Os “caderninhos amarelinhos”⁷² já citados por Arlete compõem a primeira produção concreta de construção curricular da rede de Diadema, como resultado de orientações e construções realizadas a partir de assessorias específicas acerca da elaboração de uma posposta curricular para a educação da cidade. Inicialmente, a equipe de cada escola foi estimulada a registrar sua história e, em alguns casos, a de sua comunidade. O projeto foi denominado “Série: A Escola Conta Sua História” (ANEXO XXXVII). As escolas não faziam projetos iguais. As que ofereciam a EJA construíam a história a partir do relato de seus próprios alunos, com o saber que tinham da história da cidade, inclusive, como foi o caso da Escola de Serraria, em que o primeiro exemplar conta como os alunos fizeram, e o segundo conta as histórias de cada área habitacional da região (ANEXO XXXVIII). Marta relata a importância com que tratavam esses momentos:

Uma das coisas que a gente quis mostrar em Diadema, muito, é que a escola precisa ter sua identidade, seu projeto, então... em 96, por exemplo, cada escola expressou nuns caderninhos o seu projeto. E o que que significou esse projeto e como continuar com as diretrizes do projeto para o ano ou para o biênio seguinte. É... então, eu acho que a modalidade que mais dá certo é quando você faz essa hora de formação coletiva ser de fato uma formação coletiva e não um arrolamento de informes da Secretaria ou um monte de preenchimentos burocráticos de papéis, mas sim de discutir o projeto da escola, então, eu aposto muito nisso, eu acho que isso dá um diálogo mais próximo, você vai conhecendo as pessoas.

No exercício propositivo da rede, o programa de formação desenvolveu uma discussão com a finalidade de se chegar à construção de uma proposta curricular. Desse programa foi editada a “Série: Formação Permanente”⁷³, cujo objetivo era a estruturação do currículo da rede. A equipe coordenadora do projeto era composta pela própria SECEL: Lisete R. G. Arelaro (Secretária), Sonia R. P. Kruppa (Diretora do Departamento de Educação), Cecília

⁷¹ Fábrica falida e autogerida pelos funcionários. Dentro dela foi montada uma escola de EJA.

⁷² “Escola: um espaço cultural”: coleção de orientação curricular para a rede.

⁷³ Coleção completa arquivada no Centro de Memória de Diadema.

Guaraná (Assistente do Departamento de Educação) e as equipes coordenadoras de cada divisão da própria secretaria. Esta série foi dividida em onze livros intitulados:

1. *Escola: um espaço cultural – Resgate Cultural*. Este fascículo tratou da concepção da relação educação e cultura que norteou todas as decisões daquela gestão, somada à importância de se trabalhar o resgate histórico da cidade e da identidade de cada um, abrindo espaço para os relatos das escolas. Sintetiza o Projeto de Cidadania Cultural desenvolvido pela Professora Zilda Yokoi (ANEXO XXXIX).

2. *Escola: um espaço cultural – Desenvolvimento Infantil*. Toda a proposta da estruturação da creche, 0 a 2 anos, como espaço da educação infantil, com proposição de montagem de ateliês como uma possibilidade de mudança norteada pela concepção da educação como espaço de cultura e assessorada pela Professora Rosana A. Dutoit (ANEXO XL).

3. *Escola: um espaço cultural – Jogos e Brincadeiras: A alegria de ser aprendiz*. Apresentação da importância dos jogos e brincadeiras como estratégia da ação escolar a partir da assessoria do Professor Raulito R. G Filho. Alguns relatos de equipes escolares foram registrados com o objetivo de se descrever formas de construção do tema, como o relato das professoras da Creche Irmã Dulce, por exemplo:

Quando paramos para pensar em nosso plano anual, percebemos que tínhamos dificuldade na questão da matemática e resolvemos solicitar assessoria para esta área. No entanto, quando o plano foi analisado pelas A.T.P.'s considerou-se que nossa assessoria deveria estar mais voltada para os jogos e brincadeiras. No início dos encontros realizamos uma dinâmica em que cada um falou sobre o que fazia quando criança. Consideramos que ela fez com que refletíssemos sobre a *importância do brincar para nossas crianças, que permanecem cerca de dez horas na creche*⁷⁴.

Esse livro norteou reflexões que foram levadas a toda a rede como subsídios para construção dos projetos escolares (ANEXO XLI).

4. *Escola: um Espaço Cultural – A Arte no Fazer*. O projeto desse livro é fruto da assessoria oferecida por dois professores, Paulo Nin Ferreira e Odino F. A. Pizzinglilli (artistas plásticos e educadores), diretamente às escolas no sentido de afrouxar a rigidez das ações dos professores, incentivando-os a viver o mundo da “arte na vida do homem” num processo contínuo, passando a ser também um produtor de arte (ANEXO XLII).

⁷⁴ Grifos do autor.

5. *Escola: um Espaço Cultural – Educação Infantil e Linguagem: um diálogo pertinente.* Este trabalho foi desenvolvido pela assessora Alfredina Nery, que levou como pressuposto para a área “uma concepção de linguagem enquanto espaço de constituição do sujeito – ser histórico social – e enquanto lugar de negociação de sentido no mundo”. (ANEXO XLIII).

6. *Escola: um Espaço Cultural – Matemática na Educação Infantil: conhecer, (re) criar – um modo de lidar com as dimensões do mundo.* Trabalho do sentido e da importância da matemática para cada grupo a partir das experiências vividas pelas diferentes escolas, mediadas pelas ATPs e assessoradas também pelo Professor Manoel Oriosvaldo de Souza (ANEXO XLIV).

7. *Escola: um Espaço Cultural – Educação Musical: uma linguagem de expressão.* Diretamente vinculada à discussão de qualidade da educação, o projeto Educação Musical foi o resultado da parceria entre o departamento de educação, de cultura e da contratação da assessoria do CLAM (Centro Livre de Aprendizagem Musical) e Escola de Música do Zimbo Trio (ANEXO XLV).

8. *Escola: um espaço cultural – Ciências Naturais: uma maneira de pensar o cotidiano.* Esta publicação objetivou publicar os trabalhos desenvolvidos pelas escolas nessa área a partir da assessoria do Professor José Gonsales Filho (ANEXO XLVI).

9. *Escola: um Espaço Cultural – Letramento e Alfabetização no Serviço de Educação de Jovens e Adultos.* Trabalho da explicitação da teoria a partir da prática dos professores, desenvolvendo-lhe consciência da ação a partir da assessoria da Professora Vera Barreto (ANEXO XLVII).

10. *Escola: um Espaço Cultural – Fazer Matemática no Serviço de Jovens e Adultos.* Discussão e sistematização do fazer matemática no âmbito do SEJA, a partir da assessoria da Professora Nádia Gebara (ANEXO XLVIII).

11. *Escola: um Espaço Cultural – Educação Especial: a ousadia de construir os caminhos da integração.* Apresenta um trabalho de implementação de ações específicas na área voltadas ao público que demanda a inclusão, a partir da assessoria da Professora Shirley Silva (ANEXO XLIX).

Especificamente para a área de Educação de Jovens e Adultos foi publicado mais um livro cujo conteúdo abordava as áreas do conhecimento (ANEXO L).

A formação permanente configurava-se como um espaço de desafios e ousadias dentro da rede. Era a partir das discussões coletivas que os avanços surgiam, as propostas tomavam corpo e um planejamento de ação ficava definido. Os cadernos apresentados acima foram frutos desse processo. Marlene, em seu relato, deixa o registro do nível de envolvimento com o qual trabalhavam:

Então isso ia valorizando nosso potencial e a gente ia se lançando a desafios e também se enriquecendo, né, em buscar, não temer a se acreditar no que a gente podia fazer e durante todo ... aí no último ano, né ... e tudo com muita dificuldade. Em 95, 96, nós vimos que precisávamos sistematizar essa experiência de formação, né. Mesmo para deixar, para fazer história. Aí a Ludmila era a coordenadora geral das publicações e a gente ia trabalhando com ela assim.

A gente fez a coordenação daquele caderninho, das áreas de conhecimento. É o fundamento das áreas, tentando cruzar com os projetos das escolas.

Olha gente, sem medo de ser feliz! Nós vamos publicar, nós vamos mandar para todo lugar, universidades, nós vamos mandar para as outras prefeituras, que foi um momento. E vamos colocar na cabeça o seguinte: se vierem as críticas, foi neste momento que nós fizemos e que tem a perspectiva da continuidade, que até a Arlete e todos os assessores que trabalharam conosco e foram ajudando, mas chegou um momento que tinha que esquematizar, para pelo menos marcar esta construção e depois dar continuidade a isso, né.

Não foram identificados documentos com o registro dessa continuidade na mudança de governo. Foram encontrados apenas relatos denunciando as rupturas na continuidade e aprofundamento do programa de formação permanente voltado à construção curricular. A gestão de 1997-2000, além de não ter dado continuidade à discussão curricular, não publicou o que fez e tal fato pode constatar-se na falta de registro das ações. Houve, na ocasião, a necessidade de se iniciar o processo de municipalização das primeiras cinco escolas de Ensino Fundamental, para as quais, certamente, deve ter havido uma elaboração curricular, uma vez que não havia, até o momento, nenhum trabalho no segmento anteriormente a esse período.

Na gestão de 2001 a 2004 houve a reconstrução da estrutura da educação na cidade. Tanto a mudança na legislação dos recursos, como a municipalização fizeram com que a educação de Diadema entrasse em um período de crise. Com o objetivo de superação, essa Gestão tomou a iniciativa de elaboração de um Plano de Ação Pedagógica cujo objetivo foi trabalhar ações emergenciais diante do caos encontrado na rede.

As prioridades tinham que ser definidas entre arrumar o telhado de uma escola que apresentava goteira, reformar o banheiro que vazava em outra ou corrigir problemas de enchentes. Os próprios conselhos das escolas da região tinham que eleger quais prioridades atacariam primeiro. (ANEXO LI). Para organização destas ações foram definidos três eixos norteadores: democratização do acesso e permanência; qualidade social da educação: democratização do conhecimento e qualidade profissional, e democratização da gestão.

Embora esses problemas tenham sido prioridades, não houve uma estagnação das ações voltadas à discussão do currículo durante essa gestão. Porém, a retomada da discussão do tema não demonstrou, infelizmente, a continuidade do trabalho iniciado na gestão de 1993-1996. Essa ruptura corrobora fatos ocorridos em diferentes momentos na política pública da educação da cidade referente às mudanças de governo. A cada gestão vive-se uma proposta que não continua a anterior; tal fragmentação traz perdas e mostra a necessidade de existir um projeto de continuidade na cidade.

No que se refere à discussão curricular, a rede elaborou e implantou diferentes ações, conforme relatado na proposta curricular publicada em 2004:

Concomitantemente ao programa de formação permanente houve – como espaços de formação, de participação e de um “currículo em movimento”- os programas especiais como Educação Musical, Dançando a vida na escola, Educar é prevenir, Diversidade na escola, GIM-Grupo de Intervenção Metodológica, Mostra de Criação Artística Infantil, Encontros de trocas Metodológicas, Da rede para a rede – Pratas da Casa, PROESA – Programa de Educação e Saneamento Ambiental.

A formação permanente desse período resultou na elaboração da Proposta Curricular para as Escolas Municipais – 1ª versão, chamada “*Diário na Escola – Programa de formação Permanente – Diadema faz a Escola*”. Nele foram apresentados os sete eixos norteadores para o currículo da rede: 1) Dignidade e humanismo no currículo; 2) Cultura; 3) Democratização da Gestão; 4) Formação de formadores; 5) As diferentes linguagens, dividido em dois sub-eixos: A linguagem verbal-oral e escrita (todo professor é professor de linguagem) e Diferentes linguagens – as linguagens artísticas e inquietude no olhar; 6) Meio Ambiente; 7) Educar/Cuidar (ANEXO LII).

No mesmo ano (2004) e no mesmo projeto foi publicada a “Política de Educação de Jovens e Adultos – Diadema Faz a Escola” (ANEXO LIII) e, dentro desse projeto, houve a publicação do Caderno do GIM – Grupo de Intervenção Metodológica, retomando seu histórico, objetivos e descrição de algumas experiências (ANEXO LIV).

Pela primeira vez, na gestão que se instala na sequência, 2005–2008, há a continuidade da discussão curricular. As reuniões de formação permanente são fundamentais para estabelecer tanto a discussão dos ciclos para o Ensino fundamental de 9 anos, como para definir eixos curriculares norteadores para o trabalho do conhecimento escolar.

Marlene relata a preocupação que norteou a gestão de 2005 a 2008 com relação ao currículo:

E nós tínhamos um desafio que era sistematizar o currículo de Diadema, né. Agora essa sistematização, ela, ela se deu de uma forma mais orgânica a partir de 2005, mas ela é resultado do que foi o PAP⁷⁵, do que foi construído aí na gestão anterior e a gente não sabia muito bem o caminho porque nós não queríamos também fazer uma proposta curricular que não resgatasse, que não valorizasse o movimento que a gente tinha vivido.

Teve um período em que a gente começou a fazer a formação. E a gente tentou fazer uma formação que ao mesmo tempo a gente fosse aprofundando alguns eixos da proposta curricular e o perfil de saída destes alunos. A gente também tinha nestes debates elementos para ir sistematizando nosso currículo, né. Mas em termos da formação do que estavam organizado, continuou, continuou. Porque ao mesmo tempo em que a gente entregou a proposta curricular, nós entregamos em 2008 a publicação que já vinha de 2007 porque também tinha uma questão do período eleitoral.

Então aí terminamos 2008 com uma publicação e uma coisa importante para as escolas. Elas tinham... faziam referência à proposta curricular, sabendo os sete eixos, sentindo que deu contexto em seus projetos, para o conhecimento, para os projetos das escolas né.

O caminho traçado para a continuidade desse trabalho parece ter sido inspirado no que fora feito na gestão 1993-1996. As escolas, mais uma vez, foram estimuladas a escrever as respectivas histórias dentro do Programa “Diadema faz Escola”. Foram editados vários fascículos, um de cada escola, agora atualizados até 2006. Há registros das escolas: E. M. Monteiro Lobato, E. M. Vinícius de Moraes, E. M. Devanir de Carvalho, E. M. Inamar, E. M. Henfil, E. M. Santa Rita e, finalizando, MOVA Diadema: Movimento de Alfabetização (ANEXO LV).

O grande marco dessa gestão na área de formação permanente se consolidou com a publicação da “Proposta curricular: Diretrizes Político-Pedagógicas” dentro do programa “Diadema faz Escola”. Finalmente, a constatação da continuidade das duas gestões que iniciam a década: 2001-2004 e 2005-2008 no campo da discussão curricular. Esse material foi construído como continuidade e amadurecimento do processo iniciado com a definição dos eixos anteriormente apresentados. Daquela discussão, partiu-se para a elaboração das orientações curriculares, dentro de um espírito de trabalho coletivo, sem perder de vista os três eixos norteadores deste trabalho, definidos em 2001, por ocasião do PAP, quais sejam: Democratização do acesso e permanência; Qualidade social da Educação e Democratização da Gestão.

Os cadernos que compõem a Proposta Curricular são divididos em seis:

⁷⁵ PAP – Plano de Ação Pedagógica.

1. **Caderno Introdutório - o movimento de reorientação curricular em Diadema:** apresenta uma recuperação do processo histórico dessa formação, concepção de escola e os eixos norteadores da ação curricular (ANEXO LVI).
2. **Áreas do conhecimento - proposta curricular:** “apresenta a concepção das áreas do conhecimento, concepção de ensino e experiências das escolas”. As áreas do conhecimento são elaboradas sobre uma concepção básica de que “todo professor é professor de linguagem” e se dividem em: Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Corpo e Movimento, Geografia e História. Neste caderno cada área é apresentada a partir da definição de uma concepção norteadora para seu trabalho. Além disso, cada uma é pensada a partir dos sete eixos definidos na gestão 2001-2004. Algumas diretrizes são apresentadas como norteadoras para o trabalho de conteúdo, mas este deverá ser definido no PPP⁷⁶ de cada escola (ANEXO LVII).
3. **Educação Infantil - proposta curricular:** apresenta uma retomada histórica da Educação Infantil no Município e as concepções e pressupostos inerentes ao projeto pedagógico da área (ANEXO LVIII).
4. **Ensino Fundamental - proposta curricular:** apresenta a proposta para o Ensino Fundamental da rede municipal, como os demais, começando com uma retomada histórica da área na cidade, contemplando a discussão dos ciclos implantados para a educação de 1º ao 5º ano e definindo fundamentos e princípios norteadores para este segmento (ANEXO LIX).
5. **Diversidade na Escola – escola de todas as cores:** apresenta diferentes projetos de inclusão social desenvolvidos pelas escolas do município, defende a inclusão como direito à qualidade para todos e retrata o trabalho dos professores itinerantes que orientam as práticas inclusivas em sala de aula (ANEXO LX).
6. **Educação de Jovens e Adultos – proposta curricular:** apresenta o contexto dessa demanda em Diadema, projetos e ações existentes organizados historicamente na cidade, a definição dos eixos, dos objetivos de aprendizagem e avaliação e aprofunda a proposta de Orientação Profissional na EJA e na Rede Cultural como ações de amadurecimento das identidades pessoais (ANEXO LXI).

⁷⁶ PPP - Projeto Político-Pedagógico.

Para Mari, que acompanhou toda essa trajetória curricular na rede de Diadema, o resultado do trabalho em 2007/2008 é visto como uma vitória: “na gestão de 2005-2008 conseguimos a proposta curricular de Educação Infantil que acho que foi uma coisa bacana porque ali a gente falava dessas dimensões da educação infantil, da educação e do cuidado”. O mérito de chegarem a esse produto é um resultado da formação permanente, que foi construído coletivamente.

Embora tenha havido uma sensação de sucesso por parte da equipe da rede, Altino, no papel de um dos assessores que atuou nessa discussão curricular, apresenta sua percepção de inconsistência que, muitas vezes, ocorre na formação da rede.

Eu me lembro que, por exemplo, naquele período, a partir do momento que eu assessorava numa perspectiva freiriana e tal, você via movimentos que eram movimentos de formação no outro sentido. De formação continuada e tal. E muitas vezes, até antagônicos, com algumas oficinas oferecidas tal, que se contrapunham à perspectiva que se desejava, que era dito como a macro política em geral.

Quando Arlete, assessora que acompanha essa rede desde a década de 80, visualiza a forma como cada gestão trata o currículo, avalia a questão da ruptura como algo que se repete

Porque de novo a gente faz outro material dos eixos curriculares e eles foram objeto de discussão, mas só por um tempo também. Eu acho que tem aí uma questão de ruptura, e é engraçado que são praticamente as mesmas pessoas, inclusive eu própria. Talvez eu tenha de tornar isso um objeto de discussão, inclusive. Porque se é produto da rede, fico imaginando que deveria ter uma continuidade e tal, mas acho que isso também não aconteceu.

A discussão curricular a partir da gestão 2009 até a atual, do ponto de vista dos sujeitos entrevistados, continua contraditória. Para Ludmila, ficar muito focado somente na escola, como ocorrera com as assessorias de 2008, por demanda da escola, pode esgotar e parar de crescer no desenvolvimento dos trabalhos. Julga que trabalhos grandes, maiores, também são importantes para o crescimento da rede, como ocorre na gestão atual

Quanto à experiência de assessoria nas escolas em 2008 [...] Eu acho que ela teve um momento importante, mas eu acho que ela se esgota, chega um momento que ela se esgota. Vou falar uma coisa que não é preconceito da minha parte, eu acho que chega um momento que a escola não sabe pedir mais... entendeu? Porque o problema está lá, não está em outro lugar. [...] Por isso que a discussão curricular é importante, eu falei: - nós vamos discutir isso a partir de uma discussão curricular porque senão a escola, daqui a pouco, está pedindo crochê, vai pedindo, sem uma discussão curricular que pautar o Projeto Político Pedagógico, que é isso que eu tentei trazer de novo para o alvo central. Não estou rompendo com a autonomia da escola quando a gente pauta a discussão curricular. Primeiro nós temos que saber que currículo que é esse que nós estamos escrevendo na rede, é um sistema? Um sistema não pode ser uma escola, o sistema é uma rede de escolas, entendeu?

Em seu relato, Ludmila aponta o conflito entre a autonomia da escola com a construção de seu PPP (Projeto Político-Pedagógico) e a “amarração” que um currículo

inteiro definido para a rede, para todas as escolas pode provocar. Em seguida, ela questiona: que caminho deve ser o correto?

A partir desse posicionamento é possível visualizar mais um rompimento ou falta de continuidade. Enquanto alguns professores julgam que seria o momento de se definir o encaminhamento dos conteúdos por série ou ciclo, outros julgam que é na escola que essas definições deverão ocorrer, a partir dos eixos e da proposta curricular.

Anita destaca a importância do perfil de saída do aluno para cada ciclo e já disparou essa discussão no Ensino Fundamental. Também reflete sobre a necessidade da continuidade do trabalho que fora feito referente à proposta curricular:

Nos últimos tempos nós temos focado no trabalho da discussão curricular, do que compõe o currículo da escola, quais são os conteúdos, qual expectativa que a gente tem de término de perfil, de término daquela criança. [...] Vamos listar qual é o perfil dessa criança tem que estar nesse término desse ciclo. Para esse perfil aqui quais são as estratégias das quais nós vamos lançar mão para atingir esse objetivo. Então a gente fez um jogo curricular dos professores e tentamos traçar a formação a partir disso. Então a discussão é de como é que se compõe um currículo? [...] Então é com esse conteúdo, com essas estratégias para atingir esse perfil dessa criança. E a partir disso quais são as estratégias? E aí é discutir mesmo, muitas vezes, até receituários. Acho que tem essa ansiedade dos professores. Quais as práticas que a gente pode lançar mão e socializar com os outros para aparecem práticas positivas, práticas gostosas? Então a gente criou essa estrutura de formação dos professores e que isso é importante, e outra coisa, não só a formação continuada tem que ter juntamente o acompanhamento.

As diferentes perspectivas dos professores mostram pontos de conflito quando não conseguem chegar a um consenso, como ocorreu com Milton, exonerado por discordância com o programa de formação permanente implantado na atual gestão:

uma vez terminada as eleições de 2008, a coisa entrou assim num certo... marasmo... eu percebi um certo hiato. [...] Então ficaram a deriva projetos de cursos livres de filosofia; projetos de filosofia com MOVA; projetos de dicionário social popular com MOVA. A inserção da filosofia mais presente no novo currículo de Diadema, os Cafés Filosóficos que aconteceram, a filosofia com crianças que mais um pouco e a gente também iria... porque qual era a ideia, inclusive incentivado e muito pela professora Rita, pela Denise da educação infantil, Fernando e convites de outras pessoas também da faculdade de educação da USP enfim ... e de repente é assim... eu vi um certo congelamento acontecendo.

É difícil conciliar expectativas de âmbito pessoais, como quando um professor se deixa envolver de “corpo e alma” em um projeto e, por motivos alheios à sua vontade, vê aquele projeto destituído de seu patamar de importância.

As metas da atual gestão estão voltadas e estreitamente vinculadas a políticas públicas apoiadas e incentivadas pelo governo federal. Foi implantado em Diadema o Programa Mais Educação, que se volta à implantação do modelo escola integral; o Programa Pró-Letramento, voltado ao atendimento do ciclo de alfabetização das crianças; implantação do Pró-Info, como

meio de fazer a inclusão digital pela via escolar e avançar na utilização dos recursos tecnológicos no âmbito da educação; envolvimento com as políticas de recursos para acesso e permanência, a ponto de se prever a inauguração de dez creches na cidade (já em construção), apenas nesta gestão; finalmente há o empenho da equipe da Secretaria na implantação do Exame Nacional para os Professores, visualizando nisto a possibilidade de se melhorar a qualidade da educação pela avaliação de entrada dos professores iniciantes.

Desse modo, verifica-se que a equipe da Secretaria vê a educação da cidade “por cima”, a partir da implantação de grandes projetos nacionais, nem sempre com o mesmo olhar de professores que têm em seu dia-a-dia o trabalho do “chão da escola”, e que têm como objetivo mais próximo fazer a criança aprender.

Para a equipe da Secretaria, tudo isso envolve a discussão do currículo. Marlene relata que “a equipe de formação, o departamento de formação, como a gente vem fazendo, na verdade é assim, a meta é saírem dois cadernos desta gestão. Um que é do Ensino Fundamental de 9 anos, a experiência, com perfil de saída e outro é do Mais Educação”.

Questionar se a formação e a competência docente “dialogam” nessa rede como é a proposta desta categoria de análise, remete-nos a um exercício de visualização dos produtos obtidos. Não há dúvidas de que a formação permanente tem sido a ação responsável pela construção da rede educativa de Diadema.

É a partir dela que ocorrem os momentos de coletividade, de discussão, de ampliação de leituras de mundo, de conhecimento teórico, de interpretação da realidade local, de achados para projetos de intervenção educativa, de amadurecimento sobre as concepções e fundamentos da educação em qualquer que seja a modalidade foco. É ainda nesse processo de formação permanente que a rede, representada por todos os seus educadores, gestores, equipes da educação, conselhos, alunos, assessores e outros parceiros mais pontuais, produziu a construção de um projeto curricular a partir dos saberes docentes acumulados e das práticas reflexivas sobre diferentes ações.

Considerando-se o merecimento de críticas sobre a forma como as diferentes gestões tratam a (des)continuidade dos projetos educativos no âmbito da Secretaria da Educação, demonstrando a falta de um olhar maior, amarrado, que permita a construção de um projeto amplo de continuidade, é indiscutivelmente claro que a forma como fazem e o envolvimento que demonstram ter ao fazerem, deixa uma marca na qualidade da educação da cidade. Nesta categoria, a referência de qualidade e de competência docente pode ser medida sob a forma

dos produtos do currículo. Não do currículo em si, mas da maneira, do processo como ele é pensado.

Faz-se importante propor uma política pública para a educação municipal que permita um amadurecimento efetivo da rede, o qual garanta a qualidade no resultado final da educação e em todo o seu processo, que ultrapasse a esfera política no sentido partidário e se efetive numa política educacional madura. É nesse sentido que se pode esperar um avanço diante de tudo o que já foi construído na rede de Diadema.

O fato de se traçar um plano diretor para a política educacional municipal pode garantir que a fragilidade ora apresentada seja superada. Não que se deva parar de buscar novas alternativas para a educação, mas não se deve desprezar aquilo que, a cada ano, foi construído sob a égide da cultura profissional docente que já foi instalada até o momento naquela rede, na pessoa daqueles professores e na cultura daquela cidade.

Outro cuidado que um projeto deste porte deve ter é o que se refere à permanência das concepções norteadoras da rede, uma vez que a educação é um espaço de fazeres também contraditórios. Isso não impede que se mude ou que se flexibilize quando necessário, mas de forma processual. Os primeiros propósitos de formação permanente são muito estreitamente ligados à cultura freiriana, porém, o que se assistiu no decorrer do período analisado foi a perda inconsequente e nem sempre planejada desses referenciais, tal como foram configurados inicialmente. Há uma superficialidade de definições que ocorrem na implantação de alguns programas que atropelam concepções norteadoras do fazer da rede.

No discurso, continuam com o propósito da educação progressista e crítico-reflexiva, mas na prática, esse exercício tem se adaptado aos novos tempos, perdendo o vínculo que a concepção freiriana permitia construir entre a educação, a cultura e a cidade, com sua terra-vermelha, favelas, fábricas, mata etc.

CAPÍTULO 7

POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO PERMANENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

De um lado, o conhecimento em si de teorias e, de outro, o uso e a compreensão que se faz delas no cotidiano da sala de aula. Para nós, o risco e o compromisso de assumir como método de reflexão e de prática político-pedagógica – e, portanto, de formação permanente – a ação/reflexão/ação.

Lisete Regina Gomes Arelaro

Este capítulo tem por objetivo analisar o percurso traçado entre as políticas públicas da cidade de Diadema na esfera da formação permanente dos professores da rede e o reflexo destas ações na qualidade da educação da cidade. Para tanto, encontra-se dividido em duas partes envolvendo as duas últimas categorias de análise: Políticas Públicas e ação docente na cidade, e Formação Permanente e Qualidade da Educação.

7.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÃO DOCENTE NA CIDADE

7.1.1 Políticas Públicas enquanto programas de governo em diferentes áreas da Educação

Com a finalidade de tratar das políticas públicas implementadas em Diadema e suas repercussões na formação permanente de professores, serão analisadas as políticas públicas desenvolvidas no município, a formação de professores na consolidação de uma matriz para a política pública e, finalmente, a cidade de Diadema enquanto laboratório de políticas públicas.

7.1.1.1 Definição de Políticas Públicas

Compreende-se por políticas públicas na área da educação ações do governo voltadas ao atendimento da demanda para os diferentes segmentos e ações resultantes de estudos

elaborados por diferentes órgãos que apontem ações alternativas como indicadores positivos para a educação. Compõem-se, portanto, de uma série de medidas cujo objetivo deve ser o de qualificar a educação brasileira, guiadas, na maioria das vezes, por diretrizes estabelecidas no âmbito do Ministério da Educação e que, dependendo do projeto de governo que está no mandato, podem variar.

Essas políticas se dividem em “programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico”⁷⁷.

Para tanto, as políticas públicas dependem de um planejamento realizado em órgãos legislativos e/ou executivos, cujo objetivo maior é garantir direitos assegurados constitucionalmente à população ou determinado segmento dela. Poderão contar ou não com a participação da população ou representantes dela para o delineamento dessas decisões e respectivos acompanhamentos e avaliações por meio de Conselhos. Essa prática se dá a partir do princípio norteador da constituição brasileira cuja concepção é pautada no conceito de democracia.

A responsabilidade de execução ou a administração dessas ações pertence às diferentes esferas governamentais: federal, estadual e municipal, sendo que em muitas ocasiões realizam parcerias com entidades, ONGs, universidades e empresas contratadas para o desenvolvimento de determinados aspectos mais específicos.

7.1.1.2 Políticas Públicas da Educação no Município de Diadema

Considerando que os dois direitos universais do povo brasileiro têm como base a saúde e a educação, é no âmbito desta segunda que se desenvolverá este capítulo. De acordo com definições governamentais:

As políticas públicas normalmente estão constituídas por instrumentos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação, encadeados de forma integrada e lógica, da seguinte forma: 1. Planos; 2. Programas; 3. Ações; 4. Atividades. Os *planos* estabelecem diretrizes, prioridades e objetivos gerais a serem alcançados em períodos relativamente longos. Por exemplo, os planos decenais de educação tem o sentido de estabelecer objetivos e metas estratégicas a serem alcançados pelos governos e pela sociedade ao longo de dez anos. Os *programas* estabelecem, por sua

⁷⁷ **O que são Políticas Públicas.** Disponível em < <http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos> >. Acesso em 15 de abril de 2012.

vez, objetivos gerais e específicos focados em determinado tema, público, conjunto institucional ou área geográfica. [...] *Ações* visam o alcance de determinado objetivo estabelecido pelo Programa, e a *atividade*, por sua vez, visa dar concretude à ação. São projetos na área da educação, por ex. melhores salários para os professores, planos de cargos e salários, melhoria e recuperação de escolas, construção de novas escolas, criação de laboratórios e bibliotecas, bolsas de estudo para alunos carentes. Em educação especial pode-se acrescentar, além das citadas, especialização e treinamento de professores⁷⁸.

Tratando-se do município de Diadema, é importante ressaltar os projetos já implementados na rede. Sabe-se que as políticas públicas não ocorrem de uma maneira padronizada em cada município e que a quantidade e o sucesso das ações dependerão muito da “vontade política” do governante e da equipe do legislativo.

Parte-se, portanto, da realidade política que vive a cidade desde os anos finais do regime militar, especificamente a partir de 1983. Sua identidade de luta na busca por uma sociedade justa, equilibrada, com infraestrutura básica social a tornou a primeira cidade brasileira a possuir um governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Só mudou de partido entre 1997 e 2000, quando o Partido Socialista Brasileiro (PSB) ganhou as eleições e mesmo assim com um prefeito que fora, anteriormente, já eleito pelo próprio PT. Portanto, pode-se deduzir que não houve rompimento com o princípio progressista.

O município conta com a vantagem de ter, no governo federal, a presença do mesmo partido – PT – desde janeiro de 2003 até os dias atuais. Desse modo, há uma identidade de princípios na implantação de planos, programas, ações e atividades nas duas esferas, federal e municipal. A professora Anita, em seu relato, demonstra o quanto professores e população se aproximavam na prática de ações coletivas:

então, eu sou desse tempo, eu acho que eu vivi a experiência maravilhosa de Diadema que foi assim, quando ganhou o primeiro governo do PT. E que fez aquela revolução, e principalmente, por exemplo, acho que a primeira providência que foi pensar na infraestrutura, no asfalto, nas guias, no esgoto que era a céu aberto, era muito ruim. Então eu me lembro de uma ação, eu estava então como diretora de escola estadual, e o pessoal da prefeitura ia para as escolas no final de semana. Nós que éramos do Estado, nós chamávamos os pais, todo mundo ia ajudar e no final de semana nós nos reuníamos, por exemplo, no sábado de manhã: - vamos fazer a calçada da escola! Aí juntava todo pessoal da escola, mais o pessoal da prefeitura. A prefeitura levava o concreto e os pais ajudavam a fazer. Foi um movimento maravilhoso. O primeiro movimento que teve para começar a mexer na urbanização da cidade. Então eu sou desse tempo aí.

O exercício de luta constante fez com que cidade e educação estabelecessem laços bem estreitos, facilitadores da superação da pobreza que caracterizava aquele povo. Com esse

⁷⁸ **O que são Políticas Públicas.** Disponível em < <http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos> >. Acesso em 15 de abril de 2012.

movimento de vanguarda, Secretaria e escolas também se uniram e isso trouxe resultados positivos para a educação. Milton relata como visualiza parte desse encontro:

Agora, uma coisa que eu admiro muito e por isso para mim, em minha opinião, pelo menos até onde eu pude ver deu certo, foi uma experiência muito válida, da escola estar presente várias vezes com a Secretaria e a Secretaria, através de seus vários membros, nas escolas. Eu diria assim, uma bela costura, viva, que não tem nada a ver com uma costura de um Frankenstein porque isso só é possível quando há um monstro por detrás e não era o caso.

O fato de construir uma proposta de educação para a cidade partindo-se do pressuposto da ação coletiva caracterizou uma série de ações de Diadema como sendo inéditas para a educação da região. Pode-se constatar isso quando as professoras, oriundas de uma formação inicial de fundo progressista, dizem optar pela rede de Diadema diante da aprovação em concursos de várias cidades da região, exatamente porque há um resultado diferenciado no trabalho daquelas escolas decorrente da prática de uma cultura coletiva.

O esforço de todas as gestões da Secretaria em torno da ação com a Educação de Jovens e Adultos, como já evidenciados na apresentação da categoria 1 no capítulo 5, mostra como houve um direcionamento das políticas públicas da educação em torno de uma demanda forte da cidade cujo índice de analfabetismo atingiu níveis alarmantes. As diferentes ações denominadas por *SEJÃO*⁷⁹; *Congressos* na área; implementação do *Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA*; abertura das salas de *EJA* em tantas escolas da rede; o movimento de rua; convênios estabelecidos com sindicatos e empresas para implantação de salas de *EJA para funcionários*, tudo isso demonstra ações de políticas públicas locais associadas às diretrizes e incentivos nacionais.

O relato de Anita corrobora esta afirmativa:

Foi a grande sacada que a Sonia Kruppa e a Lisete Arelaro fizeram aqui quando trouxeram ... porque nós professores da EJA ... a EJA ainda era uma coisa a parte, a gente entrava na mesma escola: - olha, esse grampeador é da EJA e esse é da educação infantil. O pai do aluno da educação infantil era o aluno da EJA. Mas ele ainda não tinha acesso à escola, o direito dele. Então todo esse trabalho de escola única⁸⁰, isso foi uma revolução aqui em Diadema, discutir essa coisa da escola única, levou a fazer as coordenadoras serem responsáveis pela formação da EJA. Isso foi um movimento aqui em Diadema que nós queríamos e que foi muito interessante, porque tiveram muitos conflitos, não foi uma coisa fácil, tranquila, não foi. Teve muito conflito.

⁷⁹ As ações de políticas públicas da cidade aparecerão em itálico.

⁸⁰ Escola Única foi uma concepção que permeou a implantação de vários segmentos da educação em uma única escola, eliminando a fragmentação da gestão de cada um.

A educação da cidade viveu momentos de implantação e de experimentação de ações voltadas ao atendimento de diferentes demandas. Havia uma sensibilidade pela escuta da população e uma ajuda na interpretação de suas vidas. O esforço que permeou a gestão 1993-1996 referente ao acesso à Educação Infantil permitiu vários empreendimentos com o objetivo de construir uma referência de qualidade para a educação da cidade: a contratação de assessorias para ajudar a construir uma concepção sólida sobre a infância e sobre o papel da creche nas ações de cuidar e educar; a formação de professores que dessem conta de toda a inclusão que ocorria de maneira intensa na educação da cidade e a discussão sobre a relação entre educação, cultura, esportes e lazer.

A própria implantação do projeto Estudo do Meio, em parceria com a USP, é parte do que se pretendia com a efetivação de uma política pública para uma cidade cercada por mananciais e mata Atlântica. Vários educadores da cidade foram envolvidos nas discussões em nível nacional que anteciparam a LDB nº 9394/96 e também o Plano Nacional de Educação.

No espaço das escolas, Marta relata como algumas ações eram implementadas:

nós tivemos umas experiências básicas, por exemplo, nós tivemos conselho mirim, nós tivemos votação, por exemplo, ia ter conselho na escola, as crianças faziam a votação, por chapas também. Era muito interessante e coisas do tipo assim eram apresentadas pelas crianças: “- professora, a senhora tem que deixar nós falarmos, porque a gente tem que ter voz.

Em 1996, com a aprovação da LDBEN 9394/96, novas políticas surgiriam decorrentes de sua execução. A educação diademense se defrontou com um desafio difícil na gestão 1997-2000, diante da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o que provocou um “achatamento” na política pública local referente à Educação Infantil.

Figura 9 – Municipalização provoca polêmica em Diadema



Fonte: Centro de Memória de Diadema

Em muitas ocasiões, as metas entre Governo Federal e Municipal se distanciavam e provocavam antagonismos que motivavam movimentos de resistência na educação da cidade. Efetivamente, o propósito do governo liberal de Fernando Henrique Cardoso era antagônico aos propósitos progressistas dos prefeitos de Diadema. Marta tece críticas à política federal da época frente à quebra do projeto municipal:

De 97 para frente nós começamos uma discussão sobre a municipalização, nessa época era o Gilson Menezes que era o prefeito, foi para o embate na rede, se queríamos ou não a municipalização. Na época a rede disse não, e nós batemos firme que não queríamos a municipalização porque nós não conseguíamos nem atender a educação infantil adequadamente e íamos pegar a municipalização, para que? [...] Então a educação infantil em Diadema foi um expoente e aí o que foi que virou a educação infantil em 97, com o FUNDEF? Ele provocou um estrangulamento da Educação Infantil e aí então, é óbvio. Você muda o foco da formação, você é obrigada a priorizar uma modalidade, um nível de ensino em relação ao outro, você altera o olhar da rede. Porque você cria uma rede em paralelo, que eram as creches conveniadas em 2001, então quem era creche conveniada? Era alguém que se sentiu terceirizado por quebra de recursos.

O empenho na aplicação das políticas públicas se pautou no processo de *Municipalização do Ensino Fundamental I*. Essas ações cumpriam de forma impositiva ordens provenientes do Governo Federal. De acordo com Sartório (2010), “o ensino fundamental contava com sete escolas em sede própria e mantida pela verba do município. [...] Neste período, foi organizado um *currículo para reger o ensino fundamental I e II direcionado à suplência*” (p. 70).

Paralelamente, finalizaram-se as discussões a esse respeito e foi aprovado o *Estatuto do Magistério* em 1997, documento que norteou as ações educativas da cidade, tais como: universalização do ensino; gestão democrática da escola pública; valorização dos profissionais do ensino; ensino público municipal de boa qualidade; igualdade de tratamento que respeite os Direitos Humanos, coibindo quaisquer formas de preconceito e segregação, em razão de gênero, etnia, cultura, religião, opção política e posição social; e, finalmente, vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais⁸¹.

A política pública municipal presente na gestão de 2001-2004 teve caráter de enfrentamento, que se sustentou na aprovação do *Plano Emergencial para a Educação da Cidade* diante do caos deixado pela gestão anterior e também gerado pelo FUNDEF. Mesmo assim, houve fôlego para a *estruturação curricular* da rede.

⁸¹ Lei Complementar nº 71/97, de 19/12/1997. Dispõe sobre a instituição do Estatuto do Magistério Público do Município de Diadema, e dá outras providências. DECRETOS: 6059/96; 6272/08. Disponível em < <http://www.cmdiadema.sp.gov.br/leis> > Acesso em 02 de abril de 2012.

Um importante passo foi dado na direção da educação inclusiva nesse período com a elaboração e inauguração, em 2004, do *Centro de Atenção à Inclusão Social – CAIS*, com oferta para os seguintes serviços⁸²: atendimento à comunidade; serviço itinerante; sala de apoio pedagógico especializado para alunos com deficiência intelectual e atrasos significativos do desenvolvimento; deficiência física; estimulação essencial; transtornos globais de desenvolvimento; educação de jovens e adultos (EJA); deficiência visual e deficiência de áudio comunicação.

No sentido de organizar também a educação inclusiva na cidade, uma equipe de professoras da USP e do Centro Universitário Fundação Santo André, em parceria com a Secretaria da Educação de Diadema, desenvolveu uma pesquisa financiada pelo programa de políticas públicas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, intitulada “*Educação Inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais com qualidade e a formação docente*” (2006), que também norteou ações para implementação de políticas públicas na área, uma vez que mapeava a oferta e a demanda para educação inclusiva na cidade.

Nesse período, algumas providências foram tomadas para garantir o curso de ensino superior aos professores da rede que ainda não o tivessem obtido. Foram feitos convênios com instituições que ofereciam esses cursos e, com o Centro Universitário Fundação Santo André foi feita uma parceria para a oferta de um *Curso Especial de Formação de Professores*, projetado para professores em serviço. Esta parceria contava também com outras Secretarias de Educação das cidades da região. Foi a realização de um projeto diferenciado e que conseguiu relacionar os saberes da formação e os fazeres dos docentes práticos, tal como chamados por Tardif (2002) (ANEXO III).

A gestão posterior, 2005-2008, centrou as atenções na *elaboração do currículo* e no atendimento às demandas das escolas. Paralelamente, grandes projetos foram implementados na rede em parceria com o governo federal como o *Projovem*⁸³, oriundo do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, cujo objetivo foi o de “promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o

⁸² Informações do site da Prefeitura de Diadema, disponível em < <http://educacao.diadema.sp.gov.br> > Acesso em 06 de abril de 2012.

⁸³ Programa destinado à inclusão de jovens dividido em quatro eixos: jovem urbano, jovem adolescente, jovem trabalhador e jovem campo. Disponível em < www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br > . Acesso em 06 de abril de 2012.

ensino fundamental, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania.”⁸⁴

No campo da qualidade da educação, toma força nesse período a implementação de sistemas de avaliação do ensino, administrados pelo INEP. Diadema começa a trabalhar com os *Índices de Educação* da cidade e de cada escola e a discutir a função diagnóstica de tudo aquilo. Principalmente e como foco para possíveis intervenções, um cuidado maior passou a ser dado à *Provinha Brasil*, coordenada pela professora Anita, responsável pela organização do Ensino Fundamental na rede.

Na gestão 2009-Atual, o foco da política pública se pautou na proposta de um *Plano de Expansão da Rede*, incentivada pelas políticas públicas federais. Tanto que dez creches estão sendo inauguradas nesta gestão. Parte da proposta também está contemplada pelo abastecimento de material pedagógico nas escolas. Fez parte das políticas públicas federais e foi implantada nas escolas da rede a alteração do *Ensino Fundamental de nove anos*, que provocou uma série de adaptações na estrutura da educação fundamental.

Além disso, houve mais dois programas de políticas públicas, incentivados pelo governo federal e assumido pela rede: *Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo*⁸⁵, idealizado “para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. O ProInfo:

aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macro campos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica⁸⁶.

A proposta da escola integral também passa a ser apoiada, pois, segundo Marlene, permite cumprir uma meta importante na educação das crianças:

porque a gente também está fazendo um trabalho muito bonito assim, da criança poder ficar sete a oito horas na escola, né. E esse acompanhamento ampliando o conhecimento. Dando mais oportunidade para elas ampliarem o conhecimento. Seja em relação ao meio ambiente, seja em relação ao letramento, à matemática, às outras linguagens.

O *Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação* – “é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino

⁸⁴ Disponível em < www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br > . Acesso em 06 de abril de 2012.

⁸⁵ ProInfo, disponível em < <http://www.proinfo.mec.gov.br> > Acesso em 12 de abril de 2012.

⁸⁶ Mais Educação, disponível em < <http://portal.mec.gov.br> > Acesso em 12 de abril de 2012.

fundamental”⁸⁷. Também é instalado na rede em parceria com a UNESP e UNICAMP, no caso de Diadema. Considerando a formação de professores, há a oferta da CAPES referente às bolsas para que os professores cursem, a partir do *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR*⁸⁸, o curso superior de Pedagogia ou Licenciatura em Área Específica, ou os completem quando atuando fora da área ou completem a segunda licenciatura, caso ainda não o tenham feito, mas atuam em área diferente da de sua formação inicial.

Finalmente, entre os registros coletados, há o *Programa Aprender Mais*, proposto pela Secretaria da Educação. Consiste no acompanhamento de alunos de 5º ano que apresentem dificuldades nas áreas de português e matemática. O professor é acompanhado por um assessor que o auxilia na busca de alternativas de ensino para qualificar a aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprender.

É possível observar que não falta vontade política por parte do poder público da cidade de Diadema para a implantação de políticas educacionais, como resumido na planilha do ANEXO LXII. Parece que cumpre seu papel na busca de uma maior qualidade da educação. Há que se cuidar para que haja um fio condutor norteador das políticas públicas, de modo que se permita construir uma rede cujos objetivos, planejamentos, ações, execuções e avaliações estejam em um mesmo plano, fazendo parte de um único projeto.

Certamente que há uma dependência com relação a políticas maiores, da esfera federal, e que variam de acordo com cada mandato de governo. As cidades ficam reféns, muitas vezes, destes comandos maiores, como ocorrera com Diadema quando da quebra de seu projeto de expansão da Educação Infantil por imposição do FUNDEF. Porém, muitas ações foram refletidas e elaboradas no âmbito mesmo do Município de Diadema.

7.1.1.3 Formação de Professores na consolidação de uma matriz para a Política Pública

A formação de professores da rede de Diadema já foi descrita neste trabalho. Porém, faz-se necessário destacar nesta categoria o quanto as ações relacionadas a este fim estiveram associadas às políticas públicas. Inicialmente, na década de 80, não há relato sobre tal associação. Por vezes, Vera Barreto descreve algumas ações diretamente ligadas aos

⁸⁷ Pró-Letramento, disponível em < <http://portal.mec.gov.br> > Acesso em 12 de abril de 2012.

⁸⁸ PARFOR, disponível em < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> > Acesso em 12 de abril de 2012.

interesses de militantes petistas, de pensamento progressista, e que viam na educação um canal vital para a qualidade de vida da população daquela cidade habitada quase totalmente por migrantes pobres e analfabetos.

Como a delimitação histórica deste trabalho encontra-se no ano de 1993, de lá para cá é evidente o quanto as ações de formação permanente estiveram diretamente vinculadas às políticas públicas. Soraia relata que na gestão 1993-1996, a ação da formação passava por todas as possibilidades de conquistas.

a gente trazia o dinheiro para a formação lá de Brasília. Fazíamos um projeto e aí a gente tocou, na gestão 1993-1996, um processo de formação maciço que era fora do horário de trabalho, mas era maciço [...] Tanto que as pessoas, um pouco diziam que era uma overdose, não sei se era overdose. [...] O povo já estava acostumado desde o começo, já tinham os congressos lá, já tinha esse caldo todo de luta pela escola. Já tinha uma série de coisas que eu acho que nesse um ano que a gente fica lá, a gente dá uma densidade maior, a gente tenta dar uma densidade. E a outra coisa que eu acho que ajuda, nós entramos no meio de uma crise [...]eu acho que que isso também faz parte da nossa formação.

No relato de Soraia, há várias passagens que descrevem o cuidado que possuíam com a coerência entre o que pensavam e o que executavam enquanto política pública:

[...] a gente sempre acreditou, e o professor Paulo Freire sempre acreditou nisso, que é a escola que tem que ter o projeto, você tem que apoiar a escola. Agora você tem cada vez mais, então você tem uma dificuldade muito grande de colocar pros professores essa possibilidade porque eles não veem isso. Uma outra coisa que foi uma perda brutal ... eu acho que a gente, lá em Diadema, foi importante, eu tive muita gente do CEFAM, que foi uma matriz, que tinha um projeto, que tinha acompanhamento, entendeu. Tive muita gente de CEFAM. Na Fundação a gente sabe, portanto, eu acho tão isso me coloca uma questão: será que a gente tinha que recuperar a formação ainda para o professor enquanto adolescente? Qual é o momento que a gente começa a formação do ensino superior para magistério? Porque enquanto adolescente, as pessoas estão muito ainda propositivas e o magistério tem que ter isso como característica. Essa coisa propositiva. Então eu acho que você tem muitas coisas para discutir na formação. Gouvêa, não sei, uma coisa se você me permite, uma coisa é a gente discutir que a docência, ela se forma num contexto e o contexto importa [...] Veja na Fundação⁸⁹, por exemplo, os professores tiveram engajamentos e projetos como um todo, era uma formação. Então, quando você por n razões perde isso, isso explode, segmenta. Você não tem mais processo de formação porque a massa crítica é o coletivo que dá [...].

[...] Então eu acho que é isso, isso não adianta só a gente pagar bem os professores. Adianta, é fundamental, então vamos lá pagar os professores. Mas nós temos que discutir uma matriz formadora política e ética. Ética de valores. Como é que nós vamos fazer isso? Então, é que também tem um saber popular, claro que tem. E que eu tenho que trazer para dentro. Como é que trago? Como é que eu percebo esse saber popular? Como é que eu integro esse saber popular no conjunto de saberes que permeiam a escola, não adianta só abrir a escola. Eu acho que o “Mais educação” tem esse problema.

Então eu acho que tem uma matriz tem uma coisa que é anterior. A gente chega, primeira cidade do PT, tem um movimento que foi ganhar. Então muita gente foi para lá, teve uma discussão lá de educação, teve um movimento fora da Secretaria, na cidade, está certo. Então quando a gente chega, também traz uma bagagem, acho

⁸⁹ Fundação se refere ao Centro Universitário Fundação Santo André. Instituição onde a entrevistadora e a entrevistada trabalharam juntas no decorrer de vinte e cinco anos.

que a figura da Lisete, ela é sem dúvida uma referência. A discussão da educação, da cultura, do esporte juntos, e aí esse processo que a gente leva de São Paulo, dos congressos e daí como a gente combina nesse último ano, um conjunto de formação que vai dar nos caderninhos amarelos⁹⁰, entendeu, então isso eu acho que também colocou muitas escolas como autoras porque elas que escrevem aquilo.

É importante associar este relato de Soraia às suas origens, quando passou pelo Colégio Caetano de Campos para fazer, como formação inicial, o Curso Normal. Também é preciso associar seu pensamento à sua vivência com a equipe do Ginásio Experimental da Lapa, dos Ginásios Vocacionais e do Colégio de Aplicação da USP. Para Soraia, a origem da formação permanente foi quando os professores destes colégios tinham que se reunir semanalmente para discutir os projetos que criativamente elaboravam passo a passo. Os sábados e quartas eram os dias reservados a essas reuniões que duravam horas e que traziam resultados surpreendentes, permitindo-lhes ultrapassar as barreiras do regime militar.

As discussões trazidas por professores da USP promoveram o relacionamento entre as interpretações teóricas e as ações práticas, num movimento estritamente dialético. Soraia, em seu relato, mais uma vez, detalha como ocorreu esse relacionamento na formação docente:

Tem três experiências importantes: os Ginásios Vocacionais [...] Os Ginásios Vocacionais, que têm um projeto maravilhoso, o Colégio de Aplicação da USP, e o Instrumental da Lapa [...] isso daqui é um processo de formação, o Caetano de Campos [...] é a mãe da filosofia. Eu fui normalista do Caetano de Campos, levei a vida inteira lá, mas nos anos 60 aconteceram duas coisas na Caetano de Campos, no magistério: primeiro, a figura da Heloísa Manzoni, que foi uma figura de muita referência da psicologia, mas era espetacular como formadora, como educadora e, na verdade. A referência dela era de uma mulher bárbara da ciência social, que começa a ciência social da PUC, vou lembrar o nome dela, mas uma mulher espetacular, que é um pouco a referência dela. Então se você for pegar uma matriz, sei lá uma, uma genealogia né, você vai ver que esses grupos têm uma matriz de formação lá atrás. A Heloísa vem pela igreja progressista, ela era de JUC, está certo? Ela era de juventude universitária católica, então ela veio por aqui e ela estava na Caetano de Campos. Na Caetano de Campos teve, vou colocar três pessoas de referência: a Vilvanita, a Silvia, que está no Amazonas agora, que é maravilhosa de sociologia, e a Carmem. A Carmem foi presa e torturada e morreu depois. Era de química. A Vilvanita era de biologia e a Silvia era de sociologia. Essa gente se cruza nos anos 60. Eu estou no magistério com a Silvia, por isso que eu venho para a USP fazer ciências sociais. [...] Um elemento de articulação das estudantes era a Heloísa porque ela tinha um grupo de estudo de psicologia, ela fazia durante a semana, ela fazia em vários locais, e manteve isso durante toda a repressão, manteve e a gente discutia. Esse termo engajamento é um termo usado lá, e se você for pegar a origem da palavra engajamento, que era um modelo da escola inglesa, você pega um pouco na história do ginásio vocacional, mas essa gente formou gente, formou muita gente.

Essa formação pela qual Soraia passou foi precursora da construção da matriz de formação permanente da cidade. O cuidado com o engajamento, com a ação coletiva, com os saberes de cada um, as discussões sobre a realidade, as reuniões constantes e tudo mais

⁹⁰ Primeira Proposta Curricular da Rede.

compôs o programa sólido da formação permanente. Assim, a equipe da SECEL implantou um amplo programa de formação permanente na gestão de 1993-1996. Soma-se a este histórico as influências concretas de Paulo Freire e Vera Barreto que acompanhavam de perto e presentemente o desenvolvimento da proposta da EJA da cidade.

Em termos de políticas públicas, a matriz mais madura encontrada na formação permanente da rede encontra-se nessa gestão. A convicção da equipe da SECEL de que estavam fazendo o que deveria ser feito, a leitura das demandas da rede como um todo, a relação entre educação e cultura, o projeto de discussão de grandes temas para a deflagração de políticas locais contando com parcerias importantes na esfera da educação brasileira, a disponibilidade do fazer juntos, coletivamente e com os sujeitos da cidade e outras ações, demarcaram o território da formação permanente como em nenhum outro período. A formação permanente enquanto disparadora de projetos educacionais para a cidade numa construção contínua, marcada pelo ineditismo da busca por soluções de situações nunca antes vividas por aquela cidade ou qualquer outra da região, deixou Diadema numa situação de vanguarda na elaboração de políticas públicas posteriormente partilhadas com outras localidades do país.

Essa concepção de formação permanente permeia a formação dos professores da rede de Diadema até hoje. Muitas experiências já foram vividas com esse pensamento. O que se avalia é que em algumas gestões esse propósito ficou mais evidente do que em outras. A caracterização da formação permanente na gestão 2009-Atual é a que demonstra o maior distanciamento da matriz.

Entretanto, não foi encontrado no material pesquisado nenhum documento que registrasse uma quebra dos princípios iniciais, e nos relatos dos educadores também há uma referência a eles como sendo mantidos, porém, não mais cumpridos, como relata Marta: “Então eu diria assim... hoje discutir a melhora da qualidade de ensino em Diadema está deixando a desejar porque há um desejo muito grande de fazer..., mostrar resultados, e nem sempre para se chegar a estes resultados, você teve um plano de fundo adequado”.

Milton corrobora este posicionamento quando relata sua decepção com as mudanças ocorridas no decorrer dos anos:

Eu acabei vendo a implantação aos poucos de muita divisão, chegando àquilo que seria o contrário da proposta inicial, de quando eu entrei lá, em 96, que era a proposta de justamente fazer uma frente a essa globalização neoliberal que vinha assolando o mundo, praticamente. E a globalização, nesse sentido, de ter assolado o planeta. E Diadema me parecia assim... não só em termos de propostas, mas efetivamente estava mostrando que era possível uma outra forma, eu diria, de vida

social, de vida cidadã. Que levasse em consideração esta unidade na rede. E aí, falando da cidade como um todo, de uma cidade integrada. E não o que me parece hoje, desintegrada, totalmente fragmentada, desintegrada e à beira, não sei se eu poderia dizer isso, mas eu vou arriscar, de um colapso político. É o que eu vejo, não sou nenhum profeta e nem precisa ser... longe disso.[...]. Foi isso que aconteceu com Diadema. Diadema era só lama, em termos de uma organização, eu diria até de infraestrutura e tudo mais. Diadema virou cidade com a presença do Partido dos Trabalhadores. E de repente, aqueles que estiveram nessa luta junto com todos os cidadãos de Diadema, construindo essa cidade, de repente, a coisa se torna assim, como uma espécie de carro sem direção, não sei. Alguma coisa assim. Isso não deixou de me provocar uma certa tristeza, não é perda de esperança porque eu ainda penso que mudanças são possíveis, mas uma certa tristeza porque muita coisa aconteceu assim de ruim, [...]e aconteceu também na parte de formação propriamente dita.

7.1.1.4 Diadema: laboratório de Políticas Públicas na área da Educação

O histórico da formação docente no Município de Diadema permite visualizar de maneira clara que muitas experiências lá vividas serviram de inspiração para elaboração de políticas públicas. Pode-se considerar Diadema uma cidade laboratório onde o experimental é consciente, efetivo e é feito com propriedade de convicção.

Lisete Arelaro e Sonia Kruppa foram sujeitos elaboradores e executivos na SECEL, na implantação de inúmeras ações na cidade e, ao mesmo tempo, foram efetivas colaboradoras nos debates sobre a LDBEN e Plano Nacional de Educação na década de 90. Na percepção de Anita:

Diadema se antecipou. Diadema se antecipou também à LDB, que são aqueles eixos do acesso e permanência, da qualidade social e da gestão democrática. Então quando foi promulgada, a LDB já era composta de práticas que a gente tinha aqui dentro. Esse discurso da gestão democrática. O acesso, este estava posto. Porque também a Sonia e a Lisete participaram ativamente dessa coisa da LDB, porque foi um momento muito rico aquele. Estava saindo da ditadura, tinha nova constituição, tinha nova ... tudo era novo, o ar promissor, todo mundo cheio de desejo de mudar, cheio. Essa coisa que eu sinto falta dentro do professor. Aquele movimento que a gente ia mudar o mundo. E vamos, vamos todo mundo naquela... [...] Quer dizer, a educação, a formação em serviço tem que existir. Diadema se antecipou.

As vivências da educação de Diadema serviram de inspiração para políticas públicas também na visão de Altino, que avalia enquanto formador o que vê:

Embora eu acho também, quer dizer, a gente está discutindo dentro de um campo que é totalmente diferente das administrações populares e de outras legislações, onde, por mais diferença que possamos observar entre aquilo que é dito e aquilo que é feito na relação com Diadema, é... está anos luz à frente do que você disser da cidade de São Paulo... do município...[...] Por pior que seja, por mais que tenha, vamos dizer assim, dado um passo para atrás, ainda está há muitos passos à frente. Isso é típico eu estou falando de Porto Alegre, Belém, enfim, vários municípios do Brasil.

Desse modo, as vivências do povo e da equipe da educação de Diadema para encontrar caminhos de superação da pobreza extrema, da falta de infraestrutura básica de sobrevivência, somados às necessidades educativas, fez das experiências vividas referências de ações interventoras e mediadoras relacionadas a diferentes demandas, capazes de apresentar diferentes resultados.

Muitas das políticas desenvolvidas na atualidade na cidade não foram ainda avaliadas em âmbito nacional, dado seu caráter inovador. Mas, mesmo assim, Diadema sai à frente na aplicação de diferentes propostas, acreditando sempre que é o melhor que pode fazer pela educação da cidade. Altino, mais uma vez orienta:

Não é uma formação que muda os grandes discursos educativos. Existem formas mais articuladas, mais acadêmicas de justificar práticas, muitas vezes conservadoras. Claro que você vai discutir também uma nova visão, uma nova concepção, só que a partir da prática e das contradições, dos limites, das próprias práticas envolvidas. E aí numa perspectiva também praxiológica mesmo, é a prática, você vai visitar a teoria e vai mudar os paradigmas a partir dos limites que você percebe e reconstruindo novas práticas. Então, é evidentemente que você percebe isso no cotidiano da escola porque você traz uma aula de geografia né, que teve dificuldades, os alunos não estão aprendendo, os alunos estão tendo um comportamento equivocado, discute em grupo essas atividades e constrói em grupos propostas novas para organizar essa prática.

7.2 FORMAÇÃO PERMANENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Considerar, discutir, planejar a educação pública no Brasil remete a referências quantitativas sempre elevadas quando se faz alusão à Educação Básica que, conseqüentemente, remete ao Ensino Fundamental universalizado com um atendimento de 97,6% da demanda total em 2009, segundo dados do IBGE. Além deste, também envolve Educação Infantil e Ensino Médio, cujos números tendem a aumentar ao se efetivar a meta proposta no novo Plano Nacional de Educação a ser aprovado em 2012 de universalizar a Pré-escola e o Ensino Médio até 2016.

Os dados do Censo Escolar de 2010 demonstram que a Rede Pública abriga a maioria dos alunos da Educação Básica.

O Censo Escolar 2010 aponta que o Brasil tem 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica pública e privada – creche, pré-escola, ensino fundamental e médio, educação profissional, especial e de jovens e adultos. Dos

51,5 milhões, 43,9 milhões estudam nas redes públicas (85,4%) e 7,5 milhões em escolas particulares (14,6%)⁹¹.

Observa-se também que desde a promulgação da primeira LDBEN nº 4024/61, proponente da universalização das quatro primeiras séries de escolarização da criança brasileira, essas porcentagens eram bastante discrepantes. Portanto, a inclusão social foi assumida pelo poder público e não privado, implicando também em destinação de recursos públicos para sustentar a estrutura que comporta essas totalidades.

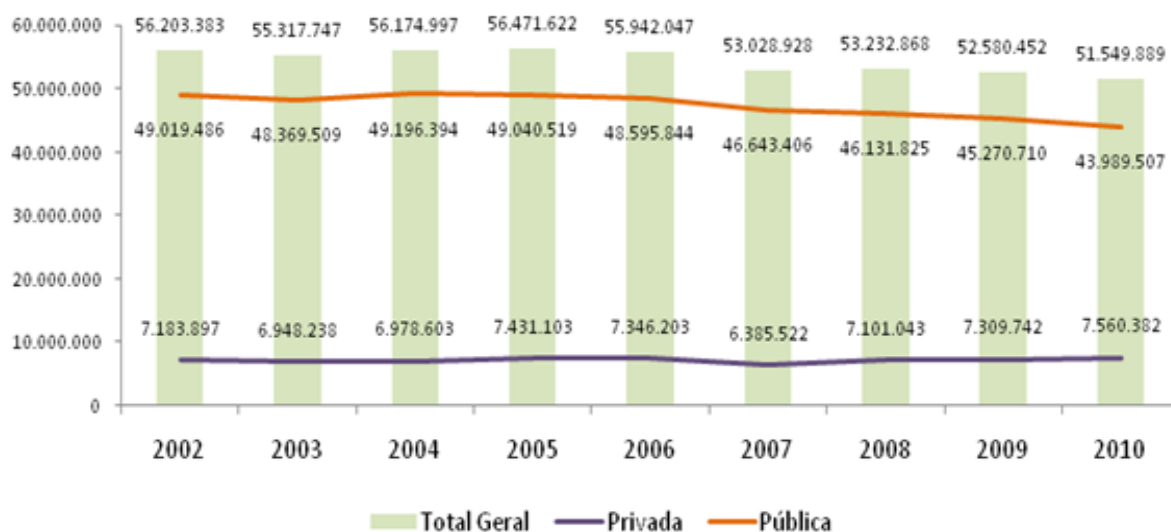
Tabela 15 – Número de matrículas na Educação Básica – Brasil 2010

Ano	Matrícula na Educação Básica					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382

Fonte: MEC / INEP / DEED

Apesar de volumoso, o total de alunos vem diminuindo no decorrer dos anos deste novo século, como é possível observar no gráfico abaixo:

Gráfico 8 – Evolução do número de matrículas na Educação Básica – Brasil – 2002 a 2010



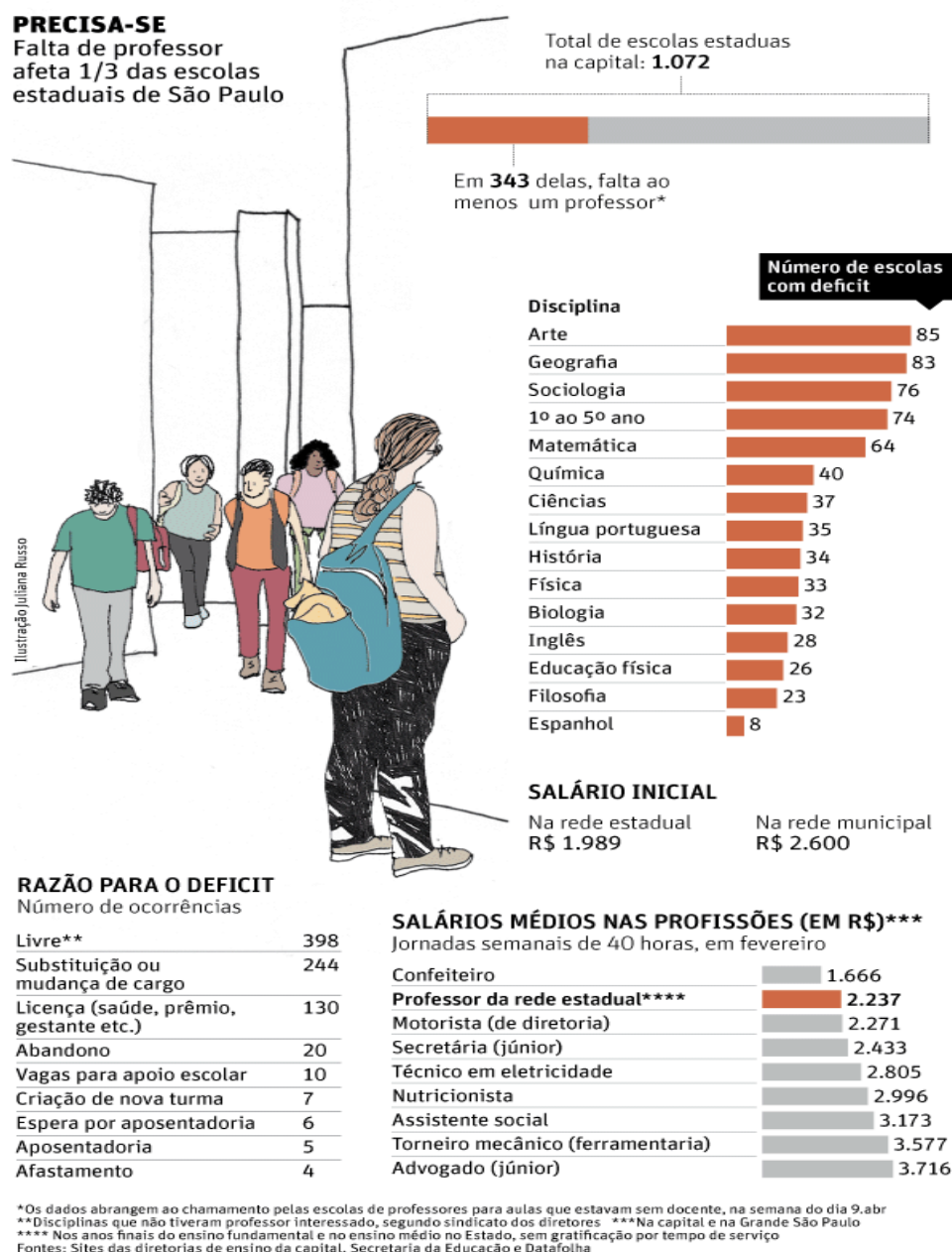
Fonte: Mec / INEP – Censo Escolar 2010.

A diminuição do número de matrículas na Educação Básica não significa que há excesso de professores no quadro educacional brasileiro e que esta categoria poderá vir a sofrer com o desemprego. Isso porque o número de professores tem diminuído significativamente por razões já explicitadas neste trabalho. Os dados publicados no dia 25 de

⁹¹ Censo Escolar 2010. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179 > Acesso em 04 de abril de 2012.

abril de 2012, após a atribuição de aulas da rede estadual de São Paulo, são alarmantes⁹² e mostram o esvaziamento do magistério.

Figura 8 - Falta professor em 32% das escolas estaduais de São Paulo
Figura 8 - Falta professor em 32% das escolas estaduais de São Paulo



Fonte: UOL Educação

Se, por um lado, o poder público tem que manter a infraestrutura material que suporte os quase quarenta e quatro milhões de estudantes, há também que se manter os professores que assumirão a tarefa do conhecimento com este montante de alunos. Os números retratam

⁹² Notícia disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/saber/1081124-falta-professor-em-32-das-escolas-estaduais-de-sao-paulo.shtml> > Acesso em 25 de abril de 2012.

que há atualmente na educação básica brasileira 81,87% do total de professores atuando na rede pública. Traduzindo em números, são 1.642.094 milhão de professores. As razões que levam parte desses professores a se ausentarem da função elencada acima, mostram que a grande maioria das faltas de professores se dá diante de vagas ocupadas por docentes afastados. Não são necessariamente classes livres, mas professores que se ausentam. Somam-se a esse dado as faltas recorrentes no dia-a-dia da escola, oportunizando, em São Paulo, uma infinidade de professores “eventuais⁹³” em sala de aula, sem o mínimo plano de aula, sem saber se substituirão naquele dia professores de português, matemática ou geografia. Só sabem que entrarão em alguma sala para fazer alguma coisa. Que qualidade de educação se tem em uma rede como esta?

Os primeiros anos dos cursos universitários estão optando, em muitas instituições, pela implementação de aulas de nivelamento para suprir as defasagens da Educação Básica. Há que se pensar urgentemente na política pública da educação que permita reformular o quadro do magistério tal como proposto hoje.

Esta breve retomada de dados ocorre para preparar a discussão sobre a qualidade da educação proposta para este capítulo. No Brasil, infelizmente, a quantidade que acompanha a educação pública não tem permitido a conquista da qualidade diante das políticas públicas nacionais, nem estaduais ou municipais.

Essa discussão trará como sua primeira reflexão, portanto, uma compreensão sobre um parâmetro delineador para qualidade da educação, seguido de uma análise sobre os índices que envolvem Ensino Fundamental I no Município de Diadema e, finalmente, a avaliação do processo de formação permanente dos professores de Diadema a partir do olhar dos sujeitos desta pesquisa.

7.2.1 Qualidade da Educação: uma delimitação de campo

Discutir qualidade da educação básica no Brasil é provocar uma série de discussões acerca de coerências e incoerências praticadas pelas políticas públicas nacionais na área. A dicotomia e o antagonismo que circundam este tema mostram o quanto esta é uma discussão ainda imatura – intencionalmente ou ingenuamente – presente na esfera política e fragmentada no âmbito das redes de educação, da escola em si.

⁹³ Professores eventuais são, muitas vezes, estudantes de licenciaturas que comparecem às escolas, diante de um cadastro feito, e suprem a falta dos professores no dia-a-dia.

Para alguns interesses de cunho governamental, a qualidade da educação é fundamentada a partir de estatísticas que tendem a mostrar o estado de superação da educação brasileira. Porém, ao se analisar como esses dados são conquistados, é preciso questionar em que níveis estão alicerçados os fazeres do conhecimento. Um exemplo bem nítido disso é a aplicação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA:

O Inep realiza exames que além de diagnosticar a educação básica brasileira possibilitam meios para certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares. O exame é aplicado para avaliar jovens e adultos que não concluíram os estudos em idade apropriada. Pode ser realizado para pleitear certificação em nível de conclusão do Ensino Fundamental para quem tem no mínimo 15 anos completos na data de realização do Exame residentes no Brasil ou no exterior⁹⁴.

Partindo dessa concepção de formação em massa, o site do MEC anunciou que em 2008, setecentos e vinte e dois mil inscritos⁹⁵ pediram o certificado de Ensinos Fundamental (residentes no Brasil) e Médio (residentes no exterior). Pode-se questionar diante deste procedimento de certificação se há prioridade governamental na discussão da qualidade do ensino. De que maneira se concebe qualidade diante de uma certificação em massa para alunos que, muitas vezes, nunca colocaram os pés em uma sala de aula? Não são eles merecedores das críticas, mas são vitimados por um sistema cujo fim, neste caso, está pautado nos dados estatísticos a serem apresentados pelas “janelas” do Brasil afora, distantes de referenciais de qualidade. A partir de 2011, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM passa a cumprir também este objetivo.

Por outro lado, depara-se na mesma educação brasileira com trabalhos maravilhosos, diferentes projetos, como, por exemplo, o desenvolvido dentro da comunidade de Heliópolis⁹⁶, no quarteirão cultural, em São Paulo, pela equipe da E.M.E.F. Presidente Campos Salles, coordenada pelo Diretor, professor Braz Nogueira⁹⁷. Experiência conhecida e descrita por Dimitre (fotógrafo) ao visitar a escola como:

cheguei ao colégio e fui recebido com muito carinho por todos. Enquanto fotografava a reunião, pude observar algo indescritível no rosto de cada um. Era algo mágico! Talvez fosse esperança, amor, coragem, alegria, orgulho, sonhos, conquistas... Acho que era uma mistura de tudo isso e mais um pouco! Observei que, além do visionário Braz, havia muitos outros engajados naquela luta. Um exemplo perfeito de união; talvez, um dos principais segredos do sucesso do “Bairro Educador Heliópolis

⁹⁴ ENCCEJA – Disponível em < <http://encceja.inep.gov.br/exame> > Acesso em 16 de abril de 2012.

⁹⁵ Fonte: Disponível em < <http://redecomunicadores.mec.gov.br> > Acesso em 16 de abril de 2012.

⁹⁶ Experiência conhecida pela pesquisadora em visita ao local.

⁹⁷ Fonte das fotos: Disponível em < <http://www.angelodimitre.com> > Acesso em 14 de abril de 2012.

Figura 9 – Fotos do quarteirão Cultural – Heliópolis - SP



Fonte: <http://www.angelodimitre.com>



Fonte: <http://www.angelodimitre.com>



Fonte: <http://www.angelodimitre.com>



Fonte: <http://blogdanorte.blogspot.com.br/>



Fonte: http://professormedeiros.blogspot.com.br/2008_02_17_archive.html

Destacar este projeto é elegê-lo como representante de tantos outros tão positivos quanto os de Diadema, cidade de luta e vontade. De povo que se une pela conquista de ideais, que acredita na força do coletivo e contagia a escola. Escola que faz, escolas que fazem, e tantas vezes se superam com a construção coletiva de seus Projetos Político-Pedagógicos. A figura 10⁹⁸ retrata momentos de luta e de festejo nesse processo.

Figura 10 – Fotos das ações da educação de Diadema



⁹⁸ Fotos obtidas na pesquisa documental do arquivo morto da Secretaria da Educação.



Creche Nova Conquista



PROFISSIONAIS CONTRATADOS NO INÍCIO DE 2006:

- 47** Professores de educação infantil
- 49** Professores de ensino fundamental I (1ª a 4ª série)
- 11** Professores de ensino fundamental II (5ª a 8ª série)
- 52** Agentes administrativos

CAIS - CENTRO DE ATENÇÃO À INCLUSÃO SOCIAL:

Inaugurado em 1999, o CAIS propicia condições para que o município com necessidades educacionais especiais desenvolva seu potencial nos aspectos físicos, cognitivo, social e afetivo, favorecendo sua inclusão, permanência e regresso ao ensino regular, para que possa, dessa forma, atuar nos diferentes espaços sociais como protagonista da sua própria história.

O CAIS oferece as seguintes modalidades de atendimento:

- Serviço itinerante: profissionais formados nas diferentes áreas da deficiência realizam o acompanhamento dos municípios deficientes matriculados na rede regular, em todos os níveis de ensino.
- Salas de recursos e sala de apoio pedagógico: oferecem recursos e apoio pedagógico aos alunos das redes de ensino municipal e estadual, e também pessoas da comunidade que necessitam deste tipo de serviço.
- Salas de recursos para deficientes auditivos e deficientes visuais.
- Sala de apoio pedagógico para deficientes físicos, distúrbios globais do desenvolvimento e deficientes mentais.

Hoje são atendidos no CAIS 192 alunos e em todo o município cerca de 533 crianças, jovens e adultos são acompanhados pelos profissionais da Educação Especial.

Discutir qualidade da educação, portanto, pressupõe a definição de parâmetros para que se consiga avaliar coerência, atendimento à demanda, objetividade, continuidade de projetos, intersecção entre diferentes ações e eliminação da fragmentação de fazeres.

A educação é concebida como “prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade” (DOURADO, 2007, p. 923). A relação entre educação e cultura proposta na concepção de base da educação de Diadema mantém a coerência com o propósito de se construir, a partir dessas bases, uma sociedade cultural e cidadã. Segundo o autor, para esta concepção de educação, “a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins políticos-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto-sensu*” (p. 924).

Para o cumprimento do papel da escola, é fundamental a formação permanente como elemento de elo, de garantia de uma mesma concepção amadurecida e de traçados de ações que ultrapassem as barreiras do tempo. Não se trata de qualquer formação, mas aquela que permite a construção de uma cultura colaborativa. De acordo com Lima (2003), “as culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. *Fazer e agir*⁹⁹ é culturalmente tão significativo como *sentir* ou *pensar*” (p. 20).

É a chamada para que o professor participe por inteiro da vida escolar. Por isso, a ação se dará a partir de uma formação crítico-reflexiva, para que cada um delimite seu papel político enquanto educador, que se trabalhe a partir de um resgate histórico que subsidie o que se pensará como processo a partir do momento em que se está. Nesse sentido é que se construirá a chamada autonomia, por meio da construção do Projeto Político-Pedagógico e, conseqüentemente, discutir-se-á o parâmetro de qualidade da educação.

Dourado (2007) apresenta a complexidade de elementos que devem ser pontuados para uma análise de qualidade, dentre eles: a escola, o sistema e os elementos sociais extraescolares. Porém, nada disso terá valor qualitativo se o engajamento dos sujeitos não for positivo. A valorização dos atores da escola e da comunidade se torna elemento de sustentação para este fim porque se relacionam diretamente à atividade fim da escola, no que se refere ao processo de apropriação do conhecimento dos alunos, numa perspectiva de mudança, de transformação.

⁹⁹ Gripo do autor.

É nesse aspecto que Diadema apresenta um avanço na trajetória das escolas públicas. O processo de formação permanente desencadeado no decorrer de anos é um fio condutor no estabelecimento de parâmetros de referência. Há uma auto-avaliação realizada pelos próprios sujeitos da rede de que “fazem muito e registram pouco”, dentre as análises que a Secretaria faz disso, está a própria ausência de sistematização de parâmetros de avaliação. O fazer se encerra em novos fazeres e as avaliações, que seriam o elo diagnóstico para continuidade ou mudança de programas são feitas somente em momentos pontuais, mas não enquanto sistema, enquanto política de governo. Marta deixa em seu relato a percepção de que a forma como fazer interfere na qualidade do que produzem:

Se eu considero a participação nos programas de formação, interferir na prática docente? Sem dúvida nenhuma. Ele interfere muito, obviamente não é só ir a congressos, é preciso que o gestor da escola entenda o que é isso. Eu sempre digo, se o gestor da escola não entender a importância do que é a formação e depois ... do que você viu lá, vamos usar nas discussões de trabalhos coletivos, a coisa não funciona. Fica para mim. É uma formação que fica para mim, no meu cotidiano e que às vezes eu não consigo contagiar o colega. Isso é muito importante.

O relato de Marlene também mostra que se discute com sentido crítico, mas não se encontram soluções para tudo. A criatividade não funciona sozinha, ela tem que surgir de parâmetros de análise que vêm de um processo de avaliação de qualidade:

agora, a intervenção, precisa ser permanente. A formação na perspectiva da intervenção. Não é formação para eu usar onde eu quiser. Não. É a formação na perspectiva da intervenção na minha classe. Então, por exemplo, tem um formador que ele traz a teoria, ele pega e quais são os problemas que vocês estão encontrando aqui nesta escola? A, é isso, problemas de aprendizagem. Quais são as hipóteses que vocês tem? Quais são as hipóteses? Porque significa que você está refletindo, por que que ela não está aprendendo? É o pai que não está nem aí. É ela mesmo que tem um problema, uma deficiência intelectual? Não é caso de deficiência? Não são crianças, por exemplo, a gente falou.[...] Agora, eu acredito nesta intervenção. E vejo uma coisa, que eu não estou conseguindo. Eu tenho que voltar. Quero voltar a estudar enquanto profissional.

É importante identificar na intenção dos educadores da rede a preocupação com as superações, até porque trata-se também de um indicador de qualidade. Quando Dourado (2007) aborda a importância de instalação de ações compensatórias para melhoria da qualidade da educação, Diadema mais uma vez se enquadra e por várias razões: porque investiu em formação permanente; cuidou de mediar ações extra-escolares para enfrentamento de questões que se refletem no ambiente intra-escolar; estabeleceu projetos vinculando cultura, educação, esporte e lazer; cuidou e atuou sobre a relação escola-comunidade; investiu em ações interventivas para o processo ensino-aprendizagem etc.

A própria investida da rede atualmente no projeto de acesso e permanência se volta ao vínculo com padrões mínimos de qualidade. Destaca-se que a rede municipal é diretamente submetida a medidas de decisão federal e, portanto, apesar das intenções e da vontade política, ações de esferas extra-escolares são gigantescas diante do que se faz na escola. Um exemplo disso pode ser encontrado na definição de custo-aluno que se consolida como medida de limite. Apesar disso, Diadema garante uma ação concreta na esfera escolar, na elaboração de um PPP participativo, dentro das peculiaridades de cada escola e comunidade, para consolidação da gestão democrática etc. Altino, com seu “olhar de fora” tece uma avaliação sobre a qualidade em Diadema:

O Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de São Paulo, quando você falava de qualidade da educação, já estava dada. Mas como significados e conceitos educacionais, isto está em disputa o tempo inteiro. O que Paulo Freire fez, lá principalmente, quando ele sai por motivos de saúde e o que foi feito em Diadema é o que a gente chama de a qualidade social da educação, não é só uma qualidade. Eu digo assim, se eu quero mudar qualitativamente a educação a partir de princípios e pressupostos de uma democracia efetivamente radical, de uma governação democrática, de um protagonismo da comunidade escolar, de um currículo comprometido com a transformação da sociedade e não da adaptação dos indivíduos numa sociedade dada, numa visão mais ampla, crítica e humanizadora do cidadão. Eu particularmente só acredito em educação com qualidade social. Acho que esse eixo é princípio ético é fundamental para a prática educativa. Ou seja, a educação que se contrapõe de maneira radical ao que se chama hoje de qualidade total e treinamento de professores reciclagem do professor.

Talvez seja o momento da equipe gestora da Secretaria da Educação dedicar um tempo à definição de parâmetros claros, sistematizados e alcançáveis para a qualidade da educação da cidade. O caminho já está delineado, mas precisa ter continuidade bem planejada. A base também foi bem estabelecida, segundo Marlene:

E aí eu percebi nitidamente a diferença de concepção porque nós sempre ... por mais que tivesse dificuldade, durante o período de 93 a 96, tanto a Lisete, que era Secretária de Educação, como a Sonia Kruppa, foram mestras. Eu tive a oportunidade de falar com a Sonia Kruppa quanta coisa eu aprendi com ela. Primeiro, a gente aprendeu a trabalhar coletivamente. Segundo, que o conhecimento, ele não está compartimentalizado. Terceiro, que a gente tinha que fazer aquilo acontecer. Não bastava ficar no campo das ideias. Então, estes princípios me formaram. E que não tinha que esperar. Tinha que acreditar no potencial do outro.

Considerando-se o acúmulo de saberes docentes existentes nos professores da rede e nas equipes gestoras em diferentes setores da educação da cidade; o apreço pelo contexto da cidade e de cada comunidade; a autonomia que cada escola possui diante do desenvolvimento de seu PPP; o espírito investigativo, crítico-reflexivo e propositivo-criativo que as formações permanentes já permitiram acumular como capacidade de cada profissional da rede em gerenciar seu espaço, sua escola, sua comunidade; a capacidade demonstrada da equipe da

rede para efetivação da construção do currículo, há que se ousar investir neste novo desafio, deixando bem claro o que pretende com a qualidade da educação da cidade no ciclo em que se encontra atualmente e como avaliar todo o processo envolvido.

7.2.2 Formação permanente e índices de avaliação

Para análise da qualidade da educação da cidade, serão utilizados dois critérios de mensuração: Sistemas Públicos de Avaliação da Educação e Índice de Desenvolvimento Humano.

7.2.2.1 Sistemas Públicos de Avaliação da Educação

Diante do que foi possível analisar até o momento, há a possibilidade de se associar formação permanente de docentes da rede de Diadema com a qualidade de educação. Essa relação deve ser traçada pela análise das ações descritas pelos sujeitos e documentadas porque a Secretaria de Diadema não tem elaborada uma sistematização para realização da avaliação de qualidade da educação da rede.

No âmbito federal, um dos critérios aplicados após a promulgação da LDBEN nº 9394/96 foi a elaboração de sistemas de avaliação e criação de índices de educação para se mensurar a qualidade da educação brasileira, como segue:

Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB¹⁰⁰: este sistema ocorre baseado no desenvolvimento de duas avaliações em nível nacional, a primeira denominada Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, aplicada nos ensinos fundamental e médio, e a segunda, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, aplicada apenas no ensino fundamental e também conhecida como Prova Brasil. Ambas se apresentam em forma de provas de conhecimento nas áreas de português e matemática que servem de subsídio para se calcular o IDEB.

¹⁰⁰ Fonte: Disponível em < <http://provabrazil.inep.gov.br/> > Acesso em 16 de fevereiro de 2012.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB:

O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.¹⁰¹

Provinha Brasil¹⁰²: é uma prova, aplicada na esfera federal, que verifica domínio de conhecimento nas áreas de português e matemática no segundo ano do ensino fundamental. É aplicada duas vezes por ano, início e final. Deve servir como diagnóstico para gestores, professores e políticas públicas locais com a finalidade de se criar mecanismos interventivos sempre que necessário, sem deixar arrastar problemas existentes no início da escolarização obrigatória.

Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP¹⁰³: A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo elaborou um sistema próprio, paralelo, para avaliar a educação do Estado. Avalia as áreas de conhecimento de matemática, língua portuguesa, história e geografia no ensino fundamental e médio. Apesar de ser um projeto da Rede Estadual, o SARESP pode ser aplicado nas redes municipal e particular desde que haja interesse de prefeitos e diretores, respectivamente. É coordenado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. Essa avaliação, somada a outros dados, auxilia na construção do IDESP.

Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP:

é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano¹⁰⁴.

Na esfera municipal de Diadema, como já registrado, não há a implantação de um índice ou de um sistema de avaliação próprio. Esta pesquisa tentou obter séries históricas dos sistemas acima referentes ao Município de Diadema, porém, foram poucos os dados obtidos pelas justificativas que se seguem:

SAEB: apesar de aplicado desde 1990, seu resultado é apresentado sem a identificação do município. Há uma apresentação dos resultados das redes municipais, mas não

¹⁰¹ Fonte: Disponível em < <http://portalideb.inep.gov.br/> > Acesso em 16 de fevereiro de 2012.

¹⁰² Fonte: Disponível em < <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em 16 de fevereiro de 2012.

¹⁰³ Fonte: Disponível em < <http://faq.edunet.sp.gov.br/>> Acesso em 16 de fevereiro de 2012.

¹⁰⁴ Fonte: Disponível em < <http://faq.edunet.sp.gov.br/>> Acesso em 16 de fevereiro de 2012.

especificados. Embora tenha sido solicitada ao INEP esta especificidade, o site indicado para consulta também apresenta os resultados por redes e não por município, inviabilizando o uso dessa avaliação para este trabalho.

PROVA BRASIL: apesar de aplicada desde 2005, o resultado dessa avaliação é disponibilizado por escola e não por Município. Também, diante da solicitação ao INEP dos dados da cidade, a orientação do site indicado só apresentava resultado por escola e com consulta por nome de escola. Portanto, não se encontrava disponível em uma única planilha todas as instituições escolares de Diadema.

PROVINHA BRASIL: trata-se de um processo de avaliação cuja correção, por seu caráter diagnóstico, fica a cargo da rede que a aplicou.

Foram solicitados à Secretaria da Educação, por três vezes, os dados das três avaliações acima, mas não foram enviadas as respostas, a não ser uma que justificava que eles fazem muito, mas registram pouco. Desse modo, os dados não estavam sistematizados para disponibilização nesta pesquisa.

SARESP: O município de Diadema somente começou a participar do SARESP em 2010. Os dados são recentes e não permitiriam uma comparação em série histórica sobre a educação da cidade.

IDEB: apesar de instalado somente em 2005, foi o único dado que permitiu visualizar a série histórica do Município de Diadema. Os dados são claros e permitem, com facilidade, conferir o resultado evolutivo da rede, como segue abaixo. Como o IDEB é também aplicado para definir metas, os gráficos e tabelas referentes aos resultados deste índice extrapolam o ano presente e preveem metas até 2021. Na tabela abaixo, apresentada pelo INEP, há os dados:

Resultados do IDEB Diadema de 2005 em diante.

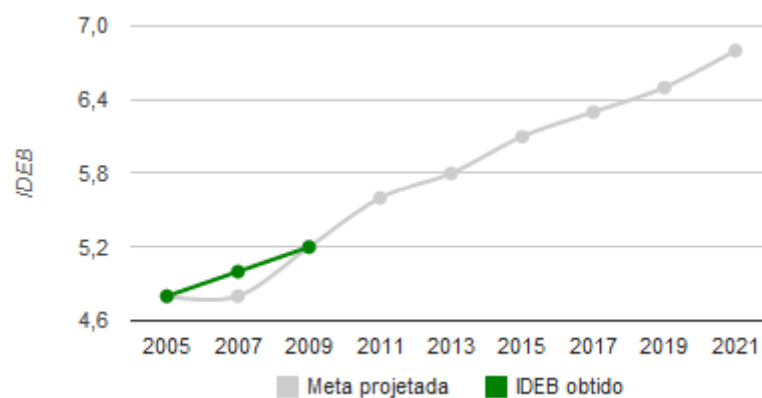


IDEB - Resultados e Metas

4ª série / 5º ano

Município ↕	Ideb Observado			Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
DIADEMA	4,8	5,0	5,2	4,8	5,2	5,6	5,8	6,1	6,3	6,5	6,8

FONTE: MEC / INEP - IDEB

Gráfico: ... O município de Diadema e suas metas.

FONTE: Portalideb.com.br

É visível a evolução da avaliação do IDEB na rede de Diadema. Consequentemente, pode inferir-se que a educação da cidade tem apresentado uma melhora em seu critério de qualidade. Se a qualidade melhorou é porque melhoraram os diferentes fatores intervenientes no processo escolar, tais como: programas de formação permanente; a construção do PPP de cada escola; o amadurecimento dos saberes docentes mediante reuniões, estudos, seminários que desenvolvem nas horas de Aglutinadas; as discussões “de perto” entre a equipe da escola e a ATP acerca dos resultados da aprendizagem dos alunos etc.

Esses resultados são avaliados de forma positiva, uma vez que se trata de uma avaliação que mede o nível de domínio de leitura dos estudantes do 5º ano das escolas brasileiras. Em 2003, foi diagnosticado pelo SAEB que “cinquenta e nove por cento dos alunos brasileiros chegam à 4ª série do ensino fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura e 52% desses mesmos alunos demonstram profundas deficiências em Matemática” (INEP, 2003, p. 3). Por ocasião dessa avaliação, o MEC, coordenado pelo Ministro Cristóvão Buarque, elaborou um relatório sobre qualidade da educação na 4ª série do Ensino Fundamental.

No capítulo introdutório desse relatório, aparece a seguinte ponderação:

A questão da qualidade de ensino não é algo simples que possa ser explicada somente por meio de uma variável ou de um conjunto de variáveis. A responsabilidade pela qualidade do ensino no Brasil não é de um ou dois agentes sociais. Todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, incluídas aqui as instituições por ele responsável, influenciam-no com pesos variados, compondo uma equação demasiado complexa. A análise do contexto, portanto, é fundamental para a compreensão dos resultados obtidos.

O resultado do SAEB apresenta uma avaliação das condições precárias de infraestrutura das escolas, sem bibliotecas, laboratórios de informática e das ciências; dos baixos salários dos professores; a falta de boa formação dos profissionais da educação; por fim, a carência de uma política de formação em serviço que dê conta da realidade da escola é apontada como uma das principais causas desse desalento.

A orientação era para que planos de mudanças fossem implantados com a finalidade de suprir tais carências. No entanto, quase dez anos depois, os índices de educação ainda não alcançaram o patamar mínimo considerado para a educação brasileira, que é de 6,0 pontos. Muito há que se fazer. Em alguns municípios brasileiros, talvez por ser uma administração pública de menor porte, mais próxima à comunidade, iniciativas e vontade política parecem abranger resultados mais significativos. Diadema não está nessa lista, pois não chegou ainda à média mínima estabelecida, embora procure, por meio de iniciativas plausíveis, a superação esperada.

Um aspecto peculiar da rede de Diadema é que a Educação Infantil e a EJA não são avaliadas por Sistemas de Avaliação. Por essa razão, embora se trate de dois segmentos de extrema prioridade histórica na cidade, só serão avaliadas de forma genérica neste trabalho, dada a falta de referenciais específicos.

7.2.2.2 Índice de Desenvolvimento Humano

A decisão de se usar o IDH em um capítulo que trata da qualidade da educação ocorre porque o cálculo desse índice é organizado a partir de três fatores: educação, longevidade e renda.

Para aferir a longevidade, o indicador utiliza números de expectativa de vida ao nascer. O item educação é avaliado pelo índice de analfabetismo e pela taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. A renda é mensurada pelo PIB per capita, em dólar PPC (paridade do poder de compra, que elimina as diferenças de custo de vida entre os países).¹⁰⁵

Considera-se, de acordo com os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, que seu limite máximo de divulgação de dados no decorrer do tempo se encontra no ano 2000. Parte das definições de seus dados depende das informações do CENSO, que é realizado a cada dez anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

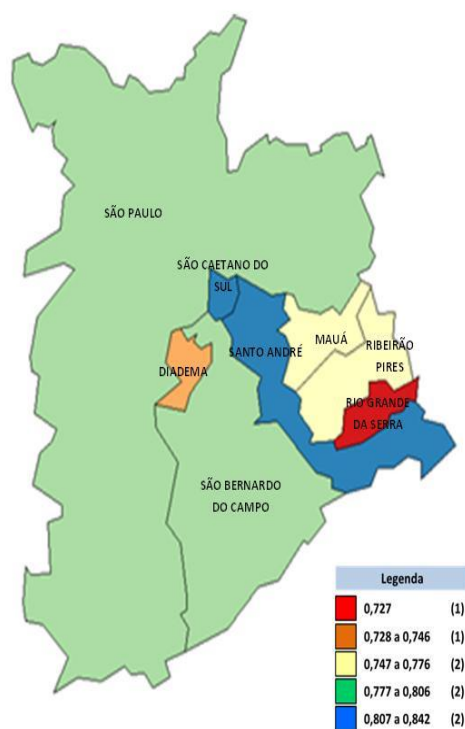
¹⁰⁵ Fonte: Disponível em < <http://www.pnud.org.br> > Acesso em 10 de abril de 2012.

Estatística – IBGE. Atualmente, de acordo com informação obtida via telefone, o IBGE ainda não tem dados dos municípios para disponibilizar pertencentes ao último Censo - 2010.

Desse modo, a série histórica possível de ser utilizada envolve os anos de 1991 e 2000.

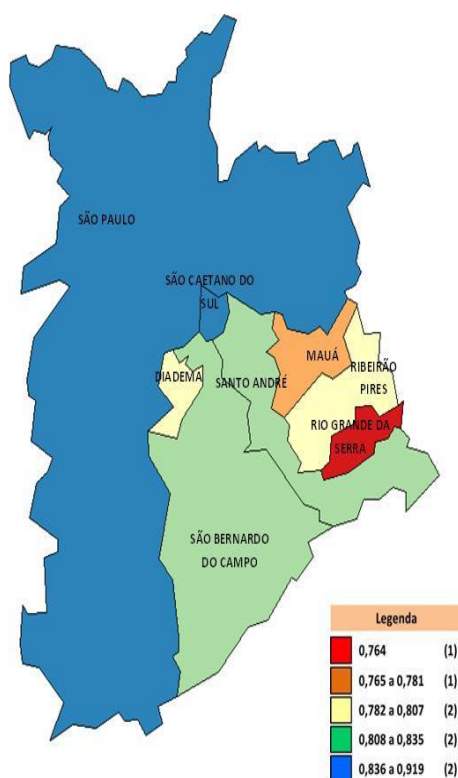
A partir dos mapas abaixo apresentados, é possível observar que, na esfera regional das cidades da microrregião metropolitana de São Paulo, Diadema apresenta evolução em seu IDH de 5,9%, no decorrer da década.

MAPA 1. Índice de desenvolvimento Humano Municipal, 1991
Municípios da Microrregião São Paulo (São Paulo)



FONTE: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – PNUD

MAPA 2. Índice de desenvolvimento Humano Municipal, 2000
Municípios da Microrregião São Paulo (São Paulo)



FONTE: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - PNUD

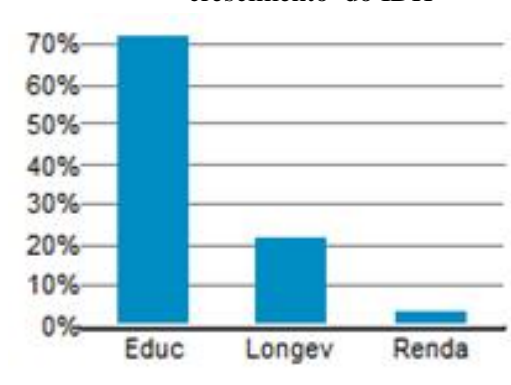
Nos últimos dez anos, Diadema saiu de um patamar de IDH de 0,746 para 0,790. Para que essa evolução ocorresse, longevidade, educação e renda também devem ter aumentado, como mostra a tabela abaixo:

Tabela16 - Perfil Municipal do IDH de Diadema

	1991	2000
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	0,746	0,790
Educação	0,805	0,901
Longevidade	0,719	0,749
Renda	0,715	0,721

FONTE: Atlas do Desenvolvimento do Brasil: Perfil Municipal

Embora haja um acréscimo nos itens renda e longevidade que coincidem com o desenvolvimento da cidade, a educação é o item que se destaca especialmente: “A dimensão que mais contribuiu para este crescimento foi a Educação, com 72,7%, seguida pela Longevidade, com 22,7% e pela Renda, com 4,5%.” (Atlas do Desenvolvimento do Brasil: Perfil Municipal, 2000).

Gráfico 11 - Contribuições para o crescimento do IDH

FONTE: Atlas do Desenvolvimento do Brasil: Perfil Municipal, 2000

Se somados os dados da Educação do IDH com o IDEB notar-se-á uma coerência entre ambos. Há um progresso que se reflete de maneira global nos diferentes itens. Se no IDEB a educação é mensurada pelo domínio dos conteúdos apresentados pelos alunos, no IDH a educação representa que houve diminuição do analfabetismo e aumento das taxas de matrículas. Dados quantitativos e qualitativos se refletem em um mesmo “espelho”, acrescidos da formação permanente que apresenta nuances de rupturas de concepções e propostas, mas não de continuidade e permanência.

Os dados abaixo, fornecidos pela fundação SEADE¹⁰⁶, corroboram as informações do IDH referente a dados quantitativos e permite visualizar que, além do ano 2000, esta ascendência não parou.

Tabela: Informações dos Municípios Paulistas

		1996	2000	2004	2008	2010
3513801 - Diadema	Educação - Matrícula Inicial na Educação Infantil – Rede Municipal		13.171	13.642	13.157	8.630
	Educação - Matrícula Inicial 1ª a 4ª Séries – Rede Municipal	-	2.037	2.966	4.008	15.334
	Educação - Taxa de Reprovação 1ª a 4ª Séries – Rede Municipal (Em %)		0,51	3,4	1,5	1,5
	Educação - Taxa de Aprovação 1ª a 4ª Séries – Rede Municipal (Em %)		98,36	96,5	98,2	98,0
	Educação - Matrícula Inicial na Educação Especial – Rede Municipal			173	145	108

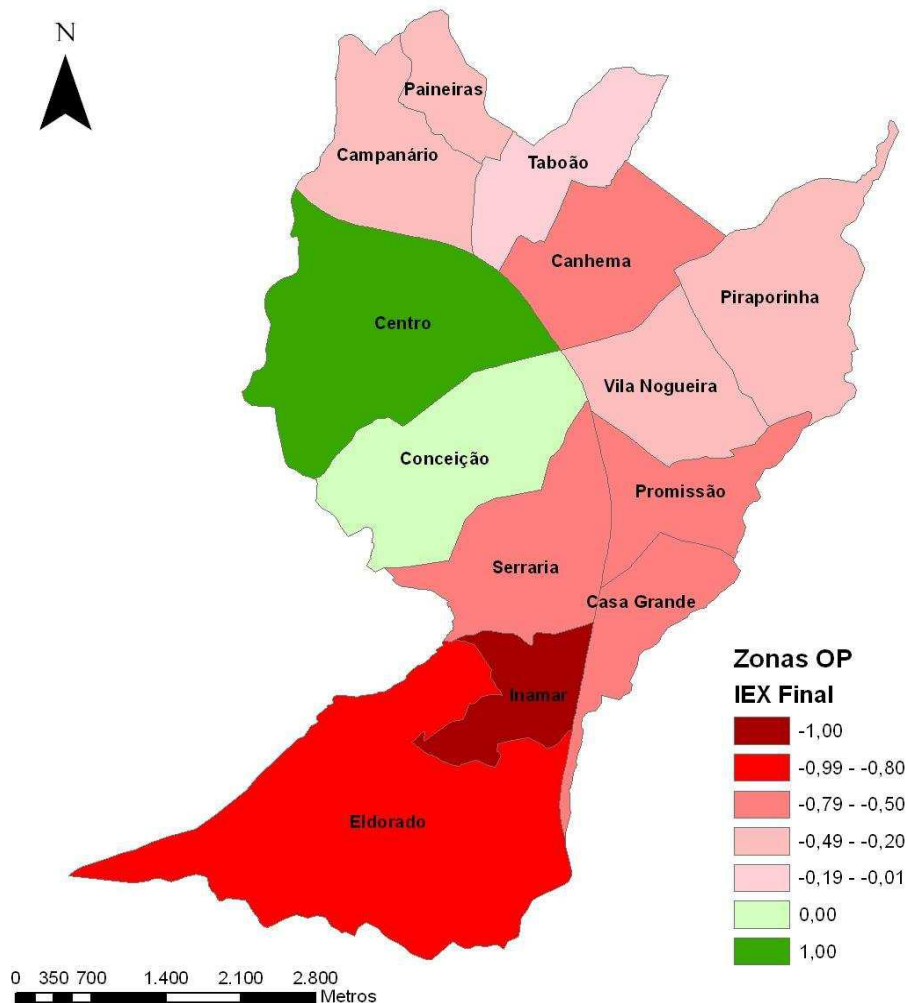
FONTE: SEADE: Informações dos Municípios Paulistas

Se, por um lado, há uma diminuição nas matrículas da Educação Infantil, por outro, há também uma diminuição na taxa de natalidade da população, o que justifica essa diminuição. Porém, no ensino fundamental, com o processo de municipalização instalado, observa-se uma ampliação significativa no número de matrículas. A taxa de reprovação diminui com a intervenção da formação permanente na ação relacionada às dificuldades de aprendizagem de forma direta, no contra turno da aula das crianças.

É importante destacar que há um esforço da equipe da educação da cidade para superar os dados inicialmente alarmantes sobre bases importantes de qualidade de vida. Em 2007, Diadema ainda apresentava um mapa de exclusão social bastante crítico. Por se tratar de uma cidade pobre isso se reflete nos processos sociais. O bairro de Eldorado, o maior da cidade, é o que mais apresenta índices de exclusão social, segundo dados do estudo desenvolvido pelo Centro de Estudos das Desigualdades Sócio-territoriais - CEDEST.

¹⁰⁶ FONTE: Fundação SEADE. Disponível em < <http://www.seade.gov.br/produtos> > Acesso em 10 de abril de 2012.

MAPA 3. Mapa da Inclusão/Exclusão Social de Diadema



FONTE: Centro de Estudos das Desigualdades Sócioterritoriais

Uma cidade com índices de exclusão significativos traduz a necessidade de ações sociais de base. Dentre elas, a educação como forma de se garantir uma elevação nos padrões - culturais, de conhecimento e social – e, conseqüentemente, na qualidade de vida das pessoas. As políticas públicas implementadas na educação de Diadema demonstram que está havendo o esforço de buscar intervenções na realidade. Os dados mostram que o caminho está na direção correta, tendo que se fazer ajustes de percurso, certamente.

7.2.3 Formação permanente e qualidade da educação: avaliação dos sujeitos

O processo de formação permanente dos professores da rede de Diadema descrito neste trabalho demonstra uma intensidade de ações. Se elas foram as mais adequadas ou não, como já fora discutido em capítulos anteriores, é uma posição a ser retomada na conclusão.

Os relatos transparecem avaliações, e as avaliações remetem-se à qualidade. Sendo assim, este subcapítulo será dividido em alguns subtemas:

7.2.3.1 Satisfação do professor da rede

Os relatos deixam transparecer o envolvimento pessoal dos professores com o projeto educacional da cidade que, por vezes, chega a se misturar com o próprio projeto de vida de cada um. Corroboram o posicionamento de Nóvoa (2010) ao defender que professores devam ser pessoas que queiram ser professores. Nessa relação de proximidade entre o eu pessoal e o profissional, há mais facilidade de encontrar prazer no que se faz. O prazer é elemento fundante da dedicação que a profissão requer. Relatos de alguns professores parecem ter sido feitos com a “alma” e deixaram transparecer emoções enquanto falavam, num exercício de amadurecimento da identidade docente, como exemplificado abaixo:

Primeiro era um sonho poder ingressar na Prefeitura de Diadema. Eu sempre quis ingressar. Então isso foi um orgulho para mim. [...] Eu amo a educação. Eu amo a educação sim. Acho que foi uma profissão acertada. Acho que a gente transforma vidas com educação. Onde estiver. Eu gosto e faço aquilo, eu trabalho, com prazer. Porque eu sei que vai resultar de verdade, numa compra, numa escola nova para as crianças. Não tenho um distanciamento assim, da rede. Então, todo dia eu acordo com disposição para trabalhar. Eu gosto de trabalhar. Eu acredito nisso. Principalmente as crianças da escola pública, Maria Elena, são crianças muito renegadas pela família. E eu vejo que na escola, a escola precisa ser este para outro lado. A criança não precisa ser condenada (MARLENE).

Eu tive uma turma aqui em 2009 de sábado, eram 65 professores. Nós ficávamos aqui das 8 a 1 da tarde, as uma turma animada, que a gente nem percebia que era sábado. Então essa coisa da... do prazer, do entusiasmo, que é isso que faz muito bem pra educação, faz bem. E isso fazia diferença no grupo (ANITA).

Desde a minha entrada em Diadema, em 96, eu aprendi ... por ver tudo que acontecia em Diadema e por me envolver muito fortemente com os alunos de EJA e também do MOVA. Eu aprendi a amar, eu já gosto muito do que eu faço, mas eu aprendi a amar ainda mais esta minha profissão de professor de educador. [...] Justamente nessa construção conjunta de projetos, com esses alunos da EJA e do MOVA, de forma que eu aprendi a amar Diadema. Eu assim me identifiquei desde o início muito com Diadema [...] Eu me via na cidade e também via a cidade dentro de mim. Eu poderia dizer assim que eu sentia a cidade em mim. [...] Eu diria mais, que eu

estou emocionado na entrevista porque não tem como não ficar. Porque eu estou falando de uma coisa que não é uma coisa, estou falando de vida. Porque ao falar de Diadema, o coração vibra (MILTON).

Eu acho que o contato do assessor Fernando com a escola foi muito assim ... eu tenho muita saudade daquele tempo. A gente dedicou um esforço muito grande. Eu tenho assim ele como um colaborador muito grande nesse processo (CRISTINA).

Constata-se, portanto, que os profissionais da rede que foram entrevistados, são pessoas extremamente envolvidas e se dispuseram a participar de todos os processos formativos possíveis.

7.2.3.2 Experiência em funções diferentes como forma de qualificação da ação docente

A retomada desta temática neste momento é breve e tem a finalidade de ponderar estas experiências sob a ótica da qualidade. A formação permanente pode ou não ser interventora do processo de qualidade da educação da cidade. Porém, uma vez que os educadores se apropriam dos conhecimentos e que o reflexo disso resulta numa qualificação do desempenho, enquanto professores práticos, verifica-se a positividade do processo.

O fato de os professores na rede de Diadema serem estimulados a vivenciarem outras funções enquanto educadores, isso acrescenta qualidade em suas ações. Eles experimentam as funções de ATPs, Coordenadores Escolares, Coordenadores de Áreas, além de algumas funções mais diretamente ligadas ao gabinete.

Marlene faz referência a esse aspecto valorizando o momento em que o professor volta à sala de aula. Ela valoriza isso como um processo de formação permanente que resulta numa qualificação das práticas, ou seja, quando o professor retorna à sua sala de aula, seu olhar está mais ampliado, sua prática está referenciada em outras ações para além das de sua escola etc. E esta é uma cultura difundida naquela rede. Relata positivamente porque aconteceu com ela: “Terminou o mandato e eu voltei para a escola, como professora. E aí eu percebi nitidamente a diferença [...]”. Rita valoriza o fato de o professor acreditar na possibilidade da mudança com a experiência: “o professor tem que ir para uma formação com a convicção de que aquilo que ele vai aprender vai mudar a sua prática.” Anita faz referência positiva quando reflete sobre seu acúmulo a partir da oportunidade que teve de experimentar na rede:

E agora eu vejo isso lá, enquanto professora [...] Eu tive a oportunidade... eu falo que eu sou uma privilegiada, porque não é qualquer professor que viveu o que eu vivi aqui. Então eu sou uma privilegiada, eu falo isso para minhas colegas. Eu socializo muito as coisas que eu aprendo, porque como eu tive acesso a muitas

informações que chegam... a muitos guris na sala de aula ... às vezes eu tenho informação que nem a minha coordenadora tem, então eu falo que sou uma privilegiada. Por exemplo, essa coisa da Provinha Brasil. Eu participei de toda a discussão, da elaboração, dos testes, tudo. Então é muito bom, eu sou uma professora diferenciada. Pelo tempo que eu tenho de magistério e pelas experiências que eu vivi aqui na secretaria.

O que se busca na referência da qualidade da educação é que o processo de ensino-aprendizagem seja bem feito, que as escolas e a comunidade consigam interação com positividade, que a escola seja um espaço de prazeres, e considerar isso remete a uma necessidade de se ter bons professores. Nóvoa (2009) defende a formação de uma cultura profissional que se estabeleça na escola através do diálogo com os professores, do registro das práticas e da possibilidade de se ver para além do que se tem.

Essa possibilidade de experimentar mais do que ser professor é uma maneira de permitir trazer para a escola algo mais a partir da própria vivência e formar nela uma comunidade de aprendizagem. O resultado desse tipo de prática tende a qualificar a educação porque lida com a qualificação dos professores em um processo de formação permanente.

7.2.3.3 A percepção da qualidade da educação a partir do contato com outras redes

Alguns relatos de professores insistem que uma referência usada para saber se o trabalho que desenvolvem em Diadema é qualificado ocorre quando se encontram com professores de outras redes em algum encontro regional, congresso etc:

Quando tem professores de outras redes junto, ah, aí a gente percebe a diferença. Percebe. E não é só professor, até gestores. Percebe. Fala: - Nossa! Como estão em termos da concepção.

[...]A gente percebe com esta municipalização. Uma coisa que a gente percebe e não dá para generalizar, mas é a concepção da relação. Teve uma escola municipalizada que a gente tirou todos os professores por causa da relação professor aluno, da intolerância (MARLENE).

Então, eu participo de duas redes, de São Bernardo e de Diadema, e eu vejo a diferença sim, é gritante de um município pro outro, então a gente sempre aqui em Diadema tem esse diálogo aberto com a Secretaria da Educação. A gente está discutindo sempre o que precisa melhorar. O que está melhorando, a gente tem esse diálogo que eu acho que ele é uma coisa muito válida e, em outras redes eu percebo que a coisa vem de cima para baixo, sem uma discussão com o grupo, você tem que fazer e apresentar resultados. Você tem que se virar. Aqui em Diadema a gente tem a liberdade e dentro do respeito também de participar e opinar mesmo, dizer claramente se gostou se não, o que que contribuiu ou não. [...] A proposta curricular que mudou é diferenciada de todas as redes de ensino de outros municípios, a gente tem lá os eixos de liberdade, humanismo, meio ambiente, então a gente tem uma forma diferenciada, dentro dessa proposta curricular, de trabalhar. Eu vejo que são avanços dentro dos objetivos de aprendizagem. Então dignidade e humanismo não é algo que eu discuto lá em São Bernardo. Lá é chegar em números: quantos são?

Quantos alfabéticos? Aqui eu tenho o porque e como chegar e também tenho todo um processo que não está ligado em outros lugares (CRISTINA)

A formação com o programa Aprender Mais fez uma diferença incrível. Estou contando isso para te dizer que muitas dessas escolas, desses alunos, são de escolas que acabaram de ser municipalizadas que eram do Estado, e é uma diferença muito grande. Desses professores, não é só uma questão de município, de estar no município. É uma questão da orientação. [...] Essas escolas estaduais... você tem diferença nesse grupo de professores que são do município e os que não, que são da rede municipal e os que são da rede estadual. Então como eu tive esses dois grupos na formação que orientei, eu tenho um ponto de comparação. O professor do estado era só professor, dos mais conservadores com um acúmulo menor, uma discussão de política educacional quase zerada. [...] Dá uma olhada nessas escolas municipalizadas, como isso faz diferença, até para poder pensar o que, enfim, que Diadema já construiu (ANITA).

Os professores da região do Grande ABC atuam em mais de uma rede, dada a facilidade de acesso entre as diferentes cidades, inclusive São Paulo. Estar em redes diferentes provoca no professor a possibilidade de distinguir as diferenças de formação e de prática.

7.2.3.4 Uma avaliação crítica: rupturas na formação permanente

Os educadores da rede ou formadores externos que foram entrevistados manifestaram críticas a respeito de rupturas nos processos de formação permanente causadas pelas trocas de governos e trocas das equipes da Secretaria da Educação. Portanto, apesar da auto-valorização da rede pelo reconhecimento do trabalho intenso que realizam, há uma consciência de que cisões ocorrem e que seus resultados trazem referências negativas ao processo:

Todo mundo socializava tudo. Então sabíamos quem eram os assessores, quais eram as propostas, porque o plano de formação era socializado. Então, todo mundo sabia o que estava acontecendo, era bem socializado mesmo. Hoje eu tenho dificuldade de fazer isso aqui, porque nós não temos mais esse foco, de sentar todo mundo. Agora já não temos mais. Nessa gestão optou-se por não fazer esse tipo de reunião. Então cada um com a sua visão, então nós não temos mais essa de socializar (ANITA).

De 93 a 96, a Secretaria passa por uma grande oxigenação, porque foi um momento em que há uma união tentando trazer uma concepção de gestão, unindo educação, cultura, esporte e lazer. [...] E nessa ocasião, obviamente, a Secretaria vai trabalhar uma tríade muito forte da Gestão Democrática, da Gestão do Acesso e Permanência e da Qualidade de Ensino. Nessa tríade obviamente a formação continuada era a espinha dorsal, então havia assim, uma intensa valorização dos PPPs e de uma ideia que as escolas deveriam construir a sua autonomia, para que nessa autonomia a escola criasse os seus projetos.[...] EM 1997 a formação era assim, ou era uma pessoa muito pontual para aquela situação, que era um convidado que vinha e fazia aquela formação. Não era assim, uma coisa planejada, não era uma coisa que a gente percebia que tinha o eixo. Ainda que ele dissesse: “Não, nós não perdemos o eixo”.[...] Tanto que se você olhar em todos os documentos, você vai ver que permanece mesma tríade. A tríade é a mesma, ele vai falar que ele estava em cima da mesma tríade: gestão democrática, gestão do acesso e permanência e qualidade do ensino. Só que você não vai encontrar nada que sustente isso pela espinha dorsal da formação continuada (MARTA).

Hoje, a formação, eu diria que é muito incipiente e acredito ainda que está faltando muito daquela coisa de quando eu entrei, de quando era uma seção e não uma Secretaria a parte da educação, outra parte da cultura, outra parte...e assim. Eu acredito também que esse excesso de fragmentação levou a educação de Diadema a uma instabilidade negativa em que, ao invés de se crescer a estabilidade, ela acabou numa instabilidade em que as pessoas da rede, funcionários em geral, administrativos, inclusive professores, estão descontentes.[...] No sentido do hiato, da ruptura. Do hiato que eu falei, e esse hiato foi crescendo até aparecer uma outra coisa que eu senti também, eu diria com todo respeito aos estrangeiros porque eu também já fui estrangeiro em outras paradas, mas eu senti uma coisa muito estrangeira e muito importada chegando, de modo que as próprias pessoas, muitas delas que eu poderia dizer assim, sem medo, que deram a vida pela formação em Diadema, se chatearam [...] Meu desligamento, foi decidido com muita dor, eu não pedi exoneração, na verdade eu fui levado a pedir exoneração. E eu sinto muito por tudo isso porque Diadema é um lugar que tem muita história e uma boa história... de uma construção social. Diadema literalmente saiu de um buraco para virar uma cidade. Foi isso que aconteceu com Diadema, era só lama, em termos de uma organização de uma infraestrutura e tudo mais. Diadema virou cidade com a presença do Partido dos Trabalhadores. Tendo me exonerado e eu diria mais, que eu estou emocionado com esta entrevista porque não tem como não ficar, porque eu estou falando de uma coisa que não é uma coisa, estou falando de vida, porque ao falar de Diadema ... o coração vibra (MILTON).

Neste momento, a gente já falou assim, que a gente já perdeu muito desse coletivo (CRISTINA).

Essas rupturas também foram diagnosticadas por educadores. A saída de Fernando, formador, ocorreu também pelo mesmo motivo, na troca de gestão. Os vários rompimentos com Diadema declarados por Arlete, formadora da rede desde a década de 80, tem relação com mudanças de práticas.

7.2.3.5 Formação de professores e avaliação futura

A necessidade de se estabelecer parâmetros avaliativos para formação permanente da rede se faz emergencial. São anos de trabalho com empenho e dedicação, sem uma avaliação que diagnostique os melhores caminhos e superações a serem feitas. Supõe-se que há uma qualidade em tudo o que se narrou neste trabalho, mas o registro sistematizado do processo não existe. Novos grupos estão entrando, o mundo pede mudanças, mas as mudanças devem ser feitas a partir de um processo que envolve avaliação, proposição, ponderação, reflexão e crítica, e não rupturas.

A consciência de que é necessário dar este passo está nos relatos de alguns educadores. Rita declara que a melhor formação permanente é aquela que ocorre mais próxima ao professor:

Então, esse programa de formar o professor na sua identidade profissional, eu acho que é uma frente que precisava ter. É com essa ação que todas as escolas, secretaria, deveriam se preocupar e que os formadores deveriam também se preocupar. Acho que é isso, se eu tivesse na gestão de alguma coisa, eu acho que faria uma coisa com mais sentido, como uma frente assim, que não dá para prorrogar mais, tem que ser agora.

Quando Rita faz esse relato, aproxima-se das concepções de formação cujos fins estão voltados à construção de uma cultura colaborativa na escola, à constituição de saberes docentes com base na reflexão e na discussão sobre a prática. É no espaço da escola que o professor atua e que a comunidade está. Logo, a formação permanente na escola fica mais perto da intervenção do professor. A possibilidade de o professor participar de formações mais amplas é benéfica também, pois oxigena, traz novas ideias, amplia a visão de mundo, traz elementos de análise; no entanto, não resolve tudo, não atinge, muitas vezes, diretamente o cotidiano da escola, mas ajuda a pensá-lo. Apesar de não existir uma sistematização de avaliação, os professores percebem resultados positivos:

Se a formação realizada em Diadema interfere como resultado na aprendizagem dos alunos? Eu tenho certeza que interfere. Mas não tenho, nós não temos sabe o quê? Índice e medidas. Então isso é uma coisa importante, mas que a gente não tem. Então, por exemplo, quando a gente começa a analisar agora, de acordo com esta evolução, bimestralmente dos alunos do fundamental. Isso também tinha que expandir. Então, por exemplo, agora nós vamos colocar no portal. Teve uma discussão com a equipe técnica aqui de colocar no diário que seja preenchido nos sistema, no portal, para a gente conseguir ver o que foi trabalhado, porque você consegue puxar relatórios. Hoje a gente não tem relatórios. Hoje não tem. Outro indicativo é ver a diferença do professor de Diadema frente aos de outras redes. Mas não como indicador formal. Porque o que a gente precisaria? Por exemplo, aí teria que ter um estudo mesmo. Fizemos uma formação. Investimos porque são muitos investimentos, só que a gente precisa criar uma organicidade nestes investimentos. Então ali, um plano de carreira agora tem que conseguir estabelecer isonomia entre profissionais e professores com a mesma formação. Só agora nesta gestão. Esse foi um investimento. Outro investimento, contratar os novos professores. Outro investimento, estamos organizando os espaços, comprando materiais. Muito bem. Tem uma ATP, uma coordenadora que está com duas escolas agora e que ela foca no acompanhamento, foi outro investimento. Muito bem. A diretora também está tendo novas oportunidades, diante de tudo isso, nós tínhamos que fazer uma comparação. A gente pega lá em 2001. Acho que nós tínhamos poucas escolas de Educação Infantil, mas qual é o desenvolvimento das crianças da educação infantil? E agora, dez anos depois, com o investimento que teve nesta gestão. O que a gente consegue perceber? Então tem que investir nesta sistematização. Ter esta organicidade é bom e eu não tenho, não tenho (MARLENE).

Não tivemos a possibilidade de fazer uma boa avaliação disso para dizer o quanto esse programa de formação repercutiu na aprendizagem do aluno porque o final nosso é a aprendizagem, não é a prática do professor, a prática do professor, mas a nossa maior preocupação é quanto o aluno aprendeu com isso né (RITA).

Então eu diria de uma formação integral, ter um núcleo em torno do qual giram todas as modalidades de formação. E o termômetro é exatamente isso, quando o que

se pretende é apropriado pela rede é porque a rede construiu junto. Então quando não é assim, me parece que a rede não funciona (MILTON).

Bom, é aquilo que eu te disse, eu hoje eu acho que a rede precisa se discutir melhor o que é qualidade de ensino, volto a dizer, nós estamos sendo pegos cruelmente... por uma concepção de avaliação nacional, há um apelo muito grande pra que os meninos consigam ganhar boas notas de SARESP tá aceto? Então há um empenho muito grande na assessoria de língua portuguesa, de matemática, de ciências agora, você tá entendendo? (MARTA).

E vejo um pouco que aqui na Secretaria, atualmente, não é ir bem lá ao IDEB melhorar para mostrar que pro IDEB está tudo conectado. É pensar o que todo esse esforço, todo esse trabalho, pode fazer e, deve contribuir para que a criança aprenda, que seja uma consequência do trabalho, não essa preocupação de medir assim (MARI).

Ludmila reconhece que não se avalia o que se faz na rede de Diadema de forma global, mas explicita que se faz uso da avaliação externa atribuindo uma característica diagnóstica para a implementação de possíveis programas de intervenção:

Estamos reorganizando os conselhos de classe, aumentamos o número de conselhos de classe dos professores com as crianças para diagnosticar aquela criança. Então, por exemplo, a criança do 2º ano tem a Provinha Brasil, diagnostica, vê onde estão as falhas, aí a gente cria os programas de formação a partir disso, a Prova Brasil, a onde nós temos os grandes problemas de aprendizagem das crianças, pensar como é que a gente estrutura práticas sobre esses problemas. E o SARESP, a gente também aplica o SARESP nas crianças. Então o SARESP também dá indicadores de intervenção pedagógica para esses professores. Então fomos abonando a partir da avaliação externa, SARESP, Prova Brasil, Provinha Brasil. A gente consegue ver onde que estão alguns buracos que não são os únicos, que a prova é uma fotografia de um X conteúdo. E aí a gente vai definindo, mas isso, por exemplo, não é só a partir de conteúdos, mas é a partir de perfis, então se a gente quer, no final daquele ciclo, que a criança tenha aquele perfil de leitor, investigador, como que a gente intervém no processo? Isso dá mais resultado com o ensino fundamental, e educação infantil também, a partir das novas diretrizes, a gente acompanhou toda a elaboração das diretrizes curriculares em âmbito nacional da educação infantil e ensino fundamental. A partir da nova diretriz, organizando a formação e aí vão se instalando os grupos de formação.

A avaliação enquanto processo de aplicação de políticas educativas tem um papel diagnóstico importante para a definição de parâmetros para a qualidade da educação e para verificação de onde se está conseguindo chegar com as propostas implementadas. A avaliação da formação permanente permitirá saber se efetivamente o que se faz reflete na atividade fim da escola. Há que se pensar, talvez não necessariamente em índices, mas em provas. Não é estabelecido que o formato ideal tenha que ser este.

Foi possível constatar, portanto, nesta análise, que políticas públicas voltadas a um processo de formação permanente interferem positivamente nos resultados da educação e,

consequentemente, em sua qualidade como critério intra-escolar na rede do Município de Diadema.

CONCLUSÃO

O ser humano se dá conta de si, dos outros, do mundo e das coisas quando consegue instaurar um processo de reflexão. O processo de reflexão é instaurador da capacidade de construção da consciência crítica.

Evandro Ghedin

A construção deste trabalho de pesquisa ocasionou múltiplos **encontros e diálogos** com profissionais envolvidos com o sistema educacional do município de Diadema, os quais possibilitaram não só o acréscimo de conhecimentos e vivências, como também de múltiplas reflexões acerca da formação de professores em diferentes espaços, que podem ser sintetizados nos seguintes:

- encontro com diferentes autores que nos encaminham à teoria, que representa uma porta a aberta para a reflexão e a ampliação da leitura do mundo;
- encontro com os diferentes professores da rede pública de educação no âmbito de suas memórias, já que a memória histórica é possuidora de uma riqueza inabalável diante da construção do conhecimento;
- encontro com diferentes professores de outros espaços formadores, que permite se deparar com o novo e com a leitura de quem está ‘de fora’, sempre rica porque mais isenta de envolvimento do que a de quem está ‘de dentro’;
- encontro com documentos, pois a delícia de se fazer achados documentais permite reviver momentos guardados na lembrança histórica de um povo. Foram fotos, artigos, publicações, folders etc., enfim, documentos que contam histórias responsáveis por muitas transformações;
- encontro com a aprendizagem de fazer os professores, os autores, os documentos e as teorias se dialogarem numa ‘cerimônia científica’, denominada tese.

A partir dos muitos encontros e diálogos, a construção deste trabalho também permitiu uma série de **descobertas**, tais como que:

- a educação permanente é uma maneira adequada de se garantir a qualificação docente porque tem como matriz a formação de uma consciência crítico-reflexiva dos educadores a partir do exercício constante da tríade **ação/reflexão/ação**. Desse modo, aproxima-se mais de uma prática da educação como ato político, uma vez que os resultados se traduzem em transformações de diferentes esferas sociais;
- a modalidade que garante melhor resultado na formação permanente é aquela que se centra na **equipe da escola**, em reuniões constantes em que a prática docente é discutida. Por outro lado, as dificuldades encontradas em sala de aula são partilhadas para que soluções possam ser elaboradas a partir da leitura coletiva dos professores da escola, construindo-se assim uma cultura colaborativa e de transformação na escola;
- os saberes docentes sejam valorizados nos diversos projetos de formação docente, no sentido da troca de experiências entre professores e que essas experiências não sejam ‘trocadas’ apenas no âmbito da escola, mas também no **âmbito da rede e no âmbito regional**, considerando que a troca é sempre rica, inspiradora e promovedora de novas discussões;
- os professores sejam estimulados a apresentar suas experiências em **congressos** maiores de modo a ouvir as avaliações de profissionais que estão ‘de fora’ e refletir sobre novas experiências que lá conhecerão;
- a **participação de ATPs e de assessores nas reuniões de formação** são positivas porque oxigenam as discussões. Tal oxigenação acontece principalmente quando os assessores trazem experiências de outros universos educativos e ampliam a capacidade de estudo teórico do grupo;
- a rede de educação deva realizar a **sistematização e registro de suas ações** no campo das políticas formadoras para que sirvam como modelo de continuidade para novas equipes que ocupem a Secretaria da Educação;

- a política pública municipal na área da formação permanente trabalhe com **planejamentos a curto, médio e longo prazos**, a partir de diagnósticos apresentados em processos avaliativos da rede e das inovações que se avizinham no campo do conhecimento educacional;
- a formação permanente é uma política que resulta numa **melhoria da qualidade da educação** desde que tenha um projeto delineador de sua proposta, que ‘sobreviva’ para além das equipes gestoras;
- o registro seja também um instrumento valorizado na escola, permitindo **publicações e divulgação do trabalho**, além da valorização do registro sobre o que se faz;
- a necessidade de se **intercambiar** as diferentes esferas de formação de professores: a escola, a rede, a Secretaria da Educação e as Instituições formadoras de professores, tanto na modalidade inicial – as universidades – como na modalidade ‘em serviço’ – universidade, ONGs etc.

Esses encontros, diálogos e achados, que não esgotam o assunto, resultam do acúmulo de vários anos de trabalho no campo da formação permanente, tal como aquele vivido pela rede de educação de Diadema. Essa experiência, que também permitiu a idealização de várias ações sob forma de laboratório de educação, serviu de aperfeiçoamento para toda a equipe da rede e deve sempre acompanhar o processo.

A complexidade que demarca a realidade de Diadema é inspiradora para gestões criativas, que deem conta de elaborar alternativas de políticas públicas a ponto de intervir positivamente nos resultados do município, em diferentes áreas de ação do poder público.

A necessidade de se discutir a realidade, de estudar novas alternativas em educação e de aprender a lidar com situações nunca antes experienciadas por muitos professores provocou na política implementada pela SECEL a criação de uma matriz de formação permanente pautada na concepção progressista de educação.

O estudo contemplado nesta pesquisa buscou respostas para o problema que a gerou: “Em que medida os Programas de Formação Permanente oferecidos aos docentes da rede

Municipal de Educação de Diadema, nos últimos dezoito anos, têm garantido a qualificação da prática pedagógica?”.

Partindo-se da hipótese apresentada inicialmente: “A Formação Permanente oferecida aos docentes da Rede Municipal de Educação de Diadema, nos últimos dezoito anos, tem proporcionado mudanças em suas concepções e práticas, garantindo a qualificação da prática pedagógica”, concluíram-se os seguintes aspectos:

1ª categoria de análise: Modalidades de formação e ação docente

A caracterização da formação permanente realizada no período de 1993 a 2011 demonstra uma ação de empenho sobre a política de formação dos professores. A partir da análise dos 275 dados registrados, somados aos relatos das entrevistas, é possível observar que há significativo envolvimento dos professores no processo de formação docente. Há, entretanto, uma dispersão presente no quadro geral dos programas de formação. Uma vez que a proposta é a de formação permanente, há a necessidade de um eixo norteador para organizar e guiar as decisões a serem tomadas. Ao mesmo tempo em que se visualizam continuidades bem focadas, como foi o caso do trabalho de organização curricular em três diferentes gestões, há momentos em que as formações assumem formatos tão pontuais que fogem à concepção de permanente, ‘atirando para todos os lados’, sem foco ou diretriz.

Das modalidades de formação mencionadas, a que mais trouxe resultados, segundo os diversos relatos dos educadores, é aquela feita na escola, especialmente com o acompanhamento de assessores ou ATPs. Tal constatação não menospreza as demais modalidades apresentadas como importantes, mas falta a todo o momento uma política de avaliação que, a partir de um diagnóstico, aponte o rumo a ser seguido pela formação permanente que deverá dirigir com mais ênfase seus programas.

No decorrer da análise empreendida neste trabalho acadêmico, também foi possível observar que a passagem de uma equipe para outra, durante as trocas de gestão de governo, provoca, muitas vezes, uma ruptura dos programas educativos em andamento. Há, portanto, a falta de uma política de continuidade que garanta a permanência da formação docente, apesar das mudanças de gestão provocadas pelas sucessivas mudanças governamentais. Propõe-se que, diante de uma nova gestão de governo, o processo seja avaliado para promover adequações de maneira fundamentada e processual, não somente porque faz parte da proposta

da equipe que entrou. Portanto, as características da rede devem ser predominantes e permanentes diante dos processos de mudança de gestão.

Desse modo, conclui-se que há um mérito no trabalho desenvolvido no decorrer dos anos na esfera da política de formação permanente da rede municipal de Diadema, porém, há que se delinear um planejamento maior, com diretrizes bem definidas a curto, médio e longo prazos, de modo a garantir a continuidade necessária diante dos processos desenvolvidos e em andamento, frente às mudanças de gestão e com base na avaliação dos resultados e impactos na qualidade da educação da rede pública do município.

2ª categoria: Formação e competência docente

Uma das políticas adotadas para a formação permanente é o estímulo para que o professor vivencie outras funções na rede, seja no âmbito da escola ou da Secretaria da Educação. Assim, todos os entrevistados vinculados à rede vivenciaram essa experiência e a avaliaram como positiva, no sentido do acréscimo de maturidade e da ampliação da visão sobre a escola e sobre a sala de aula.

O projeto de rotatividade dos professores passando pela função de professor coordenador é o que mais se aproxima da escola e dos professores e o que permite a participação de maior número destes. Porém, a experiência como ATP é a que mais amplia a visão sobre a rede, uma vez que a ação diária do ATP se dá no papel de mediador entre escola e Secretaria, com a ressalva de que se tente chegar a um ATP por escola para melhor aprimoramento do trabalho coletivo.

A análise desta categoria permite concluir que as experiências acumuladas a partir da vivência em diferentes funções atende aos três fundamentos do ensino apresentados por Tardif (2002): existenciais, sociais e pragmáticos. Também foi importante a proposta de formação permanente na elaboração de propostas curriculares amplamente discutidas pelos docentes da rede. Isso permite que os professores se apropriem com profundidade dos conhecimentos que desenvolverão na sala de aula. Elimina, assim, o risco de o professor ser apenas treinado para reproduzir o currículo; ocorre exatamente o contrário: o docente se apropria dele.

Apesar de todo esse processo ter sido positivo para a qualificação docente, mais uma vez se configurou a falta de uma política mais abrangente que pudesse garantir uma continuidade ao processo. Como havia já uma matriz curricular elaborada na gestão de 1993 a

1996, poder-se-ia partir da discussão dessa matriz inicial para repensar adequações, mudanças ou, por vezes, até a troca. Todavia, precisaria haver um rito de passagem que, pelo que foi apresentado nos relatos, não aconteceu. Isso seria possível de se fazer nessa rede, uma vez que a equipe da Secretaria de Educação é composta, em sua grande maioria, por profissionais da própria rede municipal de educação em funções comissionadas.

Assim, não se trocava uma equipe por outra completamente nova, a qual faça a cisão referente ao que se construiu anteriormente. A manutenção dos professores deveria configurar uma manutenção de continuidade do processo educacional como um todo. Além disso, há uma manutenção do partido político, o que mantém uma mesma diretriz norteadora da gestão municipal e, conseqüentemente, da educação, o que facilitaria, por princípio, o processo de continuidade.

3ª categoria: Políticas Públicas e ação Docente na Cidade

Um aspecto que chama a atenção na rede de Diadema é a ousadia na experimentação de novas ações educativas. A própria formação permanente tem sua origem nas gestões da década de 80, muito antes da proposição apresentada na LDBEN nº 9394/96. A relação entre a equipe de educadores e os moradores da cidade já era muito estreita na década de 80, sobretudo no trato com a alfabetização de jovens e adultos. As próprias moradoras das comunidades, muitas vezes, eram formadas para serem professoras.

Assim, os encontros de formação semanais eram ininterruptos e fundamentais para a continuidade do processo educativo da cidade. Na educação infantil, essa relação também era próxima, sobretudo pela luta das mães na conquista por creches municipais para seus filhos. Tais decisões, entretanto, eram tomadas em conjunto. Essa proximidade foi muito considerada também quando a SECEL, na gestão de 1993 a 1996, estabeleceu diretrizes para a educação da cidade: gestão democrática, acesso e permanência e qualidade da educação.

Porém, no decorrer das diversas gestões, a relação entre educação e cidade parece ter se diluído. Os programas de formação permanente passaram a focar muito mais a sala de aula como espaço de aprendizagem e de problemas de aprendizagem do que a relação entre escola e cidade. O que pode ter sido observado é que essa relação se mantém apenas na esfera da escola-comunidade, elaborado no âmbito de abrangência do PPP de cada escola, mas com outra configuração e, portanto, com um outro princípio. Trata-se de uma perda que faz diluir

parte da característica identitária docente com a cidade. Os docentes já se dividem mais entre outras redes, sem fazer questão, como faziam outrora, de permanecer somente em Diadema.

Certamente que questões de cunho salariais devam rodear essas decisões, mas seria melhor se o efeito fosse menor. Na medida em que essas mudanças se coadunam com as características do mundo contemporâneo de fragmentação - menor coletividade e maior interesse individual - também se perde grande parte do espírito crítico, reflexivo e coletivo, tão fortemente desenvolvido pelo município de Diadema em outros momentos.

Categoria 4: Políticas Públicas, Formação Permanente e Qualidade da Educação

A partir do mapeamento permitido por esta pesquisa acerca da formação permanente na rede educativa de Diadema, com tantas observações e descobertas positivas, é preciso chamar a atenção da rede para o devido cuidado com os parâmetros avaliativos.

A dificuldade de se encontrar algum índice de avaliação, alguma nota avaliativa ou qualquer outro instrumento na rede, demonstrou que este ainda não é um item que seja uma prioridade da educação da cidade. Mesmo os índices externos não são facilmente sistematizados, uma vez que só foram obtidos quando da consulta ao site do INEP. É uma equipe muito ocupada no fazer, mas não no sistematizar e no avaliar, o que poderia, se houvesse maior investimento, otimizar os trabalhos desenvolvidos. A avaliação que se obteve da rede foi, em parte, subjetiva e pessoal, obtida principalmente a partir das entrevistas aplicadas. Os sujeitos investigados se manifestaram todos no mesmo sentido de não haver na rede um instrumento que permita avaliar o trabalho de formação permanente desenvolvido, a não ser pelos processos auto avaliativos, mas nunca com registros sistematizados.

Não se defende neste trabalho os sistemas de avaliação atuais que se submeteram ao papel de *rankeadores*. Pela própria história da educação da cidade, podemos defender a possibilidade de se pensar um critério qualitativo de avaliação relacionado ao que se desenvolve na formação, desde o processo propositivo-formativo, até o seu 'repique' nos resultados de sala de aula. São duas ações combinadas que podem ser desenvolvidas: a elaboração de um critério de avaliação de ações, com mensurações de curto, médio e longo prazos, e a construção de parâmetros de qualidade para a educação da cidade. Ambos fazendo uma intersecção dialética com a ação diagnóstica, formativa e somativa permitida pelo processo de avaliação continuada.

Finalizando, a educação de Diadema se caracteriza como uma rede pública merecedora de amplo reconhecimento pelo trabalho desenvolvido em educação. A possibilidade do aprimoramento a partir das críticas efetivadas, precisa ser concebida como caminho para o crescimento em busca de uma excelência.

Assim, é necessário elucidar que esta pesquisa foi realizada não somente com a intenção de dar um retorno à Secretaria da Educação de Diadema, contribuindo com o poder público no sentido de produzir uma ação avaliativa das políticas implementadas na rede de educação da cidade no campo da formação de professores, mas também para ousar provocar outras redes de educação em outras cidades, inspirando-as sobre novas possibilidades e ações.

O fato de se acreditar na possibilidade de se construir uma escola pública de qualidade exige a valorização da interferência da vocação pública na formação de novas gerações, mais bem formadas, mais qualificadas e mais aprimoradas culturalmente. A escola pública tem uma importância ímpar na formação da criança no sentido de se estabelecer a possibilidade de uma sociedade futura constituída de cidadãos mais críticos e transformadores.

É por meio da educação pública que se conseguirá desenvolver a maioria da população brasileira, como já ocorre. Por essa razão, é dela a responsabilidade de formar os cidadãos do futuro. Logo, investir na qualidade da educação pública é construir uma identidade brasileira a partir da aquisição dos conhecimentos, da formação ética e cultural e da concepção democrática de vida. E é na escola pública que se conseguirá realizar tais finalidades. Por isso, deverá ser valorizada e, neste sentido, o papel assumido pelos professores é de fundamental importância.

REFERÊNCIAS

ABENSUR, P. L. D. **A construção curricular na perspectiva freiriana: um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema – SP.** 2009. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Educação: Currículo. PUC – SP.

AGUIAR, D. R. C. **A Estrutura Curricular em Ciclos de Aprendizagem dos Sistemas de Ensino: contribuições de Paulo Freire.** 2011. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) Educação: Currículo. PUC – SP.

ALBUQUERQUE, E. F.de. **Diadema: Uma Cidade Industrializada e a Segunda maior Densidade Demográfica do País.** [20--]. Disponível em < http://www.cidade.usp.br/educar2002/modulo1/alunos/elias.albuquerque/0001/tpl_annotacao.html > Acesso em 18 de setembro de 2011.

ALMEIDA, E. **Política pública para a juventude.** 2001. Grau de Tese de Doutorado Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

_____. **Subúrbio, políticas culturais e identidades coletivas juvenis: mediações de Diadema.** 1996. Grau de Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

ANDRÉ, M. *et. al.* “O Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil”. In **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

ANDRÉ, M. *et. al.* “O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo”. In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ANDRÉ, M. “Formação de professores: um diálogo em serviço: um diálogo com vários textos”. In **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 72-75, maio 1994.

ANDREWS, C. W. e VRIES, M. S. de (Coord.). O impacto da pobreza sobre o desempenho escolar: implicações para a descentralização da educação no Brasil. Projeto (META): **Avaliação da municipalização do ensino fundamental e identificação de melhores práticas com base nos resultados do índice da Educação Básica (IDEB)**. Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Texto para discussão. São Paulo: 2011.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARELARO, L. R. G. A Formação dos Educadores e da Cidadania Cultural em Diadema: um modo paulofreiriano de fazer. SAUL, A. M. (Org.) **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. 2 ed. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2001.

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006.

AZANHA, J. M. P. “Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica”. In **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BISILLIAT, J. **Lá onde os rios refluem – Diadema: 20 anos de democracia e poder local**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

BRASIL. **Relatório Infraestrutura Escolar e Aprendizagem da Educação Básica Latino-Americana**. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), 2011. Disponível em < <http://noticias.uol.com.br/educacao/ultimas-noticias/2011/10/18/escolas-da-america-latina-e-do-caribe-tem-infraestrutura-precario-mostra-estudo-do-bid.htm> >. Acesso em 21 de Outubro de 2011.

_____. **Sinopse do Censo 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/>. Acesso em 10 de janeiro de 2012.

_____. **Remuneração média dos profissionais brasileiros**. Comparação feita pelo Inep entre trabalhadores essenciais para a sociedade (média salarial por 40 horas semanais, em R\$). Ministério do Trabalho e Renda/Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2008.

_____. **O perfil do professor no Brasil: média anual de salários de outros países**. MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Senado Federal e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Disponível em < http://www2.uol.com.br/JC/sites/educacao_basico/professor.html > Acesso 21 de agosto de 2011.

_____. **Censo Escolar 2010: visão geral dos principais resultados**. Sinopse estatística da Educação Básica 2010. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Versão final. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179>. Acesso 12 de janeiro de 2012.

_____. **Censo Escolar registra 51,5 milhões de alunos matriculados em 2010**. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasil: In.: Mercosul Educacional. Disponível em < <http://www.sic.inep.gov.br/pt/component/content/article/925->

brasil-censo-escolar-registra-515-milhoes-de-alunos-matriculados-em-2010 > Acesso em 20 de novembro de 2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2011.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Presidencial nº 3276/99**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm> Acesso em 05 de janeiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Presidencial nº 3554/00**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm> Acesso em 03 de março de 2012.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. PLACCO, V. M. N. S. et all. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2009.

CAMARGO, A. e MAUÉS, O. “As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais da educação no contexto da LDB: o currículo em questão”. In BITTAR, M., OLIVEIRA, J. F. e MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós LDB**. INEP / ANPED. Brasília, 2008, p. 215-234.

CAMPOS, M. M. **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. Relatório Final. Fundação Carlos Chagas, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Ministério da Educação, 2010.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CATANI, D. B. “Metáforas da Iluminação: observações acerca do estudo da história da educação republicana”. In SOUZA, C. P. de (Org.). **História da Educação: processos, práticas e saberes**. ed. 3. São Paulo: Escrituras, 2003.

CAVALEIRO, M. O. **Mulheres em Movimento: identidade coletiva e subjetividades nas práticas culturais de lazer na cidade de Diadema**. 2004. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, UNICAMP, São Paulo.

_____. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. 2009. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo.

CENTRO DE ESTUDOS DAS DESIGUALDADES SÓCIOTERRITORIAIS - INPE. **Mapa da Inclusão Exclusão Social:** suas aplicações no combate a desigualdades de oportunidades. São Paulo, 2007.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole.** Relatório final. São Paulo, 2011. Disponível em < <http://cenpec.org.br> > Acesso em 02 de dezembro de 2011.

CHRISTOV, L. H. da S. “Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico”. In GUIMARÃES, A. A. (org.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. Educação - CONTEE, Jornal online. Freitas, H. de. **ANFOPE analisa Projeto do Senado que propõe residência pedagógica.** 2007. Disponível em < <http://www.contee.org.br/noticias/contee/nco29.asp> >. Acesso em 15 de julho de 2011.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006 (Coleção Prospectiva; v. 6).

COSTA, N. M. de L. **A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos.** Holos, Ano 20, dezembro de 2004.

CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional.** Sem data. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf> > Acesso em 12 janeiro de 2012.

DAVIS, C. et al. “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”. In **Estudos e Pesquisas Educacionais.** São Paulo: Fundação Vitor Civita, n. 2, 2011.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIADEMA, **Segunda maior densidade do Brasil.** 2010. Disponível em < www.skyscrapercity.com > Acesso em 22 de maio de 2011.

DIADEMA. Prefeitura do Município de Diadema. **Revista Investir em Gente é que faz a diferença** – dezembro de 1996.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, P. 921-946, out, 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007.

DURAN, M. C. G. “Profissão docente: desafios de uma identidade em crise”. In **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 2, n. 02, p. 46-53, jan./jul. 2010.

ESQUÍVEL, S. R. **“Diadema”**: sua história. São Paulo: João Scortecci, 1988.

FANTINI, E. A. **Referenciais freirianos para o ensino da leitura**: um estudo de caso no Município de Diadema- São Paulo. 2009. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Educação: Currículo. PUC – SP.

FONSECA, S. C. “Diadema e o Grande ABC: expansão industrial na economia de São Paulo”. In: YOKOI, Z. M. G. (Org.). **Diadema nasceu no Grande ABC: história retrospectiva da Cidade Vermelha**. São Paulo: FAPESP e Humanitas, 2001.

FONTOURA, H. A. de. “Residência Pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ”. In **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 307-322, maio/ago. 2011.

FORNAZARI, G. “Formação de professores em serviço: participação ou controle?” Texto apresentado no **III Encontro de Pesquisa Discente do Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE)** em 01º de dezembro de 2009.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (SEADE). **Perfil Municipal de Diadema**. Disponível em < <http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfil.php>.> Acesso em 26 de maio de 2011.

FUSARI, J. C. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto Político Pedagógico da Escola. MEC. **Salto para o Futuro**. Distrito Federal. Boletim 13,

agosto de 2005. Disponível em < <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf> > Acesso em 22 de setembro de 2011.

GATTI, B. A. Et al. “A atratividade da carreira docente no Brasil”. In **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita. n. 1. São Paulo, 2010.

_____. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. . “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década”. In GARCIA, Walter (Org.). **Bernadete A. Gatti: educadora e Pesquisadora**. Coleção Perfis da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GATTI, B. A. e NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação Inicial de Professores para o Ensino Fundamental: estudo em currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Vol. 29, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M. O. **As creches nas trajetórias de governos democráticos: a experiência de Diadema/SP**. 1996. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

GONÇALVES, J. A. M. “A carreira das professoras do ensino primário”. In NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

GÜNTHER, M. C. C e MOLINA, V. N. “Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre: uma abordagem etnográfica”. In **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 14(1):72-84, jan./jun. 2000.

HARGREAVES, A. e FULLAN, M. **Por que é que vale a pena lutar?**. Portugal: Porto, 2001.

HYPOLLITO, D. “Formação continuada: análise de termos”. In **Formação Continuada**, ano VI, nº 21, maio 2000.

IG.COM. **Ensino fundamental: 1,4 milhão largaram a escola em 2008**. Disponível em < <http://todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/6973/ensino-fundamental-14-milhao-largaram-a-escola-em-2008> > Acesso em 21 de setembro de 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA – IBOPE. **Tipos de pesquisa realizadas pelo grupo IBOPE.** Disponível em <http://www.ibope.com.br/calandraWeb/BDarquivos/sobre_pesquisas/tipos_pesquisa.html>. Acesso em 10 de março de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP/Centro de Estudos e Cultura contemporânea - CEDEC. **O Impacto da Pobreza sobre o Desempenho Escolar: Implicações para a Descentralização da Educação no Brasil.** Texto para discussão. São Paulo, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Qualidade da Educação:** uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino Fundamental. MEC, Brasília, abril de 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **IDEB:** resultados e metas. 2011. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=341673>> Acesso em 12 de dezembro de 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2010.** Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/fecundidade.html#anc2>> Acesso em 13 de janeiro de 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Brasil já tem mais de 180 milhões de habitantes.** Sala de imprensa. Brasília, 2004. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=207> Acesso 13 de janeiro de 2012.

JORNAL DIÁRIO ONLINE. **Homicídios despencam em Diadema.** 07 de abril de 2011. Disponível em <http://www.reporterdiario.com.br/Noticia/282013/homicidios-despencaram-em-diadema/>. Acesso em 02 de maio de 2011.

JORNAL DO COMÉRCIO. **Salário do professor do Brasil é o terceiro pior do mundo.** Fonte: Jornal do Comércio, 07/07/2010. Disponível em <<http://www.jornaldocomercio.com.br/>> Acesso em 21 de agosto de 2011.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO ONLINE. **Brasil fica em 88º em ranking de Educação da UNESCO.** Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>> Acesso em 02 de março de 2012.

JORNAL O GLOBO/EDUCAÇÃO. **Prova mostra que mais de 40% dos alunos alfabetizados não sabem ler nem escrever.** Disponível em <

<http://oglobo.globo.com/educacao/prova-mostra-que-mais-de-40-dos-alunos-alfabetizados-nao-sabem-ler-escrever-3216605> > Acesso em 02 de março de 2012.

KENEZ, K. C. “A transição do trabalho escravo ao trabalho livre no Grande ABC e os fluxos populacionais: 1880/1920”. In: IOKOI, Z. M. G. (Org.). **Diadema nasceu no Grande ABC: história retrospectiva da Cidade Vermelha**. São Paulo: FAPESP e Humanitas, 2001.

LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARANJEIRA, R., DUAILIBI, S. M. e PINSKI, I. “Álcool e violência: a psiquiatria e a saúde pública”. In **Revista Brasileira de Psiquiatria**, vol.27, no.3, São Paulo, Set. 2005. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462005000300004> > Acesso em 21 de janeiro de 2012.

LIMA, J. Á. **As culturas colaborativas na escola: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2003.

LÜDKE, M., MOREIRA, A. F. B. e CUNHA, M. I. de. “Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores”. In **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

MELO, M. T. L. de. “Programas oficiais para a formação de professores da Educação Básica”. In **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99 45.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS. **Número de alunos em sala de aula**. (Peça jurídica do Ministério Público de Goiás) Disponível em < http://www.mp.go.gov.br/porta1web/hp/42/docs/acp_numero_de_alunos_sala_de_aula.1.pdf > Acesso em 21 de janeiro de 2012.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NÓVOA, A. **Formação de professores**. 2 ed. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”. In **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v.25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. “Os professores: um ‘novo’ objeto de investigação educacional?”. In NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 173-202 . Disponível em [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_09.html]. [ISSN 0034-8082]Ministério da Educación, Cultura Y Desporto. Espanha. Acesso em 28 de janeiro de 2012.

_____. A Formação do Professor no mundo atual. **XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2010. Conferência de encerramento do Congresso em 23 de abril de 2010.

_____. “Antônio Nóvoa e a importância de rever a formação de professores”. In **Inclusive: Inclusão e cidadania. Revista online**. Porto Alegre e Nova York: ano 4, edição semanal fev. 2010. Disponível em < http://www.inclusive.org.br/?p=13881 > Acesso em 28 de fevereiro de 2012.

OLIVEIRA, D. A. “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”. In **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em < http://www.cedes.unicamp.br > Acesso em 30 de outubro de 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OTRANTO, C., R. “Evolução histórica da construção da nova LDB da educação nacional”. In **Anais do IV Seminário Nacional de Estudo e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil**. UNICAMP-FE, HITEDEBR,1998.

PALMA FILHO, J. C. A Política Educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**. Vol. 13, n. 21, pp. 153-174, jan. jun. 2010. Disponível em < www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2015/2051 > Acesso em 15 de abril de 2012.

PARDAL, L. A. e MARTINS A. M. “Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional”. In **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1º semestre de 2005, pp. 103 – 117.

PAULINO, S. F. **A prática da participação na política educacional do Município de Diadema – SP**. 2009. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Educação: Currículo. PUC – SP.

PERRENOUD, P. “Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor”. In **Idéias** (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, Brasil), “Sistemas de Avaliação Educacional”, n° 30, pp. 205-248, 1998.

PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, J. C. e FRANCO, M. A. S. “Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia”. In **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

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

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

PRIETO, R. (Coord.) **Educação Inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais com qualidade e a formação docente**. 2006. Programa de Pesquisas em Políticas Públicas da FAPESP. Faculdade de Educação da USP, Centro Universitário Fundação Santo André, Secretaria Municipal de Educação de Diadema.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em < <http://www.pnud.org.br/atlas/> > Acesso em 10 de abril de 2012.

RIBEIRO, L. C. de Q. e RIBEIRO, R. “Observatório das metrópoles: Território, Coesão e Governança Democrática”. In **Dimensão socioespacial da Exclusão/Integração nas metrópoles: Região Metropolitana de São Paulo (Parte II)**. Relatório de Pesquisa. Observatório das Metrópolis. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2008.

ROLNIK, R. “Cidades: o Brasil e o Habitat II”. In **Teoria e Debate**, Fundação Perseu Abramo, n° 32, jul/set 1996. Disponível em < <http://www.fpa.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/cidades-o-brasil-e-o-habitat-ii.>> Acesso em 13 de dezembro de 2011.

SANCHES, M. de F. C. C. “Formação contínua de professores: Constrangimentos, potencialidades e contributos dos Centros de Formação de Associação de Escolas”. In **Formação e Avaliação Institucional**. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Portugal, Braga, p. 29-48, 2001.

SANTOS, W. dos, 1951/1996 (*in Memoriam*). **História do Município de Diadema**. Diadema: Faculdade Diadema – FAD e Instituto Educacional Stagium, 2000.

SARTÓRIO, L. A. V. **A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira**: os programas de ensino no estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema (1940-2008). Tese de doutorado orientada por Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior. Fundamentos da Educação: UFSCAR, 2010.

SAVIANI, D. “A função docente e a produção do conhecimento”. In **Educação e Filosofia**. 11, (21-22) 127-140, jan./jun. e jul./dez. 1997.

_____. “História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos”. In **Revista educação**. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria - RS, Edição: 2005 - Vol. 30 - N° 02.

_____. “Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”. In **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> > Acesso em 12 de maio de 2011.

SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE E RECURSOS HÍDRICOS DO PARANÁ. **O que são Políticas Públicas**. Disponível em < http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/pncpr/O_que_sao_PoliticPublicas.pdf > Acesso em 16 de abril de 2012.

SILVA, A. M. C. “A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação”. In **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 72, Agosto/00.

SILVA, J. M. da. “Uma proposta de política de formação de profissionais da educação para uma escola democrática”. In **International Studies on Law and Education**. São Paulo: USP. Centro de Estudos Medievais – Oriente & Ocidente - CEMOrOc – EDF/USP e Portugal: Universidade do Porto – Faculdade de Direito, n. 9, p. 31-38, set-dez 2011.

SILVA, M. L. R. da. “Desafios para os cursos de formação de professores para a educação básica”. In **International Studies on Law and Education**. São Paulo: USP. Centro de Estudos Medievais – Oriente & Ocidente - CEMOrOc – EDF/USP e Portugal: Universidade do Porto – Faculdade de Direito, n. 9, p. 41-48, set-dez 2011.

_____. “A complexidade Inerente aos Processos Identitários Docentes”. In PERISSÉ, G. **Educação: Resgates**. Notandum Libro. São Paulo: USP. Centro de Estudos Medievais – Oriente & Ocidente - CEMOrOc – EDF/USP e Portugal: Universidade do Porto – Faculdade de Direito, n. 12, p. 45 - 58, 2009a.

_____. “O curso de Pedagogia em busca de sua identidade: as contribuições da Deliberação CEE Nº 78/2008”. In **Revista Internacional d’Humanitats**. São Paulo e Barcelona: CEMOrOc EDF USP e Universidade Autônoma de Barcelona. Ano XII, n. 17, set./dez. 2009b.

SIMÕES, J. de A. **A política da participação: uma etnografia da primeira gestão municipal do PT em Diadema**. Dissertação de Mestrado orientada por Guita Grin Debert. Campinas, Unicamp. 1990.

TANURI, L. M. “História da Formação de Professores”. In **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago/2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes: formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2010.

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. **Mulheres ganham 62,6% do salário pago a homens, divulga IBGE**. São Paulo, 2011. Disponível em <<http://www.metodista.br/rroonline/noticias/economia/2011/03/mulheres-ganham-62-do-salario-pago-a-homens-divulga-ibge>. Acesso em 25 de novembro de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São Paulo, 2010.

VIEIRA, S. R. **Formação permanente de educadores na perspectiva freiriana: um olhar sobre a experiência de Diadema – S.P.** 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Educação: Currículo. PUC – SP.

VIZIM, M. **Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: o centro de atenção à inclusão social de Diadema**. 2009. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 4. ed. Porto alegre: Bookmen, 2010.

YOKOI, Z. M. G. (Org.). **Diadema nasceu no Grande ABC**: história retrospectiva da Cidade Vermelha. São Paulo: FAPESP e Humanitas, 2001.

ZAGO, N. “A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa”. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs). **Itinerários da Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS COM DADOS PARA
CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DAS AMOSTRAS**

1. Identificação: _____
2. Nascimento: _____/_____/_____
3. Idade atual: _____
4. Há quantos anos trabalha na Rede Pública de Educação de Diadema?

5. Qual sua carga horária semanal nesta Rede de Ensino?

6. Quais as funções que já ocupou nesta rede e em que período?

7. Você trabalha em outra Rede de Ensino também?
() SIM () NÃO
8. Se sua resposta na questão 7 foi positiva, em que outra Rede atua (ou) e há quanto tempo (ou quanto tempo durou)?

APÊNDICE B**CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA EFETIVAÇÃO DAS ENTREVISTAS**

Eu, _____,
concordo em participar da pesquisa DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM
SERVIÇO NO MUNICÍPIO DE DIADEMA, considerando que sua utilização será para fins
acadêmicos relativos à composição da Tese de Doutorado elaborada por Maria Elena de
Gouvêa.

A identidade dos sujeitos da pesquisa será preservada.

Diadema, _____ de _____ de 2011.

(Assinatura)

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS PROFESSORES

1. Idade: _____anos.
2. Há quanto tempo atua na Rede Municipal de Educação de Diadema?
_____anos, portanto, desde _____
3. Descreva brevemente sua(s) função(ões) nesta rede.
4. Descreva os programas de formação continuada em que participou.
5. Há programas de formação continuada nos quais você não participou, mas que são do seu conhecimento? Se a resposta for afirmativa, descreva-os.
6. Há, entre os programas de formação continuada oferecidos pela rede, diferentes modalidades, tais como: assessorias, congressos, reuniões de formação, cursos, oficinas, etc. Qual é a sua avaliação sobre os resultados obtidos nas diferentes modalidades de programas de formação continuada? Há alguma modalidade que segundo sua opinião garante melhores resultados frente aos objetivos fins da escola?
7. Você considera que sua participação nos programas de formação continuada interferiu em sua prática docente e nos resultados de aprendizagem obtidos junto aos alunos? Por que? .
8. Segundo sua avaliação, houve diferença nos programas de formação continuada e na qualidade dos respectivos resultados depois da homologação da atual LDB?
9. A experiência da assessoria nas escolas em 2008 foi válida? Por que?
10. Como você avalia a relação entre programas de educação continuada na rede de ensino de Diadema e os resultados frente ao desafio da melhoria da qualidade da educação?

APÊNDICE D**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva, orientadora da doutoranda Maria Elena de Gouvêa, devidamente matriculada no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da USP, venho mui respeitosamente solicitar autorização para que seja realizada a pesquisa denominada “Desafios da Formação Docente em Serviço no Município de Diadema”, junto aos professores da rede pública de ensino deste Município.

Sendo o que se apresenta para o momento, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradeço.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria de Lourdes Ramos da Silva

MARIA ELENA DE GOUVÊA

**Desafios da formação permanente de professores no município de
Diadema - SP**

v. 2

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutora em Educação

Área de Concentração:
Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra.
Maria de Lourdes Ramos da Silva

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2012

ANEXOS

- ANEXO I – Planilha com registros documentais da formação permanente da rede
- ANEXO II – Planilha com as publicações efetivadas pelas diferentes equipes da rede
- ANEXO III – Curso de Formação Inicial
- ANEXO IV – Assessoria da ONG LABOR
- ANEXO V – II Seminário de Educação de Jovens e Adultos
- ANEXO VI – 1º Seminário Municipal “O portador de deficiência conquistando sua cidadania” E
- ANEXO VII – Seminário comemorativo de 10 anos de Olga Benário Prestes: Educação e Surdez E
- ANEXO VIII – I Seminário do MOVA Regional
- ANEXO IX – Memória do II Seminário MOVA Regional
- ANEXO X – I Seminário de Educação de Jovens e Adultos
- ANEXO XI – 5º Seminário Regional do MOVA ABC
- ANEXO XII - II Seminário de Educação Especial de Diadema
- ANEXO XIII - Seminário da Educação 2007: Diadema faz Escola
- ANEXO XIV - I seminário “O novo ensino Fundamental de 9 anos”
- ANEXO XV - I Seminário Diadema Pró-Letramento
- ANEXO XVI - II Seminário Diadema Pró-Letramento
- ANEXO XVII – GIM – Grupo de Intervenção Metodológica
- ANEXO XVIII – I Encontro de Creches Diadema
- ANEXO XIX – Encontro Municipal de Educação Especial
- ANEXO XX – I Encontro Interno de Educação de Jovens e Adultos
- ANEXO XXI – I Encontro Interno de Educação
- ANEXO XXII – II Encontro de Trocas Metodológicas
- ANEXO XXIII - III Encontro de Trocas Metodológicas
- ANEXO XXIV - V Encontro de Trocas Metodológicas

ANEXO XXV - VII Encontro de Trocas Metodológicas

ANEXO XXVI – III Encontro do MOVA Sudeste

ANEXO XXVII – II Congresso de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

ANEXO XXVIII – III Congresso de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

ANEXO XXIX – IV Congresso de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

ANEXO XXX - Congresso Popular de Educação

ANEXO XXXI – III Mostra de Arte e Criação Infantil de Diadema

ANEXO XXXII – II Mostra do Ensino Fundamental da Rede do Município de Diadema

ANEXO XXXIII - Oficinas de Educação Ambiental

ANEXO XXXIV – Fórum de Alfabetização

ANEXO XXXV - I Semana Cultural Professor Paulo Freire

ANEXO XXXVI – I Semana de educação: alfabetização de corpo e alma

ANEXO XXXVII – Série: Cada Escola Conta sua História

ANEXO XXXVIII – História do Serraria

ANEXO XXXIX – Escola: um Espaço Cultural – Resgate Cultural

ANEXO XL - Escola: um Espaço Cultural – Desenvolvimento Infantil

ANEXO XLI - Escola: um Espaço Cultural – Jogos e Brincadeiras

ANEXO XLII – Escola: um Espaço Cultural – A Arte no Fazer

ANEXO XLIII - . Escola: um Espaço Cultural – Educação Infantil e Linguagem: um diálogo pertinente.

ANEXO XLIV - Escola: um Espaço Cultural – Matemática na Educação Infantil: conhecer, (re) criar – um modo de lidar com as dimensões do mundo

ANEXO XLV - Escola: um Espaço Cultural – Educação Musical

ANEXO XLVI - Escola: um Espaço Cultural – Ciências Naturais

ANEXO XLVII - Escola: um Espaço Cultural – Letramento e Alfabetização no Serviço de Educação de Jovens e Adultos

ANEXO XLVIII - Escola: um Espaço Cultural – Fazer Matemática no Serviço de Jovens e Adultos

ANEXO XLIX - Escola: um Espaço Cultural – Educação Especial: a ousadia de construir os caminhos da integração.

ANEXO L – As áreas do Conhecimento no Serviço de Educação de Jovens e Adultos

ANEXO LI – Plano de Ação Pedagógica - PAP

ANEXO LII - Proposta Curricular para as escolas municipais

ANEXO LIII - Política de Educação de Jovens e Adultos – Diadema Faz a Escola

ANEXO LIV - GIM – Grupo de Intervenção Metodológica

ANEXO LV – Cadernos da Série Esta Escola faz História

ANEXO LVI - Caderno Introdutório: o movimento de reorientação curricular em Diadema

ANEXO LVII - Áreas do conhecimento: proposta curricular

ANEXO LVIII – Educação Infantil: proposta curricular

ANEXO LIX - Ensino Fundamental: proposta curricular

ANEXO LX – Diversidade na Escola: escola de todas as cores

ANEXO LXI - Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular

ANEXO LXII – Políticas Públicas da Educação de Diadema no tempo

ANEXO I

Planilha com registros documentais da formação permanente da rede

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
1993			Toda a rede (educadores de creches, auxiliares, professores e diretores)		Permanente	Aprofundamento das questões pedagógicas e formação a partir da prática do cotidiano do trabalho em uma ação conjunta; reflexão entre teoria e prática. Desenho, jogo, oralidade, socialização, desenvolvimento da escrita segundo Emília Ferreiro, Congresso de Educação, cultura e esportes, cursos nas diferentes áreas do conhecimento; formação para diretores com Zilma de Oliveira	Cinco grupos com encontros mensais de três horas e meia, em horário de trabalho, sem prejuízo do atendimento à criança	Valorização profissional dos professores; ampliação do atendimento de creches; implantação dos grupos de formação permanente; Início dos trabalhos das ATPs; ampliação de convênios com creches; Discussão e ampliação de Projeto Piloto para outros segmentos; gestão democrática da escola	Equipe de divisão de educação da criança	Antonio Gouvêa
1993	EI - Creche		Auxiliares de creche		22 a 25 de junho de 1993	FORMAÇÃO INICIAL DE AUXILIARES DE CRECHE: O papel do funcionário público no trabalho de creche; estágio nas creches; determinantes históricos do atendimento de creche; o papel mediador do educador de creche; conhecendo Diadema; o currículo de creche	Curso		políticas	
1993	Educação Especial		Professores da escola de Ed. Especial		Permanente	Sexualidade na adolescência; atendimento fonoaudiológico para todos os alunos; confecção de material pedagógico; aquisição de material pedagógico; participação de todos no I Congresso de Educação, cultura e esportes; intercâmbio com a APAE; reflexão sobre práticas político-pedagógicas	Reuniões; cursos; congressos; atendimento	Sergio Cortella; Selma Rocha; Marilene Proença; Mari Vizin; Ana Lúcia Goulart de Faria; Paulo Nin Ferreira; Angela Barros; Vera Lucia Q. Barreto; Alfredina Nery; Roselis A. Cruz; José Gonzales Filho; Amélia L. Damiani; Andrea B. Scrabelli; Orosvaldo de Moura; Akiko H. Pinto	SECEL	
1993			Toda a rede (educadores de creches, auxiliares, professores e diretores) e aberto ao público	Toda a rede (educadores de creches, auxiliares, professores e diretores) e aberto ao público	13 a 16 de outubro de 1993	1º Congresso de Educação, Cultura e Esporte: contruindo a cidadania cultural: A situação atual e os desafios para a conquista da cidadania; voz, palavra e escrita: direitos detidos; cultura e culturas; fracasso escolar X educação especial: desmistificando preconceitos, re-velando o prazer do corpo; troca de experiências; a música popular brasileira; Piaget, Vygostsky e Wallon; profissionalizar para quê?; o papel dos movimentos sociais na luta pelo direito à educação; políticas públicas de educação, cultura e esporte, letramento e alfabetização; o conhecimento em educação física como elemento da cidadania; educação musical; sexualidade da 1ª a 3ª idade; o papel da leitura e da biblioteca pública na formação da cidadania;	Congresso	Capacitar professores para utilização do computador como ferramenta do ensino aprendizagem utilizando o sistema LINUX Educacional, formar para a prática em laboratório com alunos, nas suas respectivas escolas	SECEL	
1993	Todas	Educadores da rede	Educadores da rede	Teatro Clara Nunes	13 a 16 de outubro de 1993	1º Congresso de Educação, Cultura e Esporte: contruindo a cidadania cultural	Congresso			Antonio Gouvêa
1994	EI - Creche		Equipe escolar e pais	Nas próprias escolas	Permanente	Debate da questão pedagógica; papel da escola pública; compromisso da administração com a transparência e relações de poder e decisão; eleição de diretores; grupos de formação entre educadores e pais; encontro regional de educadores para discussão de metodologia, conteúdo e experiências; participação coletiva no Congresso de Educação, cultura e esportes	Grupo de formação permanente (reuniões de formação da prática e da teoria pedagógica para pais e funcionários e professores); encontros interescolas; grupos de diretores; reuniões de pais; congresso de educação; conselhos de escola e comissão do movimento de educação; sistematização da produção das escolas/creches; oficinas pedagógicas; ação supervisora na escola através de visitas e atendimento ao grupo escola para orientações necessárias; ciclo de palestras, reuniões ampliadas		SECEL	Antonio Gouvêa
1994	Todas		Toda a rede (educadores de creches, auxiliares, professores e diretores) e aberto ao público	Toda a rede (educadores de creches, auxiliares, professores e diretores) e aberto ao público	de 03 a 06 de setembro de 1996	3º Congresso de Educação, Cultura, Esporte e Lazer: investir em gente é que faz a diferença; Currículo e novos mapas culturais (Tomaz Tadeu da Silva e Corinta Gerald); A construção de uma aprendizagem significativa: segundo Reuven Feuerstein (edith Rubeinstein; Maria Célia Malta Campos, Maria Cristina Nately); As crianças diferentes do dia a dia escolar (adriana M. Machado); políticas públicas no Brasil (Carlos Abicalil e Maria da Graça N. Bollmann); Conceção cidadã (Carmen Sylvia V. de Moraes, Tarcisio Secolli; Carlos kopcak); desenvolvimento e aprendizagem: um processo só da criança? (Yeda Varlotta); Avaliação escolar: construindo seu significado (Sandra ZaKia L. L. de Souza); Estado, Modelo econômico e o processo de globalização (Emir Sader); a importância da memória na construção da história (Odair da Cruz, Maria Cecília Martínez); Pensamento e Linguagem Musical (Maria Lúcia Suzigam e Geraldo Suzigam); As reflexões sobre a linguagem na alfabetização de jovens e adultos (Vera Lúcia Barreto); Ciências Naturais (José Gonzales Filho); a construção do conhecimento matemático na educação infantil (Ana Regina de Moura, Manoel Orosvaldo de Moura); Registro do professor (Alfredina Nery); construindo um espaço expressivo (Paulo Nin Ferreira); escola: porto de passagem? (Maria Christina Midená); práticas de leitura e informatização de bibliotecas (Ivete Farja); as creches na trajetória de governos democráticos (Marineide Gonçalves, Maria José Basso; Denise Gasperini); música e movimento (Raulito Filho); massagem para bebês (Rosângela R.F. da Silva); oficinas e trocas de experiências	Congresso			
1994	Todas		Equipe técnico-pedagógica da SECEL e SECEL	SECEL		Reunião PE/OP: âmbito temático desenvolvimento e recursos humanos; Educação Infantil: Cidadania cultural e democratização do acesso; melhoria de qualidade; democratização da gestão; Captação de recursos; SEJA; Ensino Profissionalizante; Educação Especial	Reunião	Organização de ações - planejamento	SECEL	Antonio Gouvêa

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
1995	Todas		Profissionais da rede; aberto	Vários locais da cidade	27a 30 de setembro de 1995	II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER; Diadema, uma cidade de direitos; Poder local, cultura e movimentos sociais; Escola Inclusiva: seu processo histórico e suas contradições; Formação de leitores; Lazer e tempo livre: que tempo é esse?; Pedagogia da arte-educação na pré-escola; Educação matemática: uma perspectiva histórico-cultural; Diga não ao desperdício; Ensino de astronomia nos observatórios astronômicos; trocas de experiências das escolas da rede; A paixão é uma bola; Currículo escolar: um projeto de cidadania na escola; a juventude quer poder...falar, cantar, exercer sua cidadania; O cidadão brasileiro na globalização da economia: direitos sociais - educação e emprego; Para não esquecer...o direito à memória; Os processos de formação artístico-cultural desenvolvidos nos Centros Culturais de Diadema; Ação Cultural: caminhos e abrangências; A população exercendo seus direitos; A apropriação da linguagem comodireito; Alfabetização e movimentos sociais; Creche: um espaço de múltiplas faces; Lúria e Ferreiro: duas psicogenéticas complementares; Pesquisa na escola e na biblioteca: diálogo ou surdez?; Dançar, uma questão de direito;	Congresso	Formação e trocas	SECEL	
jun/05	Todas		Monitores de música das Escolas Municipais	Centro de Formação de Professores	Permanente	Capacitação técnica musical e pedagógica de monitores que atuariam com educação musical	Curso	Inclusão da educação musical nas escolas	SECEL	
1995	SEJA		Profissionais da escola municipal Ascendina M. M. Pio		3 horas em 30 de maio de 1994	O Trabalho coletivo dentro de uma escola única	Reunião		Aparecida Correia Leite - diretora	Antonio Gouvêa
1995	MOVA		Todos os educadores iniciantes do MOVA	SECE	24 horas divididos em 2 módulos	Curso de formação inicial para atuação no MOVA: expectativas de ação dos professores; Concepção de Educação; construção do conhecimento, visando a concretização de 3 uma metodologia; elaborar planos de aula para os 15 primeiros dias de aula. 2º módulo: Aprofundar a discussão metodológica; ampliar conhecimentos sobre estudos do meio; construir uma proposta de planejamento	Curso	Preparar os educadores voluntários para auxiliarem no projeto de erradicação do analfabetismo		
1995	MOVA		Professores do MOVA	Em cada escola	Permanente	Formação continuada: discussão das experiências vividas em sala de aula	Formação	Amadurecer práticas	Assistentes pedagógicos	Antonio Gouvêa
1995	Educação Infantil		Educadores de creches	Creche serraria	Dia 5 de agosto de 1995 (8 horas de encontro)	I Encontro de Creches de Diadema: Políticas Públicas: um desafio; Políticas Públicas de atendimento em creches (Maria Machado Malta Campos; Irene Santos); Gestão Democrática presente no cotidiano da creche; O papel do Conselho de creche na busca de alternativas para democratização do acesso e permanência da criança; creche: espaço educativo: construção de uma proposta pedagógica; reflexão sobre alternativas de atendimento à demanda	Encontro	Preparação , discussão e troca de experiências entre participantes para preparo do II Congresso Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer	SECEL	
1995	Todas		Fórum de Educação de Diadema	Educadores da cidade		Fórum de educação de Diadema	Fórum	Trocas de experiências e diagnóstico da rede	SECEL	
1995	MOVA	40	Educadores para alfabetização de adultos	EM Olga Benário	Oito horas	Alfabetização de adultos	Curso	Preparar os educadores voluntários para auxiliarem no projeto de erradicação do analfabetismo	SECEL	Antonio Gouvêa
1995	MOVA	50 professores	Professores que alfabetizarão adultos	Anfiteatro no paço municipal	Um dia	Alfabetização de adultos	Curso	Preparar os educadores voluntários para auxiliarem no projeto de erradicação do analfabetismo	SECEL	
1995	Todas		Educadores	Teatro Clara Nunes	De 27 a 30 de Setembro de 1995	II Congresso de Educação de Diadema	Congresso	Estabelecer trocas de experiências entre as diversas áreas educacionais da cidade	SECEL	Antonio Gouvêa
1996	Professores da rede	Todos			Permanente	Resgate cultural	Assessoria	Resgate cultural da cidade		Antonio Gouvêa
1996	Representantes de professores por período	Representantes de professores por período		Representantes de professores por período	Permanente	Letramento e Matemática	Assessoria	Letramento e matemática		
1996	Todos	Todos	Todos		03 a 06 de setembro de 1996	3º Congresso de Educação, Cultura, Esporte e Lazer: investir em gente é que faz a diferença; Currículo e novos mapas culturais; A construção de uma aprendizagem significativa: segundo Reuven Feuerstein; As crianças diferentes do dia a dia escolar; política	Congresso			Antonio Gouvêa
1996	Todas		Professores da rede	Professores da rede	de 5 a 9 de fevereiro de 1996	Gestão permanente; qualidade e democratização do acesso. Eixos para encontros de 1996: áreas de políticas públicas da cidade que têm interface com a escola; pressupostos políticos-teóricos de constituição dessa escola; áreas de conhecimento/campos de experiências e expressão que contêm os conteúdos desta escola	Cursos	Qualificação dos profissionais da rede	Departamento de Educação	Antonio Gouvêa
1996	EJA		Educadores da EJA	Vários	De 16 a 18 de Maio de 1996	II seminário de Educação de Jovens e Adultos; Relato das experiências de Cuba, França e Projeto Mãos à Obra; Currículo (Vera Masagão e Luis Pestana, Vera Barreto e Zilda Yokoi); Educação de Adultos e o mundo do trabalho (Carlos Kopcak, Lucia Couto, Nadia Gebara e Tarciso Seclli); Analfabetismo no Brasil (Consuelo Jardim, Paulo Roberto Rogerio e Lisete Arelaro)	Seminário	Reflexão sobre as políticas nacionais e locais para EJA	SECEL	

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
1996	Educação Especial		Educadores, membros dos Conselhos e cidadãos da cidade	Escola Municipal Jardim Rosinha	Dias 28 e 29 de junho de 1996	Encontro Municipal de Educação Especial: Políticas de Educação Especial no Município de Diadema (Secretária da educação e equipe); Rompendo obstáculos: a participação do deficiente na sociedade: seus direitos / preconceitos (Tania Resende, Ana Lídia B. Thalhammer e João B. Cintra Ribas); Integrar pra quê? (Relato de experiências por professores de diferentes redes municipais); A Sexualidade do deficiente: igual ou diferente? (Luciene Jimenez)	Encontro		em diferentes segmentos sociais (Ligia Assumpção Amnaral, Luis Augustoi de Paula Souza); Trabalho Educacional: sua importância na Deficiência X doença (Fernando Anthero Galvão Colli e Adriana Marcondes Machado); A integração do deficiente na sociedade	Antonio Gouvêa
1997	Todas		Educadores da rede municipal e demais cidadãos da cidade	Centro Cultural Okinawa e outras escolas	de 22 a 24 de outubro	IV Congresso de Educação, Cultura, Esporte e Lazer: a educação do futuro, o futuro da educação; o universo psicológico da criança através dos contos (equipe de escolas da rede); Linguagem de sianis (Equipe da educação especial); Planeta água (Sílvia Bazan); Inteligências múltiplas (Kátia Stocco); Educação com movimento (Antonio Sergio Milani Gomes); eutonia, vivência e vídeo (Miriam Desca); Pro dia nascer feliz (Tania Bábáro); Estimulação sensorial (Rosemeire Sá e equipe); orientação sexual e drogas (Elizabeth Figueira); Educação com movimento e o movimento como estratégia da educação (Rose Maria de Souza); Letramento (Roxane Rojo); reforma no ensino médio (Celso Ferret); A interação professor-aluno em sala de aula (João Syeg de Siqueira); Indisciplina na sala de aula (Feernando de Freitas); Atenção e memória (Rubens Wajstein); Desenvolvimento interpessoal na educação (Edu Carmelo); Literatura infantil (Ricardo Azevedo); Formação de professores (Helena de Freitas); Educação especial (José Geraldo S. Bueno); o construtivismo: a poética das transformações (Monique Deheinzelin); Educação de adultos (Marta Durante) a rede estadual de SãoPaulo no quadro das mudanças educacionais (Nereide Saviani); matemática (orioswaldo); uma abordagem psicanalítica das funções do professor (Fernando Colli); Ação cultural (Luiz A. Milanese); oficinas oferecidas pelas equipes de diferentes escolas e por equipes da própria SECEL	Congresso	Discussão das várias mudanças pelas quais vem passando a educação; Socializar o projeto pedagógico desta gestão;	SECEL	
1997	Todas		Educadores musicais da rede	Centro de Formação de Educadores SECEL	Permanente	Musicalizando Diadema	Curso	Aprimoramento do trabalho de educação musical	SECEL	Antonio Gouvêa
1997	MOVA		SECEL e educadores populares do MOVA	SECEL	17/10/1997	Fórum Municipal de Alfabetização. Mostra de atividades; Dramatização: creche Arco-Iris; Apresentação do Mova; Teatro de Fantoches; Pronunciamento de autoridades; Apresentação musical; Considerações finais	Fórum	Trocas de experiências	SECEL	Antonio Gouvêa
1998	MOVA	600 educadores populares	Equipes técnico-pedagógicas; Educadores populares do MOVA Regional e representantes das comunidades regionais		3 noites de 1998		Seminário	Trocas de experiências e sistematização do projeto pedagógico do MOVA regional	Secretários municipais da educação das 5 cidades envolvidas	
jun/05	MOVA		Equipe da SECEL e educadores populares do MOVA	Fundação Florestan Fernandes	4 horas	Fórum Municipal de Alfabetização do Mova	Fórum	Incrementar e organizar as parcerias com a comunidade e as empresas para criação dos núcleos de alfabetização	SECEL	Antonio Gouvêa
1998	MOVA		Novos educadores populares do MOVA	Fundação Florestan Fernandes	26 e 28 de janeiro de 1998 - total de 6 horas	Curso de formação de educadores para a alfabetização: Programa de formação do educador popular	Curso	Preparar novos educadores populares para alfabetizarem adultos	SECEL	
1998	Educação Especial		Educadores da rede	Fundação Florestan Fernandes	8 horas - dia 7 de novembro de 1998	Seminário Comemorativo 10 anos de Olga Benário Prestes: Educação e surdez; O surdo e a linguagem escrita (Maria Cristina de Mello Miedena); Alfabetização: um desafio (Vera Cristina Teixeira Rodrigues); FENEIS (Sílvia Sabanovaite); a matemática e sua arte (Regina Célia Santiago); a informática educativa (Valéria Cristina Carvalho); trocas de experiências	Seminário			
1998	Todas		Educadores Musicais	Centro de Formação de Educadores	Permanente	Teoria Musical; Prática de instrumento melódico; aprimoramento da questão pedagógica em relação a área musical	Reunião	Qualificação de educadores musicais	SECEL	
1998	Educação Ambiental	30	Professores e educadores da rede municipal	Departamento de Educação	16 horas, sendo 4 encontros de 4 horas, dias 17,18,24 e 25 de maio	Condições do Meio ambiente que colaboram para o aparecimento de alguns problemas de saúde da população (lixo, poluição das águas e de alimentos), atitudes e formas de vida saudável	Curso	Preparação dos professores para o trabalho com educação ambiental	Departamento de Educação	Antonio Gouvêa

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
1999	Ensino Fundamental		Educadores da rede e convidados	Teatro Clara Nunes	30 de novembro	Mostra de Ensino fundamental da Rede do Município de Diadema: pessoas, projetos e possibilidades, um novo século	Encontro		SECEL	
1999	MOVA	2000 pessoas	Equipes das secretarias da Educação regionais e educadores populares do MOVA e entidades envolvidas com o projeto	Sindicato dos metalúrgicos do ABC	de 05 a 07 de maio de 1999 - período noturno	I Seminário do MOVA Regional: Educação de jovens e adultos no contexto Nacional e Regional (Mário Sérgio Cortela); Estrutura e funcionamento do MOVA de cada cidade (Secretários da Educação); Continuidade nos estudos dos alunos: formação pedagógica dos educadores populares (representantes da equipes dos municípios)	Seminário	Trocas de experiências sobre o MOVA nas diferentes cidades da região	Secretarias da educação regional	
1999	Educação Ambiental	30	Professores e educadores da rede municipal, estadual e particular de ensino de Diadema	Departamento de Educação	8 horas, sendo de 11 a 14 de maio	Encontro de Educadores Ambientais	Encontro	Discussão de textos e crônicas e poesias de diferentes autores que abordam a temática ambiental	Departamento de Educação	
1999	Educação ambiental		Equipe de cada escola	Nas próprias escolas	7 horas	Oficinas de Educação Ambiental	Oficina	Formação dos professores para a ação com educação ambiental	Departamento de Educação	Antonio Gouvêa
1999	Educação Infantil	40	Professores da Educação Infantil	Escola Municipal de Santa Luzia	04 horas	Jogos e brincadeiras musicais	Curso	Preparar os professores para sensibilizar mais as crianças para a área musical	SECEL	Antonio Gouvêa
1999	MOVA		Educadores do MOVA, secretarias da educação das cidades da região e várias entidades convidadas	Diadema	21 a 23 de outubro	I Encontro Interno de Educação de Jovens e Adultos: A História de Diadema (Zilda Yokoi); Fitoterapia (Roseli Aparecida de Paul); Inteligência Emocional e Interpessoal (Maria José Vale); A importância de Recursos Audiovisuais (Neusa de Melo e Simone Guarino); Jogos teatrais (Alberto Chagas); Família: espaço de (des) proteção da violência doméstica em crianças e adolescentes (Angélica Figueiredo e equipe); história em quadrinhos: uma experiência pedagógica (Kelly Cristina Duarte e equipe); A Joanelinha sem identidade: ressignificando conceitos (Francisca E. Maia); Dança-arte (André F. Lomardo e Doris Bueno); Relação discurso X prática no ofício do professor (Adriana da Silva); Portadores de texto (Ana L. Lemes); Linguagem poética e comunicação (Maria Cláudia Lorca); Comunicação e educação: desafios postos à escola na era da comunicação (Márcia Izabem Schulz); Alfabetização: uma história de continuidades e descontinuidades (Marilene S. Rodrigues e equipe); Oficinas temáticas: leitura e escrita na educação de jovens e adultos (Arlete W. Bertini) e equipe: Integração como desafio (Maria Elice de Paula Santos)	Encontro	Reorganização do MOVA possibilitando a abertura de novos núcleos e crescimento do atendimento de mais 150 núcleos	SECEL	
2000	Todas	Aberto		para discussão da gestão democrática	4 a 6 de julho de 2000	Pensar o espaço geográfico a partir das indústrias de Diadema: pluralidade cultural: um tema social transversal (Maria José do Vale); estratégias do teatro; a arte de ouvir e contar histórias (Alda Luba); A cidade, o cidadão, a cidadania (Maria do Carmo Pagan Forti); Cidadania nossa de cada dia (Ana Lucia Silva Souza; Projeto Xadrez (Jorge F. Menezes); Ética: uma postura frente à educação (Marisa R. Freitas); Distúrbio globais do desenvolvimento e cidadania (Rinaldo Voltolini); Leitura e educação na formação do cidadão (Sonia Salerno Forjaz); Notas sobre o papel da interação social no desenvolvimento da aprendizagem (Izabel Galvão);	Seminário			
2000	Seminário Regional do MOVA - Educação de Jovens e Adultos		Educadores das SE das Prefeituras Regionais	São Bernardo do Campo	08 e 09 de junho de 2000	II SEMINÁRIO DO MOVA REGIONAL: migração: do êxodo rural ao êxodo urbano; Sonhos e conquistas da mulher do MOVA; trem do subúrbio, transporte de massa levando a força de trabalho; Genéricos: conhecendo alternativas; Festa de aniversário; a importância dos jogos matemáticos em sala de aula; utilização de materiais para a escrita; que país é esse?; Conhecendo os alimentos e suas funções; Caixa eletrônico; Município; Reciclagem; estudo do Meio; Feira Cultural; Análise de estudo do meio; DST;	Seminário			Antonio Gouvêa
2000	Todas	Aberto a toda a rede	Aberto a toda a rede	Centro cultural ?	de 4 a 6 de julho de 2000	I Encontro Interno de Educação de Diadema: Cidade, Cidadão, Cidadania... desafios da Educação	Encontro			
2000	Todas		Educadores da rede e convidados	Teatro Clara Nunes	04 a 06 de julho de 2000	I Encontro Interno de Educação: cidade, cidadão... cidadania e desafios da educação. Teoria e prática na escolarização de crianças com lesões cerebrais (Angelina Cardoso Cufaro); Alfabetização (Eneida de Lima Santos e Celeste Silva Luz); a criança brincando e reiventando com pintura (Eunice de Araujo); Dança, arte criação e movimento (Andrea Franklin e Doris Well); percorrendo caminhos da arte brasileira (Isabel C. Castilho); Lendo Lobato (Luiza Paganini e Eda Damasio); Desenvolvimento da alimentação infantil (Magda Regina Marques); musicalização com a língua de sinais (Márcia Silva); Era uma vez um gato xadrez (Dora Canzini e equipe); re/construindo diversas formas de representação do espaço geográfico a partir do tema das indústrias em Diadema (Eulália Citrone e equipe); aprendizagem significativa (Sandra Venuzia e equipe); Inclusão (Alice Vilas Boas); arte de ouvir e contar histórias (Alda Luba); a cidade, o cidadão e a cidadania: reflexos em sala de aula (Maria do Carmo P. Forti); O baralho nos contos de fadas (Rosana Limono); Identidade Nacional (Waldilene M. A. Duch); leitura e educação na formação do cidadão (Sonia Salerno Forjaz); Teoria de emoções (Leny M. Mrech); a emancipação de um povo (Maria do Carmo Espírito Santo e Elzinha); educação inclusiva: uma questão de ética (Rinaldo Voltolini); diversidade na escola (Rosita Edler); Interação e desenvolvimento (Izabel Galvão); vários mini-cursos;	Encontro	Oportunizar momentos para debate e reflexão sobre questões da prática pedagógica, além de propiciar a troca de experiências visando a formação dos profissionais e a clarificação de ideias, de modo que operem as tão almeçadas mudanças educacionais; discussão de um novo paradigma para a educação		Antonio Gouvêa

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2000	Todas		Professores da rede	SECEL	Abril a junho / 2000	Oficina de Sinais - Módulo I	Curso	Qualificação de professores	SECEL	Elair Alves Reis Iglesias
2001	EJA	Todos	Educadores da rede		20 horas em dias diferentes	1º SEMINÁRIO ESTENDIDO DE EJA: Direito, desafio e ousadia	Seminário	Panorama educacional, econômico e social; educação e o mundo do trabalho; concepção de educação e avaliação ; avaliação na EJA; apresentação de projetos da EJA	SECEL	Antonio Gouvêa
2001	Todas		Professores da rede	SECEL	20 horas nos meses de agosto e setembro de 2001	Brincadeiras e danças de roda	Curso	Qualificação de professores	SECEL	Vania Lima Bomfim
2002	EJA	Professores EJA	Professores EJA			RECONHECENDO A CIDADE DE DIADEMA: Saúde; projeto de territorialização; sexualidade; cultura popular; contradições sociais no cotidiano da cidade; educação através do movimento; desenvolvimento urbano e habitação	Mini-cursos	Aproximação entre professores e realidade da cidade	SECEL	
2002	EJA		Professores de Suplência I			As linguagens e o processo de alfabetização e Matemática	Reunião		SECEL	
2002	EJA		Professores da Suplência II			A linguagem como articuladora das áreas do conhecimento	Reunião		SECEL	Antonio Gouvêa
2003	Ensino Fundamental I			SECEL		A Pedagogia de projetos; História de Vida; Rumo a uma tipologia dos textos; Como trabalhar reescrita com crianças de seis anos; Dois gêneros textuais e suas características; Proposta da Escola da Vila; Currículo da escola tendo como eixo o currículo real	Assessoria	Proposta Curricular	SE	
2003	MOVA	Equipe técnica e professores	Equipe técnica e professores	SECEL	2 horas	Alfabetização (Sonia Medrano); Educar é prevenir (Regina Figueiredo); Educando através do movimento (Antonio Milani); Educação Especial (Elisa Montresol)	Curso		Equipe técnica da SECEL	Antonio Gouvêa
2003	MOVA	Professores e coordenadores do MOVA	Professores e coordenadores do MOVA		30 horas	Tematização da prática: boas atividades do cotidiano vivenciadas com os grupos de alunos	Curso	Grupo de estudos	SECEL	Antonio Gouvêa
2003	EJA		Professores da EJA				Curso	Meio ambiente; Sexualidade; Corpo e movimento; Trabalho com jornal; Leitura e produção de texto; Interpretação e produção de textos	SECEL	Antonio Gouvêa
2003	EJA		Professores da suplência I			A linguagem e o processo de alfabetização	Reunião		SECEL	
2003	EJA		Professores da Suplência I e II			Necessidades educativas especiais	Reunião		SECEL	Antonio Gouvêa
2003	EJA		Professores da EJA II			Formação por área do conhecimento	Reunião		SECEL	Antonio Gouvêa
2003	MOVA	Profissionais da educação da rede e educadores populares	Aberto à sociedade	Goiania	10 a 12 de agosto de 2003	III Encontro Nacional dos MOVAS: O MOVA como política pública	Encontro			
2003	MOVA	Professores e coordenadores do MOVA e equipe técnica	Professores e coordenadores do MOVA e equipe técnica	EM Evandro	02/07/2003 - 3 horas de duração	II Troca de experiências do MOVA	Encontro			Antonio Gouvêa

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2003	Todas		Todos os profissionais da rede municipal, conselheiros escolares, lideranças comunitárias, profissionais dos serviços da cultura e saúde.	SECEL	Permanente	Assessoria Técnica - NEPAIDS e Instituto Kaplan	Assessoria	Oficinas de Contexto escolar em temas atuais; Sexualidade e drogas; fisiologia; Concepção e gravidez desejada e indesejada; visão histórica e antropológica das drogas; uso e abuso de drogas entre jovens	SECEL e Secretaria da Saúde	Antonio Gouvêa
2003	Direção Escolar		Diretores de escolas	SECEL	10 a 17 de fevereiro de	Curso de Informática para Diretores	Curso	Qualificar o domínio da informática junto aos diretores	SECEL	
2003	Todas		Professores interessados	SECEL		Agitando Ideias: reflexão sobre sexualidade/gênero; ética; meio ambiente ...	Encontro	Reflexão	SECEL	
2003	Todas		Profissionais das escolas e professores e educadores da rede direta e indireta, conselhos escolares, educadores e profissionais da saúde e cultura	Escola Municipal Teotônio Vilela	01/04/2003	Projeto: Educar é prevenir - refletindo sobre sexualidade, DST/Aids e drogas na escola	Curso	Capacitar profissionais das escolas, ampliando os conhecimentos que estes possuem sobre a temática, instrumentalizando-os para o desenvolvimento de projetos educativos e preventivos que envolvam a comunidade escolar	PM Diadema - SECEL - DEPD - Secretaria da Saúde - CRT/DST/ Aids de Diadema - Espaço Fernando Ramos da Silva	Antonio Gouvêa
2003	EJA		Professores da EJA	SECEL	4 horas	Meio Ambiente no Jardim Botânico de Diadema	Curso	qualificação dos docentes	SECEL	
2003	Educação Especial		Educadores	Teatro Clara Nunes	De 27 a 29 de novembro de 2003	Diadema na Inclusão Social: 15 anos de Educação Especial: Apresentação da Escola de educação Especial Olga Benário Prestes; Políticas Públicas para educação numa perspectiva de uma educação para todos (Marcos Mazzota e Marilena Nakano); Acessibilidade fazendo Diadema acontecer (Adriana Almeida Prado e Antonio Carlos Munhoz); Caminhos para a aquisição de linguagens diante da diversidade (Sueli Ramalho e Maria Cecília Bonini Trenchi e Ursula Heikeiner); Inclusão: desafios e perspectivas (Rinaldo Voltolini e Rosângela Gavioli Prieto).	Seminário			
2003	EJA	80	Professores da EJA	SECEL	4 horas	Curso de formação para EJA	Curso	Qualificação docente	SECEL	
2003	Educação Infantil e fundamental		Professores da Educação Infantil e Fundamental		4 anos	Compreensão dos processos de aprendizagem infantil	Assessoria	Qualificação dos professores para o trabalho do processo de ensino-aprendizagem dos alunos	SECEL	Heloisa Dantas
2004	EJA		Professores da EJA		28 a 30 de abril de 2004	Encontro de formação para aprofundamento em relação aos eixos	Encontro		SECEL	Antonio Gouvêa
2004	EJA		Equipe de coordenadores da EJA		17 e 24 de abril de 2004	Encontro regional com os profissionais da educação para: devolutiva da rede e discussão sobre o documento	Encontro regional		SECEL	Antonio Gouvêa
2004	EJA		Professores da EJA			Profundamento dos eixos curriculares	Reunião		SECEL	
2004	EJA	41	Professores da EJA	SECEL	4 horas	Educação de jovens e adultos	Curso	Qualificar trabalho pedagógico	SECEL	Antonio Millani
2004	EJA		Professores da EJA	SECEL	5 horas	Educação de jovens e adultos - SEJÃO	Curso	Qualificar trabalho pedagógico	SECEL	
2004	Todas				De 26 a 30 de julho de 2004	III Encontro de Trocas Metodológicas	Encontro	trocas de experiências vividas pelas escolas da rede	SECEL	
2004	EJA	41	Professores da EJA	SECEL	04 horas	Formação de EJA	Formação	Qualificação dos professores de EJA	SECEL	Antonio Millani
2004	EJA		Professores da EJA	EM		SEJÃO	Formação	Qualificação dos professores de EJA	SECEL	Eliana Kawata
2004	EJA	200	Professores da EJA	SECEL	04 horas	Formação de EJA	Formação	Qualificação dos professores de EJA	SECEL	Izabel Cristina Silva
2005	Todas		Monitores de música das Escolas Municipais	Centro de Formação de Professores	Permanente	Educação Musical	Curso	Inclusão da Educação Musical na formação dos alunos da rede	SECEL	Antonio Gouvêa
2005	Todas		Novos monitores para Educação Musical	Centro de Formação de Professores	Permanente	Educação Musical	Curso	Inclusão da Educação Musical na formação dos alunos da rede	SECEL	

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2005	Gestão Escolar	60	Coordenadores de escola eleitos	SECEL	24 horas	Gestão Democrática da Escola Pública e PPP Textos; Proposições Curriculares na EJA (Jane Paiva); Educação no MST (Attico Chassot e Gelsa Knjnik); Fazer a Ponte (José Pacheco); EMC Amorim Lima (Jornais); PPP: uma construção coletiva (Ilma Passos A. Veiga); Participação da comunidade da Gestão da Escola Pública (Vitor H. Paro); Organização do trabalho como fundamento da adm. escolar (Romualdo Portella Oliveira); O diretor e o Cotidiano na Escola (Antonio J. Severino); Projeto Pedagógico Xavante (Dulce M. P. Camargo e Judite G. Albuquerque); Multiculturalismo crítico, relações sociais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sará (Ozerina V. Oliveira e Cláudia Miranda)	Curso	Elaboração do PPP em cada escola e administração democrática com a comunidade	Secretaria da Educação	
2005	Gestão Escolar? FOTOS	FOTOS	Coordenadores das escolas	SECEL	FOTOS	Fazer a Ponte (José Pacheco); Autonomia da Escola (LABOR); Gestão, compromisso de todos (Raizes e Asas); Administração de conflitos (Marcos A. Ortiz Gomes); PPP: desafio à organização dos educadores (Anna R. Santiago); Avaliação do Projeto Pedagógico (Monica Ferrari); Escrever um projeto pedagógico na creche avaliável (Egle Becchi, Anna Bondiolo e Monica Ferrari)	Curso	Qualificação da gestão escolar democrática	SE - Itau Social/LABOR	Antonio Gouvêa
2005	Educação Infantil		Professores da EI, educadores e coordenadores de escola	Escola Marieta	16 horas em 4 encontros	Desdobramentos das linguagens artísticas	Curso	Vivenciar a integração e o trânsito entre linguagens visuais, corporais, musicais e cênicas tal como a criança experimenta	SECEL	
2005	Educação Infantil		Professores da EI, educadores e coordenadores de escola	Escola Marieta de Freitas	10 horas em 3 encontros	Os fazeres de leitor e escritor na EI	Curso	Colocar em foco os fazeres de escritores e leitores, bem como suas implicações didáticas	SECEL	Antonio Gouvêa
2005	Educação Infantil		Professores da EI, educadores e coordenadores de escola	Escola Anita Catarina	15 horas em 5 encontros	As ciências e o cotidiano; prática e transformação	Curso	Rever concepções do processo de ensino aprendizagem	SECEL	
2005	Todas	Todos os professores da rede?	Todos os professores da rede?			Currículo; Currículo, conhecimento e cultura (Tomaz Tadeu da Silva);	Cursos	Elaboração da proposta curricular da rede	SE	
2005	Ensino Fundamental	Professores da rede	Professores da rede	Centro Cultural?	06 a 08 de julho de 2005	I SEMINÁRIO DE ENSINO FUNDAMENTAL: SE TODOS PODEM APRENDER, POR QUE AINDA HÁ QUEM NÃO ESTÁ APRENDENDO?: avançar na construção de uma pedagogia para o ensino fundamental superando e revendo a organização do currículo	Seminário	Olhar para o currículo com um vies mais cultural e não fragmentado revendo toda a prática fundante do EF	SECEL	
2005	EI	Todos os educadores da EI	Todos os educadores da EI		01 a 04 de julho de 2005	CONSTRUINDO A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: trajetória de vida dos professores; políticas públicas para a infância; concepções da EI; letramento	Seminário	Qualificação	SECEL	
2005	Educação Infantil	Professores da rede	Professores da rede	Centro Cultural?	de 18 a 21 de maio de 2005	I SEMINÁRIO DE DUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: construção de uma pedagogia centrada na infância entendendo o sujeito como construtor e portador de cultura	Seminário			
2005	Educação Infantil	Profissionais da rede	Profissionais da rede	Centro Cultural?	1 a 4 de julho de 2005	I Seminário de Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância	Seminário			Antonio Gouvêa
2005	Ensino Fundamental	Profissionais da rede	Professores da rede	Centro Cultural?	06 a 08 de julho	I Seminário de Ensino Fundamental: se todos podem aprender, por que há ainda quem não está aprendendo?	Seminário			
2005	MOVA	Profissionais da educação de Diadema e convidados	Profissionais do MOVA e convidados		25 e 26 de novembro de 2005	V SEMINÁRIO DO MOVA DO ABC: Compromisso com a educação para a cidadania	Seminário			Antonio Gouvêa
2005	Educação Especial	Profissionais da educação de Diadema e convidados	todos	Centro Cultural Okinawa	19 a 22 de setembro de 2005	II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE DIADEMA: transformando nossas práticas pedagógicas	Seminário			
2005	Educação Especial	Profissionais da educação da rede	Profissionais da educação da rede		De 26 a 30 de Setembro de 2005	I SEMANA DO SURDO: Surdez e cidadania	Semana Especial			Antonio Gouvêa

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2005	Todas	Profissionais da educação da rede	Profissionais da educação da rede	São Paulo	de 13 a 15 de abril de 2007	Congresso Internacional de Educação	Congresso			
2005	Todas	Profissionais da educação da rede	Profissionais da educação da rede	Guarujá	18 a 20 de abril	3º Seminário Internacional de Educação	Seminário			Antonio Gouvêa
2005	Todas	Profissionais da educação da rede	Profissionais da educação da rede	Unicamp - Campinas	10 a 13 de julho	16º Congresso de Leitura (COLE)	Congresso			
2005	Educação Especial		Educadores da rede	Centro Cultural Okinawa	de 19 a 22 de setembro de 2005	II Seminário de Educação Especial de Diadema: transformando nossas práticas pedagógicas (José Filipi Junior e equipe da SECEL); Sistemas educacionais inclusivos (Windyz Brasão Ferreira); Família e acolhimento (Nereide A. S. Albuquerque); Jogos e improvisação teatral (Aurecy Pinheiro); Percussão e Canto (Tião Junior); Musicando (Hélio Barbosa); Capoeira Angola (Sulene Costa Araujo); Estratégias de ensino para o deficiente mental (Lis Angelis P. Menezes); Corpo, percepção e identidade (Luis Ferron); Arte, movimento e aprendizagem (Antonio Carlos Fontalva); Leitura e escrita (Lidia Lacava); Avaliação dos ciclos plurianuais (Roberta Galasso); Educação Física adaptada (Márcia Perides Moisés); A importância da escolarização para crianças com distúrbios globais degenerativos (Fernando Cole e Valéria Amâncio); Teoria e prática no ensino-aprendizagem de alunos com paralisia cerebral (Sandra Carvalho Carabeti); Material adaptado (Neide Senas dos Santos Maura, Eliana S. Paulino e Roseli Mangini); adaptação curricular (Maria de Fátima Seixas F. Rossi); Mini-cursos para professores e pais	Seminário	Qualificação dos profissionais da rede ampliação e atualização do conhecimento da área	SECEL	
2005	EJA		Educadores da rede		27 a 30 de julho de 2005	I Seminário de Educação de Jovens e Adultos: Reconstruindo a história da EJA em Diadema: Os rumos da EJA em Diadema - reconstruindo sua história (José Filipi Junior e equipe da SECEL); Adaptação curricular, do discurso para a prática (Roseli C. R. de Baumele, Sueli R. Segala); A perspectiva da rede cultural na construção do currículo da EJA (Elmir de Almeida e Nelson Triunfo); Globalização e o mundo do trabalho (Sonia M. P. Kruppa e Sebastião da Costa Neto); O papel do MOVA na construção de uma política da EJA numa visão da Educação popular libertadora (Luis Pestana, Luiz Marine, José Angelo Gomes); Gênero, raça e identidade na EJA (Kiusan Regina de Oliveira); Oficinas: contadores de história (Lidia Elgelberg); a arte de modelar (Maria Cardoso Correia); A arte e grafiteagem (Antonio Duque de Souza Neto); O cinema (Danisete de Lima); A importância do trabalho com teatro na EJA (Reginaldo); artesanato com materiais reciclados (Maria Regina Piva); Hip-Hop- dança e rima (Nelson Triunfo); Oficina de brinquedos (Carlos Alberto Ferreira); A perspectiva do trabalho com o corpo visando uma vida saudável (Denis Antonio Reis Popitz); sensibilização Musical (Chico Azevedo); A importância da informática Educativa na Construção de novos conhecimentos (José Alves); Desvelando os sentidos das palavras (Kiusan Regina de Oliveira)	Seminário	Superar algumas reflexões e práticas da EJA que sejam dicotômicas com as realidades encontradas no município	SECEL	Antonio Gouvêa
2005	Todas			SECEL	04 horas	Café Filosófico	Formação	Qualificação de professores	SECEL	Scarlett Marton e
2005	MOVA		Educadores Populares	Teatro Clara Nunes	Dias 25 e 26 de novembro de 2005	5º Seminário do MOVA ABC: Compromisso com a educação para a cidadania: O MOVA do ABC no contexto do MOVA Sudeste e MOVA Brasil; A formação contribui para a concepção de Educação Popular Libertadora?; Autonomia, financiamento e o papel das entidades no fortalecimento do MOVA (toda a equipe que atua no MOVA)	Seminário			
2005	Gestão Escolar		Coordenadores educacionais	SECEL		Perspectivas pedagógicas dos PPPs (princípios e diretrizes); realização de uma pesquisa qualitativa envolvendo os diferentes segmentos escolares; Promover uma análise crítica dos dados coletados evidenciando conflitos vivenciados pelos alunos e comunidade; selecionar conteúdos escolares a partir dos conflitos explicitados pelos alunos e comunidade na pesquisa, buscando a mudança de visão de mundo; Preparação de atividades dialógicas em que os conteúdos selecionados sejam trabalhados de forma problematizadora; Destacas as diretrizes pedagógicas presentes no PPP; Realização de uma pesquisa (com os moradores da comunidade) qualitativa envolvendo todos os segmentos; Promover análise crítica dos dados coletados evidenciando conflitos vivenciados pelos alunos e comunidade; Proposta de organização da pesquisa qualitativa	Assessoria	Formação de coordenadores educacionais na busca de qualificação para a gestão democrática da escola pública	SECEL	Antonio Gouvêa
2005	SEJA	Mostrar ao público o que é feito em alfabetização de jovens e adultos no Município de Diadema	SECEL e equipe do SEJA	20 e 21 de outubro de 1997	População da cidade	Projeto 10 anos SEJA: I mostra de trabalhos do SEJA: Divulgação dos trabalhos desenvolvidos pela equipe do SEJA nos últimos 10 anos	Mostra	Divulgação das atividades do SEJA à população da cidade	SECEL	Antonio Gouvêa

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2005	Educação especial		Educadores da rede e profissionais gerais	Centro Cultural Okinawa	21 a 23 de setembro	1 Semana Municipal de Pessoa com necessidades especiais: Escola Inclusiva: re-significando a organização do sistema de ensino (Leni M. Mrech); Cia de Dança Diadema; Saúde: desafios e perspectivas do Elo com a Educação (Rubens Wajnsztein); Educação especial - rompendo preconceitos, criando caminhos (Rinaldo Voltalini); Democracia, direitos humanos e educação (José Paulo Correia Menezes); Família e escola; um diálogo necessário (Maria de Fátima Carvalho); COMPEDE; Dançando com a diferença ((Henrique Amoedo)	Semana Especial			
2006	EJA	Professores de 7 escolas de EJA	Professores de 7 escolas de EJA			Teatro	Assessoria		SECEL	
2006	EJA	Professores de 6 escolas de EJA	Professores de 6 escolas de EJA			Artesanato	Assessoria		SECEL	Antonio Gouvêa
2006	EJA	Professores de 10 escolas de EJA	Professores de 10 escolas de EJA			Contação de História	Assessoria		SECEL	
2006	EJA	Professores de 1 escola de EJA	Professores de 1 escola de EJA			Capoeira	Assessoria		SECEL	Antonio Gouvêa
2006	EJA	Professores de 7 escolas de EJA	Professores de 7 escolas de EJA			Meio ambiente	Assessoria		SECEL	
2006	EJA	Professores de 1 escola de EJA	Professores de 1 escola de EJA			Lira	Assessoria		SECEL	Antonio Gouvêa
2006	EJA	Professores de 3 escolas de EJA	Professores de 3 escolas de EJA			Cinema	Assessoria		SECEL	
2006	EJA	Professores de 5 escolas de EJA	Professores de 5 escolas de EJA			Hip Hop	Assessoria		SECEL	Antonio Gouvêa
2006	EJA	Professores de 14 escolas de EJA	Professores de 14 escolas de EJA			Literatura de Cordel	Assessoria		SECEL	
2006	EJA	Professores de 2 escolas de EJA	Professores de 2 escolas de EJA			Ética e política	Assessoria		SECEL	Antonio Gouvêa
2006	EJA	Professores de 4 escolas de EJA	Professores de 4 escolas de EJA			Fotografia	Assessoria		SECEL	
2006	EJA	Professores de 5 escolas de EJA	Professores de 5 escolas de EJA			Corpo e movimento	Assessoria		SECEL	Antonio Gouvêa
2006	Pós-graduação para professores da rede	Rede	Professores da rede	Centro Universitário Fundação Santo André	360 horas	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE	Curso de Pós-Graduação (especialização)	Qualificação e implantação de novos projetos nas escolas	SECEL	
2006	EJA	1 professor representante de cada escola e 1 representante da coordenação	1 professor representante de cada escola e 1 representante da coordenação		12 horas, sendo divididas em 4 encontros	A escola na contemporaneidade; educação e currículo; Multiculturalismo; o currículo em EJA	Palestra	Reflexão sobre relações culturais	SECEL	Antonio Gouvêa

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2006						FILOSOFIA: antropologias metafísicas; história da ciência e da filosofia; antropologias naturalistas; estoicista existencialistas, filósofos pré-socráticos;	Reunião		SECEL	Antonio Gouvêa
2006	Todas	Profissionais da educação de Diadema e convidados	Profissionais da educação de Diadema e convidados	Centro Cultural Okinawa	de 9 a 11 de novembro	Trocas metodológicas: o papel do educador e as transformações na prática pedagógica da escola (Edimilson Castro); o papel da universidade na formação docente (mesa); escola de todos	Congresso	Socializar entre os educadores da rede as experiências vividas em cada escola		Antonio Gouvêa
2006	MOVA	Profissionais da educação de Diadema e convidados	Profissionais do MOVA e convidados		24 e 25 de novembro de 2005	VI Seminário MOVA do ABC: identidade e compromisso	Seminário			
2006	Todas		Educadores, diferentes instituições e população	Teatro Clara Nunes	De 7 a 10 de junho de 2006	Congresso Popular de Educação de Diadema: educação para todos: Educação de qualidade para todos (José Filipi Junior e equipe da SECEL); reflexões e ações de políticas voltadas para o negro e para a mulher (Kusan de Oliveira, Cormarie G. Perez, Maria de Lourdes Ventura de Oliveira, Marcos Amâncio); a importância dos vínculos na existência humana (Lidia Lacava); Educação e Inclusão digital (Daniella Michel, Bianca Malito, José Costa Prado); Garantindo a qualidade da educação básica (Telma Vitória, Marisa Vasconcelos); O papel da mídia na educação (Cicilia Maria K. Peruzzo, Arquimedes Andrade); Qualidade social da educação (Selma Rocha, Terezinha Toledo); A relação poder público e terceiro setor (Antonio Eteilson Leite, maurício Homma, Luciane Pedro, Arildo Motá lopes, Joel fonsaca Costa); Cultura e paz (Regina Miki, Padre Jaime Crow, Sílvia Gasparini); História da creche (Ana Lúcia de G. Faria, Fmaco Ruigolli); Universidade Pública do Grande ABCD (Hermano Tavares, Ulisses F. Neto, José Filipi Junior); Linguagem, cultura e educação (Alfredina Nery); educação, Sociedade e meio ambiente (Marcos Serrentino, Fábio Alberti Cassino, Marco Antonio Mroz); a UNIFESP e sua relação com a cidade (Virginia C. junqueira, Selma Rocha e Luiz Teóphilo); História da construção da cidade (Jorge Fontes Hereda, Mário Realí, Josemundo Dario Queiroz) ; Comunidade Educadora (Maria A. G. Silva, Ana Lúcia Sanches, Pedro Gregori); Educação e as ações de proteção à infância e adolescência (Ana M. C. Alberani, Inês M. B. de Filipi, João Marcos C. de Paiva); Educação popular (antonio Gouveia); A organização por ciclos de aprendizagem (Márcia C. Oliveira); Quem financia a educação? (Adelaide Maia de Moraes); A criança pequena e sua Educação: novas perspectivas históricas (Sueli Amaral Netto); Educação e preconceito racial: a cor da cultura (Denis Botelho, Azoida Trindade, Ana Paula Brandão); Educação, cultura e cidadania (Antonio Joaquim Severino, Sergio Mamberti, Maria de Fátima Menezes Ventura); A dimensão política do uso do software livre na educação (sergio Amadeu Silveira, Ernani Moreira, Niedson Ferreira dos Santos); Envolvimento Comunitário na alfabetização do aluno (Maria Estela Graciani, Luiz Soares da Cruz); Cores, contos e cantares: a oralidade e o canto falado na contemporaneidade (Júlio D'Zambe, Débora Lopes, Wilson roberto Levy); Educação e Mundo do Trabalho (Carmen vidigal, Vitalina de Santana Santos); Políticas Públicas da Juventude (Helena Abramo, Rodrigues dos Santosamo, Beto Cury, Wladimir Rodrigues dos Santos)	Congresso			
2006	Todas		Educadores de todas as redes de educação da cidade	Teatro Clara Nunes	07 a 10 de junho de 2006	Congresso Popular de Educação de Diadema: A diversidade racial na perspectiva de gênero; A importância dos vínculos na existência humana; Educação inclusiva digital; garantindo a qualidade na educação básica; o papel da mídia da educação; a qualidade social da educação; a relação poder público e terceiro setor; Cultura e paz; história da creche; universidade pública do grande ABCD; Linguagem, cultura e educação; educação, sociedade e meio ambiente; a UNIFESP e sua relação com a cidade; História da construção da cidade; comunidade educadora; educação e ações de proteção à infância e adolescência; educação popular; A organização por ciclos de aprendizagens; quem financia a educação?; a criança pequena e sua educação; fundamentos e práticas pedagógicas para o êxito da educação inclusiva; educação e preconceito racial: a cor da cultura; educação e cidadania; a dimensão política do uso do Software Livre na educação; Envolvimento comunitário na alfabetização de adultos; cores, contos, e cantares: África e escola; Educação e mundo do trabalho; políticas públicas da juventude.	Congresso	Consolidar a política educacional do município	SECEL	

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2006	Todas		Rede de educação e população da cidade	Teatro Clara Nunes	07 a 10 de junho de 2006	Congresso Popular de Educação: Educação de qualidade para todos: A diversidade racial na perspectiva do gênero (Sueli Carneiro); A relação escola, família e comunidade (Lídia Lacava; Lis Angelis P. Menezes) Educação e Inclusão digital (Daniella Michel; sergio Amadeu); A criança pequena e sua Educação): novas perspectivas teóricas (Sueli Amaral); Educação e preconceito racial (Eliane Cavallero); A relação Poder Público e Terceiro Setor (ABONG; ABRINQ; PMD E PAPAIZ); o papel da mídia na educação (Frenando Rosseti e Cecília Peruzzo); Cultura e Paz (Regina MIKI); Linguagem, cultura e educação (Alfredina Nery); Educação, sociedade e emio ambiente (Fábio Alberti Cascino) e Ministério do Meio Ambiente);Universidade Pública do Grande ABC (Reitores e Prefeito); História da construção da cidade (Jorge Hereda); Comunidade Educadora (vários); educação das ações de proteção à infância e adolescência (CRAMI, RECAD, Adolscente aprendiz); Educação Popular (antonio Gouvêa); a organização por ciclos de aprendizagem (Fátima Freire eMárcia Cristina de Oliveira); Garantindo na qualidade na educação básica (Telma Vitória e Marisa Vasconcelos); quem financiancia a educação? (cida Perez e Márcia santos); A cor da cultura (Azoilda e representantes do projeto A cor da cultura); Arte e movimentos culturais na educação popular (Sergio Mamberti); Educação e cidadania (Antonio Joaquim Severino); envolvimento comunitário na alfabetização de adultos (Florenço Mendes Varela; Lulinha); Valores civilizatórios e, sociedade negro-africanas (Acácio almeida); Educação e mundo do trabalho (Luiz Marinho - ministro); políticas públicas da juventude (Helena Abramo e Beto Cury)	Congresso	Dicuir Educação no Município de Diadema	SECEL	
2006	Todas		Funcionários da rede de educação	Centro Cultural Okinawa	De 9 a 11 de novembro	V Encontro de Trocas Metodológicas: 2ª versão da proposta curricular: fundamentando e reafirmando as concepções e práticas educacionais: O papel do educador e as transformações na prática pedagógica da escola (Edimilson Castro, José Antonio de Souza); O papel da universidade na formação docente (José Antonio da Silva; Sonia Tatiane Ramos, Virgínia); Escola de todos: uma ação compartilhada: valorizando a cidadania e os saberes locais (Ana Lúcia Santos e Sílvia Maria S. Silveira); A construção da Proposta Curricular e a pedagogia da infância (Maria Helena Magela); A infoeducação no currículo (Elizabeth Marques Perreira de Oliveira); Objetivos de aprendizagem na educação Infantil (Denise Fernandes Pereira); A segurança alimentar: uma ação educativa no currículo (Vilma rodrigues); Democratização da Gestão: da teoria à ação (Vania Cristina e várias coord. de Escolas Municipais); Combate à violência nas escolas: uma questão curricular (Rosa Arata e equipe); Ciclo de 9 anos: mudanças de paradigmas curriculares (Ana Maria Firmino); Igualdade racial na construção de um currículo humanizador (Kiussan de Oliveira); A escola bilingue: uma experiência exitosa (Sandra Scaravelli);	Encontro	Realizar trocas de experiências vivenciadas nas diferentes escolas da rede.	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Toda a rede	10 professores	Professores da rede	Campinas	10 a 13 de julho	16º Congresso de Leitura (COLE)	Congresso		SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Toda a rede	26 educadore	Profissionais da rede de educação	São Paulo	13 a15 de abril de 2007	Congresso Internacional de Educação	Congresso		SECEL	Antonio Gouvêa
2007	EI		Todos os professores da rede que atuam em escolas integrais	Casa da Música	16 horas em 4 encontros	Ciências e o cotidiano: uma razão de ser	Curso		SECEL	Gonzales
2007	EI		Profissionais da EI	Vários lugares	03:30	As artes e a EI (Márcia Gobbi); Matemática na EI; contação de histórias (Ligia Elgemberg); educação anti-racista (Kiusan de Oliveira); possibilidades metodológicas; a importância da dança no currículo infantil; Filosofia e a educação de educadores (Mauro)	Cursos		SECEL	
2007	EI	10 professores em cada oficina	Profissionais da EI	Nas escolas	1:30 hora	Currículo; Currículo, conhecimento e cultura (Tomaz Tadeu da Silva);	Oficina		SECEL	
2007	Toda a rede	10 educadores	Professores da rede	Guarujá	18 a 20 de abril	3º Seminário Internacional de Educação	Seminário		SECEL	Antonio Gouvêa
2007	EI		Profissionais de 0 a 3 anos	SECEL	3 horas	Transtorno da Aprendizagem e do déficit de atenção	Seminário		SECEL	
2007	EI		Profissionais de 4 e 5 anos	SECEL	3 horas	O desafio de ser professor/educador da criança pequena	Seminário		SECEL	Antonio Gouvêa
2007	EI		Profissionais de 0 a 3 anos	SECEL	3 horas	Culturas infantise linguagensn: a relação com oespaços etempos na EI	Seminário		SECEL	
2007	Todas as modalidades	Professores da rede	Professores da rede	Centro Cultural?	23 25 /08/2007	VI Trocas metodológicas: Proposta curricular em ação	Seminário		SECEL	Antonio Gouvêa
2007	EF						Assessoria		SECEL	Antonio
2007	Todas	Aberto a toda a rede		SECEL	12 horas/divididas em vários	Seminário de Educação 2007: Diadema faz escola	Seminário			Antonio Gouvêa

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2007	EJA	Equipe da SECEL e professores da EJA	Equipe técnica e coordenadores e professores	SECEL	Maior 2007 - Região Norte	I Encontro Regional de EJA: socialização de experiências	Encontro			
2007	Coordenadores escolares		Todos os coordenadores escolares da rede	SECEL	Todo o ano de 2007	Coordenador escolar: o articulador da proposta curricular da escola; debater as especificidades da escola por segmento ; trocar experiências com os diferentes projetos das escolas; produzir materiais referentes à proposta curricular; o papel do coordenador como gestor das políticas públicas educacionais	Reunião	Preparar os coordenadores escolares para a implantação das políticas públicas da educação	SECEL	Secretário da educação e equipe de Coordenação
2007	Coordenadores escolares		Todos os coordenadores escolares da rede	SECEL	23/3; 13/4; 27/4; 25/5; 15/6; 10/08; 28/09; 08 horas cada encontro	O papel do coordenador escolar frente à organização pedagógica na consolidação da proposta curricular: refletir sobre o papel do gestor mediante a implantação da proposta curricular; compartilhar e discutir um campo conceitual que favoreça a reflexão e ação pedagógica; reconhecer as demandas pelas mudanças e inovações, pela qualificação da escola pública; valorizar os princípios da inclusão e da diversidade ; consuiuir espaços de rotinas de formação continuada voltados aos eixos estruturantes do PPP	Assessoria	Preparar os coordenadores escolares para tuarem em prol dos princípios da Secretaria da Educação: implantação da proposta curricular; currículo; inovação; aprendizagem; alfabetização e letramento; avaliação; competências; formação continuada e escola pública de qualidade; inclusão e diversidade no papel de articuladores da proposta político-pedagógica; constituir espaços de formação pedagógica na unidade escolar.	SECEL	Márcia Cristina de Oliveira
2007	Coordenadores escolares		Todos os coordenadores escolares da rede	SECEL		Produzir materiais referentes à proposta curricular	Encontro	Promover trocas de experiências entre diferentes coordenadores de todas as regiões da cidade	SECEL	
2007	Coordenadores escolares		Todos os coordenadores escolares da rede	SECEL		O papel dos coordenadores com gestores das políticas públicas educacionais: Preparar os gestores para o trato com as políticas educacionais	Encontro	Debater a política de financiamento da Educação; a organização do ensino em ciclos; a política para a juventude; o PME; o Fórum de Educação; a política de inclusão, a informatização da rede; os processos de eleição rede; o encontro de trocas metodológicas, odeslites de 7 de setembro. Refletir acerca da necessidade de rever uma concepção tradicional de ensino de ciências e apontar para situações mais ousadas e libertadoras	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Todas		Educadores	Casa da Música	4 encontros das 7:00 às 11:00 - 16 horas	Ciências e o cotidiano: uma razão de ser	Curso	Refletir acerca da necessidade de rever uma concepção tradicional de ensino de ciências e apontar para situações mais ousadas e libertadoras	SECEL	
2007	Todas		Educadores	SECEL	4 encontros das 7:00 às 11:00 - 16 horas	Oficina de contação de histórias	Curso	Qualificar os educadores para uma qualidade melhor na contação de histórias de modo a envolver mais os ouvintes	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Todas		Educadores	Cais	4 encontros das 7:00 às 11:00 - 16 horas	Educação anti-racista: possibilidades metodológicas	Curso	Apresentar a Lei 10.639/03 e encontrar soluções para sua aplicação	SECEL	
2007	Todas		Educadores	Escola Municipal Devanir	4 encontros das 14:00 às 17:30 - 14 horas	A Arte e a Educação na primeira infância: diálogos e práticas	Curso	Vivenciar repertórios que possibilitem a construção de olhares e propostas de trabalho com crianças	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Todas		Educadores	Cais		Filosofia e formação de formadores: perspectivas e desafios	Curso	Associação entre filosofia e os valores da proposta curricular	SECEL	
2007	Todas		Educadores	Escola Municipal Paulo Freire	4 encontros das 8:00 às 12:00 - 16 horas	Ciências e o cotidiano: uma razão de ser	Curso	Refletir acerca da necessidade de rever uma concepção tradicional de ensino de ciências e apontar para situações mais ousadas e libertadoras	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Todas		Educadores	Casa da Música	4 horas	Matemática na educação infantil	Curso	Subsidiar os educadores infantis para o trabalho na linguagem matemática com crianças pequenas a partir de referenciais teóricos e práticos	SECEL	
2007	Todas		Educadores	Casa da Música	4 horas	Matemática na educação infantil	Curso	Subsidiar os educadores infantis para o trabalho na linguagem matemática com crianças pequenas a partir de referenciais teóricos e práticos	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Todas		Educadores	Escola Municipal Devanir	4 encontros das 7:30 às 11:00 - 14 horas	A Arte e a Educação na primeira infância: diálogos e práticas	Curso	Vivenciar repertórios que possibilitem a construção de olhares e propostas de trabalho com crianças	SECEL	
2007	Todas		Educadores	SECEL	4 encontros das 14:00 às 17:30 - 14 horas	Oficina de contação de histórias	Curso	Qualificar os educadores para uma qualidade melhor na contação de histórias de modo a envolver mais os ouvintes	SECEL	Antonio Gouvêa

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2007	Todas		Educadores	Cais	4 encontros das 18:30 às 22:00 - 14 horas	Educação anti-racista: possibilidades metodológicas	Curso	Apresentar a Lei 10.639/03 e encontrar soluções para sua aplicação	SECEL	
2007	Educação Infantil		Professores da Educação Infantil	Escola Municipal Paulo Freire	2 encontros das 8:00 às 12:00 - 8 horas	Educar / Cuidar: os desafios de ser professor e educador de crianças pequenas	Curso	Discutir as relações afetivas, a parceria com as famílias, a questão da ética eo perfil dos profissionais	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Educação Infantil		Professores da Educação Infantil	Escola Municipal Paulo Freire	4 horas	Culturas infantis e linguagens: a relação com os espaços e tempos na EI	Curso	Refletir sobre o que significa ser criança, as culturas infantis e linguagens das crianças pequenas e sua relação com uma proposta pedagógica para a infância	SECEL	
2007	Educação Infantil		Professores da Educação Infantil	Escola Municipal Mario Quintana	4 horas	As Diretrizes Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira africana	Curso	Apresentar a Lei 10.639/03 e encontrar soluções para sua aplicação	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Educação Infantil		Professores da Educação Infantil	Escola Municipal Mario Quintana	4 horas	Consumo ambiental e sociedade: referenciais para uma educação ambiental	Curso	Construir referenciais teóricos e práticos para a atuação de docentes na formação das atuais e futuras gerações	SECEL	
2007	Educação Infantil		Professores da Educação Infantil	Escola Municipal Mario Quintana	4 horas	Avaliação na educação infantil	Curso	O quê e como avaliar e com quais instrumentos	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Ensino Fundamental		Professores do Ensino Fundamental	Escola Municipal Anita Catarina Malfatti	3 encontros das 8:00 às 12:00 - 12 horas	A importância da arte e do movimento na aquisição da leitura e da escrita	Curso	Discutir a importância da arte e do movimento na aquisição do conhecimento, como forma de desenvolvimento da sensibilidade, percepção, imaginação, autonomia, cooperação, participação social	SECEL	
2007	Ensino Fundamental		Professores do Ensino Fundamental	Escola Municipal Anita Catarina Malfatti	3 encontros das 8:00 às 12:00 - 12 horas	Avaliação e aprendizagem na escola	Curso	Detectar as aprendizagens e as dificuldades do estudante fornecendo informações relevantes para o professor redefinir sua prática pedagógica	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Ensino Fundamental		Professores do Ensino Fundamental	Escola Municipal Anita Catarina Malfatti	3 encontros das 8:00 às 12:00 - 12 horas	Repensando as quatro operações a partir da abordagem ação-reflexão-ação	Curso	A partir da matriz referida pela rede, discutir conceito de alfabetização matemática a partir da teoria dos Campos Conceituais	SECEL	
2007	Ensino Fundamental		Professores do Ensino Fundamental	Escola Municipal Anita Catarina Malfatti	3 encontros das 8:00 às 12:00 - 12 horas	Ciências e cotidiano: uma razão de ser	Curso	Refletir acerca da necessidade de rever uma concepção tradicional de ensino de ciências e apontar para situações mais ousadas e libertadoras	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Ensino Fundamental		Professores do Ensino Fundamental	Escola Municipal Anita Catarina Malfatti	3 encontros das 8:00 às 12:00 - 12 horas	As modalidades organizativas do trabalho pedagógico	Curso	A organização do tempo pedagógico	SECEL	
2007	Ensino Fundamental		Professores do Ensino Fundamental	Escola Municipal Anita Catarina Malfatti	3 encontros das 8:00 às 12:00 - 12 horas	História e Geografia na perspectiva da organização do tempo e do espaço	Curso	Refletir sobre o saber histórico e geográfico que a escola deve desenvolver a partir da realidade local considerando os Eixos Curriculares	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Educação Especial		Professores de Educação Especial	Escola Municipal Olga Benário	4 horas	Educação Bilingue: português como segunda língua para os surdos	Curso	Discutir e construir uma proposta curricular para alunos surdos	SECEL	
2007	Educação Especial		Professores de Educação Especial	Escola Municipal Olga Benário	4 horas	Aprendizagem e neurologia: o desenvolvimento neurológico normal, a capacitação para a aprendizagem e os seus principais desvios nas crianças normais e especiais	Curso	Aprimorar e , principalmente, atualizar sobre os mecanismos básicos do processo de aprendizagem, entendendo o desenvolvimento neurológico normal e identificar instrumentos para lidar com desvios da normalidade de forma adequada	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	EJA		Professores da EJA	Escola Municipal Devanir	4 horas	Panorama histórico da EJA no Brasil	Curso	Contextualizar a história da EJA no Brasil	SECEL	
2007	EJA		Professores da EJA	Escola Municipal Devanir	4 horas	Meio ambiente e interdisciplinaridade	Curso	Debater sobre as últimas co-relações existentes entre as áreas do saber e os estudos sobre meio ambiente, na perspectiva da educação para a cidadania	SECEL	Antonio Gouvêa

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2007	EJA		Professores da EJA	Escola Municipal Devanir	3 encontros das 8:00 às 12:00 - 12 horas	Filosofia e Literatura na construção da identidade cultural	Curso	Desenvolver um trabalho reflexivo sobre o ser humano enquanto ser cultural	SECEL	
2007	EJA		Professores da EJA	Escola Municipal Devanir	3 encontros das 8:00 às 12:00 - 12 horas	A contribuição da neurociência no processo de aprendizagem	Curso	Debater a importância da neurociência no processo de aprendizagem dos diversos tipos de conhecimentos e suas conexões em redes de conhecimentos a partir de redes neurais	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	EJA		Professores da EJA	Escola Municipal Devanir	3 encontros das 8:00 às 12:00 - 12 horas	Avaliação e aprendizagem: duas dimensões indissociáveis	Curso	Debater sobre avaliação e aprendizagem	SECEL	
2007	EJA		Professores da EJA	Escola Municipal Devanir	3 encontros das 8:00 às 12:00 - 12 horas	EJA OP: O mundo do trabalho	Curso	Contribuir para a elaboração de uma metodologia que articule a EJA com o mundo do trabalho na perspectiva de dar significado ao ato de ensinar e aprender com jovens e adultos	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Agentes de serviço de cozinha e agentes de limpeza		Agentes de serviço de cozinha e agentes de serviço de limpeza	Cais	8 encontros das 13:00 às 17:00 - 32 horas	O equilíbrio entre relações de trabalho e vida pessoal	Curso	Refletir sobre as possibilidades de se encontrar equilíbrio entre as diferentes esferas da vida	SECEL	
2007	Agentes de serviço de cozinha e agentes de serviço de limpeza		Agentes de serviço de cozinha e agentes de serviço de limpeza	Cais	4 horas	Ergonomia no trabalho	Curso	Formar e informar os agentes de serviço sobre posturas corporais no desenvolvimento das atividades diárias com o objetivo de contribuir com a saúde física do trabalhador	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Agentes de serviço de cozinha e agentes de serviço de limpeza		Agentes de serviço de cozinha e agentes de serviço de limpeza	Cais	4 encontros das 13:00 às 17:00 - 16 horas	Momentos de interação e integração	Curso	Qualificar as relações de trabalho a partir da reflexão sobre esta possibilidade	SECEL	
2007	Agentes administrativos II		Agentes administrativos II			Informática na educação	Curso	Aprofundar conhecimentos na área de modo a otimizar o trabalho	SECEL	Antonio Gouvêa
2007	Mova	Educadores MOVA sudeste	Educadores MOVA Sudeste		23 2 24 de junho de 2007	3º encontro MOVA Sudeste	Encontro	Discutir questões relacionadas à educação popular de jovens e adultos no conjunto das cidades e estados participantes do evento	Secretarias da educação regional	
2007	Todas		Professores da rede	EM Cecília Meireles	De 26 a 30 de julho de 2007	VI encontro de Trocas metodológicas	Encontro	Estabelecer as trocas entre diferentes escolas	SECEL	
2007	Educação Infantil		Educadores da Educação Infantil sem formação superior em Pedagogia	Fuldade de Diadema	3 anos	Curso de Pedagogia	Curso	Formação de Professores	SECEL	Faculdade de Diadema
2007	Educação Infantil e EJA	180	Professores da Educação Infantil e da EJA	SECEL	4 horas	Qualidade de Vida e Sustentabilidade, Educação Ambiental/Papel da Escola, etc.	Palestra	Formação para reorientação curricular	SECEL	Fabio Cassino
2007	Educação Infantil	250	Professores da Educação Infantil	SECEL	14 horas	As ciências e o cotidiano, concepção da área de ciências, estudo do meio	Assessoria	Formação para reorientação curricular	SECEL	José Gonsales filho
2007	Educação Infantil	300	Diretores, Professores e educadores da Educação Infantil	SECEL	4 horas	Criação e reflexão na elaboração de bonecos étnico-raciais	Oficina	Formação dos professores para a ação com educação ambiental	SECEL	Luciene Campos
2007	Educação Infantil	90	Professores e educadores da Educação Infantil	SECEL	4 horas	Produções infantis, especialmente o desenho e objetos tridimensionais, estabelecendo relações com as produções teóricas e científicas	Curso	Formação dos professores para a ação com educação artística	SECEL	Maria Aparecida Gobbi

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2007	Educação Infantil	240	Professores e educadores da Educação Infantil	SECEL	8 horas	Pedagogia da Infância	Palestra	Formação dos professores no campo da Pedagogia da Infância	SECEL	Maria Amélia Pinho Pereira
2007	Educação Infantil	400	Professores e educadores da Educação Infantil	SECEL	24 horas	Educação e o cuidado nas práticas pedagógicas; concepção de infância e parceria com famílias e a escola	Palestra	Formação dos professores no campo da Pedagogia da Infância	SECEL	Suely Amaral Mello
2007	Educação Infantil	30	Professores e educadores da Educação Infantil	SECEL	20 horas	Enfoque e importância do trabalho corporal (dança) na educação infantil	Oficina	Formação dos professores no campo da compreensão sobre o corpo	SECEL	Grupo Danceato
2007	Todas		Professores e Educadores da Rede	SECEL	De 40 a 80 horas dependendo da necessidade de cada escola	Consumo, ambiente e sociedade: referenciais para uma educação ambiental	Assessoria	Formar educadores quanto aos problemas ambientais e sociais vividos nos dias de hoje. Esse processo de formação pretende servir à atuação docente e à realização de práticas de intervenção nas escolas da rede bem como na organização das comunidades envolvidas.	SECEL	Equipe SECEL
2007	Todas		Todos os profissionais da Educação de Diadema	SECEL	Reuniões durante todo o ano, preferencialmente aos sábados, por modalidade	Aprofundar a discussão da relação entre os eixos curriculares, as áreas do conhecimento e os objetivos finais de aprendizagem, tendo como meta a implementação da Proposta Curricular do Município de Diadema.	Reunião	Implementação da Proposta curricular na rede	SECEL	Equipe SECEL
2008	EI	Professores de EI			18/9, 2 e 3 / 10, 27/11 e 11/12	Filosofia com crianças	Curso		SECEL	
2008	EI	Professores da EI	Professores da EI	Professores da EI	Vários sábados	Limites na Infância	Curso		SECEL	Antonio Gouvêa
2008	EI	Equipe técnica do DEPD	Equipe técnica do DEPD	SECEL	30 de julho de 2008	3º encontro com equipe técnica do DEPED	Encontro	refletir sobre os PPPs; análise das atividades propostas pela equipe	SECEL	
2008	EI		Professores da EI	SECEL		Os mecanismos cerebrais do processo de aprendizagem e o desenvolvimento neurológico da criança	Palestra		SECEL	
2008	EI		Professores da EI	SECEL	3 horas	Dificuldades de aprendizagem: atenção e memória	Palestra		SECEL	Antonio Gouvêa
2008	EI		Professores da EI	EM Tiradentes	2 horas	A importância dos aspectos auditivos para a aprendizagem na EI	Reunião		SECEL	
2008	EI		Professores da EI	EM Tiradentes	2 horas	Brincadeiras infantis e matemática na infância	Reunião		SECEL	Antonio Gouvêa
2008	EI		Professores da EI	EM Tiradentes	2 horas	Observação psicomotora e sua estimulação na escola	Reunião		SECEL	
2008	EI		Professores da EI	EM Tiradentes	2 horas	Inclusão da deficiência mental em EI	Reunião		SECEL	Antonio Gouvêa
2008	EI		Professores da EI	EM Portinari	2 horas	O processo de construção da fala e a linguagem na infância	Reunião		SECEL	
2008	EI		Professores da EI	EM Portinari	2 horas	Ausência de limites e hiperatividade	Reunião		SECEL	Antonio Gouvêa
2008	EI		Professores da EI	EM Portinari	2 horas	O stress infantil	Reunião		SECEL	
2008	EI				Textos para formação	A nova arquitetura da educação (Ana de Fátima Souza); Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini i Diventa (Ana Lucia G. Faria); O significado da infância (miguel Gonzales Arroyo);	Textos para estudos			
2008	Educação Infantil	Profissionais da educação	Professores da rede	USP - São Paulo	1 e 2 de s	Seminário Regional de Educação Infantil	Seminário			Antonio Gouvêa

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2008	Todas		Educadores da rede			VII encontro de Trocas Metodológicas 2008: Atendimento especializado para pessoas com gravíssimas e/ou múltiplas deficiências em escolas especiais; Adaptação de material pedagógico para pessoas com deficiência visual: uma realidade possível e necessária; planejamento, registro e avaliação; agressividade e impulsos; documentação pedagógica; ações afirmativas em educação; drogas e educação; contribuição da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos; as peculiaridades do processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual ou com problemas de aprendizagem; as vozes e as práticas da proposta curricular; ensino fundamental de nove anos e a política de formação de professores; jogos de corpo; adaptação de material pedagógico para pessoas com deficiência visual; stress infantil, escola e família; TDAH e limites; meio ambiente; ações afirmativas em educação; ciências e meio ambiente; os novos olhares sobre a prática da educação infantil; as vozes e as práticas da proposta curricular; meio ambiente; filosofia, neurociências e e aprendizagem; Ações afirmativas em educação: descaminhos e caminhos de uma proposta de educação inclusiva em termos étnico-raciais; avaliação diagnóstica e alfabetização: provinha Brasil; teorias da aprendizagem e desenvolvimento infantil e a relação com as práticas pedagógicas; argila não é um bicho de sete cabeças; educação bilíngue para alunos surdos; jogos de corpo: entre conhecimento, habilidade e atitude; planejamento, registro e avaliação; desigualdade e exclusão; educação inclusiva numa perspectiva das diferenças.	Encontro	Estabelecer as trocas entre diferentes escolas assessoradas por professores convidados	SECEL	Assessores que participaram da organização das escolas: APAE, Tânia Guizardi, Yêda Varlotta, Ana Cláudia Moya, Ana Cláudia Mendes Souza, Rosa Goldgrub, Kusan de Oliveira, Ana Reguina Noto, Marcelo Odelli, Helena Albertano, Sueli Amaral Mello, Nadir Aparecida Souza, Alfredina Nery, Janete Beauchamp,
2008	Educação Especial	Grupo de educadores da escola assessorada	Grupo de educadores que atuam com educação especial	SECEL	Todo o ano de 2008	Atendimento especializado para pessoas com gravíssimas e/ou múltiplas deficiências em escolas especiais	Assessoria	Assessorar a equipe de educação especial	SECEL	APAE, Lar Escola Josué Frantz e Secretária da Educação
2008	Educação Especial	Grupo de educadores da escola assessorada	Grupo de educadores da escola assessorada	SECEL	Todo o ano de 2008	Adaptação de material pedagógico para pessoas com deficiência visual: uma realidade possível e necessária	Assessoria	Assessorar a equipe de educação especial	SECEL	APAE, Lar Escola Josué Frantz e Secretária da Educação
2008	Escola Interessada	Grupo de educadores da escola assessorada	Grupo de educadores da escola assessorada	EM Devanir José de Carvalho	Todo o ano de 2008	Planejamento, registro e avaliação	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Yêda Varlotta
2008	Escola Interessada	Grupo de educadores da escola assessorada	Grupo de educadores da escola assessorada	EM Evandro Caiafa Esquivel	Todo o ano de 2008	Agressividade e impulsos	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Ana Claudia Moya
2008	Escola Interessada	Grupo de educadores da escola assessorada	Grupo de educadores da escola assessorada	EM Sociólogo Herbert de Souza	Todo o ano de 2008	Documentação Pedagógica: caminhos percorridos, reflexões e conquistas	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Ana Claudia Mendes Souza
2008	Educação Especial	Grupo de educadores da escola assessorada	Grupo de educadores da escola assessorada	EM Irmã Dulce e Creche Espaço Solidário	Todo o ano de 2008	Ações afirmativas em educação: descaminhos e caminhos para uma proposta de educação inclusiva em termos étnicos raciais	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Kusan de Oliveira
2008	Escola Interessada	Grupo de educadores da escola assessorada	Grupo de educadores da escola assessorada	EM Anita Malfatti	Todo o ano de 2008	Drogas e Educação	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Dra. Ana Regina Noto, Dr. Marcelo Odelli e Dra. Helena Albertani

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2008	Educação Infantil	Grupo de educadores da educação infantil	Grupo de educadores da educação infantil	Auditório do quarteirão da Saúde	Todo o ano de 2008	Contribuição da Educação Infantil para a Formação do leitor e produtor de textos	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Suely Amaral Mello
2008	Educação Especial	Grupo de educadores da rede	Grupo de educadores da rede	CAIS	Todo o ano de 2008	As peculiaridades do processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual ou com problemas de aprendizagem	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Nadir Aparecida de Souza
2008	Todas	Grupo de educadores da escola assessorada	Grupo de educadores das EM Perceus Abramó; EM Marieta F. Martins	Recad - sala de reunião	Todo o ano de 2008	As vozes e as práticas da proposta curricular	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Alfredina Nery
2008	Ensino fundamental	Grupo de educadores da escola assessorada	Grupo de educadores do ensino fundamental	Recad - sala de reunião	Todo o ano de 2008	Ensino fundamental de nove anos e a política de formação de professores	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Janete Beauchamp
2008	Escolas interessadas	Grupo de educadores das escolas assessoradas	EM Manoel filho e Creuza F. Filho, EM Creuza L. Pinho e EM Santa Rita	Auditório da SECEL	Todo o ano de 2008	Jogos de corpo: entre conhecimento, habilidade e atitude	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Rose Maria de Souza
2008	Educação Especial	Grupo de educadores da escola assessorada	Grupo de educadores da educação especial	CAIS	Todo o ano de 2008	Adaptação de material pedagógico para pessoas com deficiência visual	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Tania Guizard
2008	Escola Interessada	Grupo de educadores da escola assessorada	EM Mario Quintana	EM Mario Quintana	Todo o ano de 2008	Meio ambiente	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Fábio Cascino
2008	Escolas interessadas	Grupo de educadores das escolas assessoradas	EM Hercília A. S. Ribeiro e E M Mário Quintana	EM Evandro Caiafa Esquivel	Todo o ano de 2008	Ações afirmativas em educação: descaminhos e caminhos de uma proposta de educação inclusiva em termos étnico-raciais	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Kiusan de Oliveira
2008	Educadores interessados	Grupo de educadores das escolas assessoradas	Grupo de educadores da rede	SECEL	Todo o ano de 2008	Filosofia, Neurociências e Aprendizagem	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Mônica Aiub
2008	Escola Interessada	Grupo de educadores da escola assessorada	EM Anita Mafalti	EM Anita Mafalti	Todo o ano de 2008	Ciências e Meio ambiente: um projeto possível	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	José Gonsales filho
2008	Grupo de Intervenção Metodológica	Professoras do GIM	Professoras do GIM	EM Anita Mafalti	Todo o ano de 2008	Avaliação diagnóstica na alfabetização - Provinha Brasil	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Ana Maria Firmino
2008	Educação Infantil	Grupo de educadores da escola assessorada	EM Humberto M. Mendonça	EM Humberto M. Mendonça	Todo o ano de 2008	Teorias da aprendizagem e desenvolvimento infantil e a relação com as práticas educativas	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Maria Elena de Gouvêa
2008	Todas	Grupo de educadores da rede	Grupo de educadores da rede	EM Marieta Martins	Todo o ano de 2008	Argila não é um bicho de sete cabeças	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Ariane Hecht

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2008	Educação Especial	Grupo de educadores da escola assessorada	EM Olga Benário Prestes	CAIS	Todo o ano de 2008	Educação Bilingue: português como segunda língua para os surdos	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Maria Elizabete e João Luiz do Nascimento
2008	Escolas interessadas	Grupo de educadores das escolas assessoradas	EM Hercília A. S. Ribeiro e E M José da Silva Filho	Recad - auditório	Todo o ano de 2008	Jogos de corpo: entre conhecimento, habilidade e atitude	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Rose Maria de Souza
2008	Escola Interessada	Grupo de educadores da escola assessorada	EM sociólogo Herbert de Souza	EM Evandro Caiafa Esquivel	Todo o ano de 2008	Documentação Pedagógica: caminhos percorridos, reflexões e conquistas	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Rosa Goudgrub
2008	Escola Interessada	Grupo de educadores da escola assessorada	EM Santa Luzia	EM Marieta Martins	Todo o ano de 2008	Planejamento, registro e avaliação: o precário equilíbrio entre o desejado e o realizado	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Yeda Varlotta
2008	Educadores do CAIS	Grupo de educadores do CAIS	Grupo de educadores do CAIS	EM Paulo Freire	Todo o ano de 2008	Desigualdade e Exclusão: desafios no processo de inclusão	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Martí Vizim
2008	Educadores do CAIS	Grupo de educadores do CAIS	Grupo de educadores do CAIS	Fundação Florestan Fernandes	Todo o ano de 2008	Educação Inclusiva numa perspectiva das diferenças	Assessoria	Assessorar a equipe do CAIS	SECEL	Sílvia Regina Santolin de Carvalho
2008	Educação Infantil	Grupo de educadores das escolas assessoradas	EM Evandro Caiafa Esquivel e EM Jorge Ferreira	EM Anita Mafalti	Todo o ano de 2008	Os novos olhares sobre a prática da educação infantil	Assessoria		SECEL	Francisco Bezerra
2008	Todas	Grupo de educadores interessados	Grupo de educadores interessados	Fundação Florestan Fernandes	Todo o ano de 2008	Stress Infantil, Escola e família; TDAH e limites	Assessoria	Assessorar a equipe da escola	SECEL	Alessandra Caturani Wajnshztejn e Elizabeth Sanches
2009	EJA II	Professores em exercício na EJA II	Professores em exercício na EJA II no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática		300 horas	GESTAR II - programa Gestão da Aprendizagem Escolar	Curso	Melhoria da qualidade no processo de ensino-aprendizagem do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática	SECEL	
2009	Todas		Educadores da rede	Teatro Clara Nunes	Dias 9 e 10 de outubro de 2009	I Seminário: Diadema Pró-letramento na soma de experiências, a multiplicação do conhecimento: contação de histórias (Anna Christina F. Lomardo); Alfabetizar Letrando (Ceris Salette Ribas da Silva); Jornal "O Tal do montante"; Matemática: um novo olhar (Rômulo Campos Lins); O erro na sala de aula: a mediação pedagógica do professor (Roseli Ap. Cação Fontanae Cristine W. Chamorro)	Seminário	Qualificação da prática pedagógica	SECEL	
2009	Todas		Educadores da rede	Teatro Clara Nunes	20 de fevereiro de 2009	I Seminário O Ensino Fundamental de 9 anos: Brasil, Diadema e você juntos por uma educação de qualidade	Seminário	Qualificação da prática pedagógica	SECEL	
2009	Todas		Professores da rede	SECEL	Dias 09 e 10 de outubro de 2009	I Seminário diadema Pró-letramento: na soma de experiências a multiplicação do conhecimento: Contação de Histórias (Anna Christina F. Lomardo); Alfabetizar Letrando (Ceris Salette Ribas da Silva); O tal do montante (Curso de matemática); Matemática: uma novo olhar (Rômulo Campos Lins); Sarau de Poesias; O erro na sala de aula: a mediação pedagógica do professor (Roseli A. Cação Fontana);	Seminário	Qualificação profissional	SECEL	
2010	Todas		Educadores da rede	Sindicato dos metalúrgicos do ABC	Dias 22 e 23 de outubro	II Seminário Pró-Letramento - Diadema 2010: Diferentes olhares na resolução de problemas (Rômulo Campos Lins); Aprendizagem da Linguagem escrita e o Ensino Fundamental de 9 anos (Mônica Correia Baptista); Matemática do Cotidiano (Antonio José Lopes Bigode); A importância da consolidação da alfabetização nos primeiros anos do Ensino fundamental (Eliana Borges Correia de Albuquerque)	Seminário	Qualificação da prática pedagógica	SECEL	
2010			Professores do Ensino Fundamental	Quartelão da Saúde	120 horas	Currículo em ação: Ensino Fundamental: Pró-letramento Alfabetização e Linguagem	Curso	Qualificação do professor	SECEL	

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2010	Currículo em ação: Ensino Fundamental		Professores do Ensino Fundamental		120 horas	Pró-Letramento Matemática	Curso	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Currículo em ação: Educação Infantil		Professores da educação Infantil		36 horas	Organização dos tempos e dos espaços escolares na Educação Infantil	Curso	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Currículo em ação: Ensino Fundamental		Professores do Ensino Fundamental		30 horas	Programa Ciência Hoje	Curso	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Currículo em ação: EJA		Professores da EJA		24 horas	Metodologia e práticas de ensino na EJA e o desenvolvimento das aprendizagens do adulto	Curso	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Currículo em ação: Artes e Educação Física		Professores Especialistas de Arte e Educação Física		Um semestre	Construindo o Currículo de Arte e de educação Física na rede Municipal	Assessoria	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Produzindo Fazeres: Educação Infantil		Professores da educação Infantil		25 horas	Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil	Curso	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Produzindo Fazeres: Educação Infantil		Professores da educação Infantil		25 horas	A construção do número na Educação Infantil	Curso	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Produzindo Fazeres: Educação Infantil		Professores da educação Infantil		25 horas	Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil	Curso	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Todas		Professores da educação Infantil, Fundamental e EJA		60 horas	Introdução à Educação Digital	Curso	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Todas		Professores da educação Infantil, Fundamental e EJA		100 horas	Ensinando e Aprendendo com TICs	Curso	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Todas		Professores da educação Infantil, Fundamental e EJA		40 horas	Proinfo - elaboração de projetos	Curso	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Educação Especial		Professores		16 horas		Curso	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Educação Especial		Professores		16 horas	Oficina de jogos e brincadeiras: propostas de adaptações para pessoas com deficiência	Curso	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Educação Especial		Professores		16 horas	Tecnologia assistiva: os computadores como ferramenta no ensino para pessoas com deficiência	Curso	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Famílias		Famílias		10 horas	Dialogando sobre limites na educação dos filhos; Cine cais e conversa informal	Palestra	Orientação de Pais	SECEL	
2010	Educação Infantil		Professores da educação Infantil		Dias 27 e 28 de setembro de 2010	I Seminário de Educação Infantil	Seminário	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Ensino Fundamental	350	Professores do Ensino Fundamental		22 de novembro de 2010	III Seminário - O novo ensino fundamental de 9 anos	Seminário	Qualificação do professor	SECEL	
2010	Educação Infantil		Professores da Educação Infantil	Centro de Cultura Okinawa	27 e 28 de setembro de 2010	1º Seminário de Educação Infantil: tempos de reflexões e aprendizagens: Política Nacional de Educação Infantil e as Novas Diretrizes Curriculares (Rita de Cássia de Freitas Coelho); A Organização do tempo e do Espaço Escolar na Educação Infantil (Lino de Macedo); A importância da leitura: estratégias com crianças pequenas (Adriana Klisyts)	Seminário	Qualificação	SECEL	

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2010	Todas		Professores e profissionais da educação		De 5 a 7 de outubro de 2010	Outubro Especial: Programa Pratas da Casa: Aprendizagem Acelerativa (Sebastião Coelho); Jogos cooperativos e danças circulares (Sebastião Coelho); 30 anos de anistia política (Ernesto Guevara); Reforma Ortográfica (Ricardo Silva Leite); Candomblé Ketu e Educação (Kisuan Oliveira); Criança, a alma do negócio (Estela Renner); Corpo e Movimento (Rose Maria de Souza); Visita ao Museu da Língua Portuguesa e Pinacoteca; Competências na educação pós LDB (João Paulo de Oliveira); Implantação do Regime de Progressão Continuada (Roberta de Oliveira); Escola e formação de professores (Vânia Cristina Vieira e Keila Patrícia Silva); Produção de desenhos infantis (Jô Santos e Diáulias Ulysses); Visita ao Museu de Arte Popular de Diadema; Cndices...quem disse? (dança)	Encontro	Ampliação de domínio cultural	SECEL	
1993/1994	Todas e representantes comunitários		Equipe da SECEL, dirigentes, lideranças, população dos bairros	SECEL		PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES: histórico da administração em Diadema; planejamento ascendente; Educação, Cultura e Esportes; cronograma de discussões e ações; reunião com prefeito; plenária; Projeto Pê na Rua, Cinema na rua; interdisciplinaridade; exposição dos murais do trabalho desenvolvido nos bairros	Reunião	Planejamento de discussões e ações	SECEL	
1993/1996	MOVA		Educadores do MOVA	SECEL	Permanente	Alfabetização de adultos	Assessoria permanente	Formar sistemática e permanentemente os educadores populares do MOVA, instrumentalizando-os para ações político-pedagógicas, ao mesmo tempo que contribui para a construção do MOVA	SECEL	
1993/1996	MOVA		Todos os educadores populares	SECEL	Permanente	1º módulo: relação educador e diretrizes da SECEL; concepções de educação; metodologia de alfabetização; elaboração de plano de aula para os 15 primeiros dias; 2º módulo: aprofundar domínio de metodologia; estudo do meio; construir proposta de planejamento;	Curso de formação inicial	Preparar os educadores populares para a prática das aulas	SECEL	
1993/1996	Todas		Equipe do DECE (Departamento de Educação, Cultura e Esportes)			Definição de ações para a gestão 1993/96: plano de metas: compra comunitária de material escolar para a educação infantil; conselho de escola deliberativo; participação dos pais no desenvolvimento do projeto pedagógico do DECE; democratização do acesso e garantia de permanência do aluno na escola; melhoria da qualidade da educação: reuniões permanentes de formação por equipes e gerais; congressos, assessorias, oficinas; Aspectos administrativos, materiais e de consumo, gestão de pessoal; manutenção; educação especial;	Reunião de Planejamento Estratégico	Planejamento de ações para o período da gestão em referência	Secretário da Educação	Antonio Gouvêa
1993/1996	Todas		Equipe SECEL: equipe das escolas; comunidades			ELABORAÇÃO DO PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Educação no ano 2000; Valorização profissional; repensando o Curso de Magistério; Integração EMEI-Escola Estadual; orçamento da educação; escola pública de qualidade.	Seminário	Organização do Plano Decenal de Educação	Departamento de Educação, Cultura e Esportes (DECE)	
1993/1996	Educação Especial		Todos os profissionais da rede municipal de ensino			1º Seminário Municipal "O portador de deficiência conquistando sua cidadania" - conclusões dos grupos temáticos: elaboração de política educacional unificada; formação de comissão de discussão; elaboração de um projeto de inclusão para o município; rever a formação de professores I do magistério; qualificação do profissional que atua com o deficiente; parceria com a Secretaria de Assistência Social e cidadania e Saúde	Seminário	Estabelecimento de ações no âmbito social e legal para a inclusão dos portadores de deficiência	SECEL	Antonio Gouvêa
1995/1996	MOVA	270 educadores populares do MOVA	Educadores populares do MOVA			Módulo I: Apresentação e levantamento das expectativas/diagnóstico do grupo: o que é alfabetizar; quadro do analfabetismo no Brasil; um pouco de teoria do conhecimento: como se aprende; níveis da escrita; metodologia do curso; planejamento; avaliação. Módulo II: descontração, integração e acolhimento; resgate do módulo I, metodologia; tema gerador e interdisciplinaridade - continuando uma discussão sobre metodologia; estudo do meio - preparação da saída a campo; sistematização dos dados coletados na saída a campo/planejamento; organização dos dados coletados; avaliação	Curso	Oferecer formação inicial aos educadores populares		
1997/2000	EJA		Professores e alunos da EJA e Aberto ao público	EM Professor Paulo Freire	18 a 23 de setembro	I Semana Cultural Professor Paulo Freire: Educação Sanitária e ambiental; oficina de papel machê e orquestra de cavaquinho; Grupos coreográficos de dança Taboão e Diadema; brincadeiras, cantigas de roda, parlendas e exposição de atividades; apresentação de atividades culturais; decoração em vidros, palito de sorvete e gesso	Seminário			Antonio Gouvêa
1997/2000	Todas		Educadores da rede	Ginásio esportivo Airton Sena, Fundação Florestan Fernandes e anfiteatro de paço municipal	de 13 a 16 de outubro	I Semana de Educação: alfabetização de corpo e alma: Dança e recreação (oficina de dobraduras (Leila Grillo); representação da deficiência no cotidiano escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas (Marli Vizim); Artes plásticas (Wagner Paulin) ; sexualidade infantil (Marco Antonio Barbosa); Alfabetização (Edilma Lubeck, Neusa A Silva e equipe); Educação Especial (Fernanda Sampaio e equipe); MOVA; Oficina de Maculelê (Tania Bárbaro); A sensibilidade através da arte (Rose Maria e Luiz Nunes); Aducação física na escola (Jorge Ferreira de Menezes); Profissionalização pra quê? (Maria Nilde Mascelani); Auto massagem e relaxamento (Miriam Gomes da Silva); Vivendo valores na escola (Rosângela Concilio); Fórum de educação (Conselho Municipal de Educação); Inteligências Múltiplas (Celso Antunes); Filme central do Brasil: Dança de Meninos de rua; construção coletiva de artes plásticas (Wagner Paulin)	Seminário	Instrumentalizar educadores e professores e refletir sobre a função da alfabetização no processo de transformação social	SECEL	
2001/2004	MOVA		Todos os educadores	Escolas de cada região		Reunião Pedagógica: discussão, elaboração e aprofundamento da proposta pedagógica, a partir do perfil dos educandos com o objetivo de torná-los sujeitos ativos e transformadores na sociedade.	Reunião	Qualificar os educadores rumo à Educação crítica e transformadora.	Equipe técnico-pedagógica da SECEL	
2001/2004	MOVA		Todos os educadores	Escolas de cada região	Uma vez por mês	Oficinas de atividades específicas de alfabetização	Oficina	Preparação do educação para a prática das aulas	Equipe técnico-pedagógica da SECEL	Antonio Gouvêa

MODALIDADES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA/SP - (1993-2011)

ANO	MODALIDADE	QUANT.	PARTICIPANTES	LOCAL	DURAÇÃO	CONTEÚDO	FORMATO	PRODUTO DO ENCONTRO	COORDENADOR	FORMADOR
2001/2004	MOVA		Todos os educadores			Alfabetização e Linguagem Matemática: as linguagens e o processo de alfabetização; a linguagem matemática na perspectiva dos campos conceituais; todo professor é professor de linguagem.	Assessoria	e Antonio Carlos Munhoz); Caminhos para a aquisição de linguagens diante da diversidade (Sueli Ramalho e Marta Cecília Bonini Trenchi e Ursula Heikeiner); Inclusão: desafios e perspectivas (Rinaldo Voltolini e Rosângela Gavioli Prieto)	Equipe técnico-pedagógica da SECEL	
2001/2004	MOVA		Todos os educadores			História e Geografia	Assessoria	Aprofundar conhecimentos para que tanto os alunos como professores façam leituras de mundo, a partir da análise e da reflexão sobre a realidade vivida e percebida, no sentido de compreendê-la e transformá-la.	Equipe técnico-pedagógica da SECEL	Antonio Gouvêa
2003/2011	Ensino Fundamental I	Todos os professores da rede que atuam com alfabetização	Professores da rede que atuam com alfabetização	SECEL e escolas	Continuada	Alfabetização e Letramento; professor e Instituição: as condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico	Assessoria	Eficiência e melhoria no processo de alfabetização dos alunos	SE	Antonio Gouvêa
2007/2011	EI e EF	Coordenadores Pedagógicos e Equipes Técnicas	Coordenadores Pedagógicos e Equipes Técnicas	SECEL	Permanente	Bem vindo, mundo! (Sílvia Pereira de Carvalho, Adriana Klisy e Siulvana Augusto - Orgs.); Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade (Alfredina Nery); o que as escolas precisam aprender (Ana Aranha)	Assessoria		SECEL	
2007/2011	EI	Equipes pedagógicas e equipes técnicas	Equipes pedagógicas e equipes técnicas	SECEL	Permanente	Educação escolar e aprendizagem: A educação escolar e o desenvolvimento das capacidades (César Coll e Helena Martín); Diversidade, currículo e trabalho pedagógico: Construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas (José Sacristán); O projeto curricular da escola e a atenção à diversidade (Núria Guiné); A organização do currículo da EI como ponto chave de atenção à diversidade (Marisa Carmen); A atenção à diversidade na EI: os caminhos (Marisa Carmen); As adaptações do currículo no EF (Francisco Rodríguez e Ferran Sentís); O autocontrole do trabalho escolar como metodologia de atenção à diversidade na sala de aula (Cruz Pérez); O ensino da língua: uma experiência de atenção à diversidade (Rosa Alcudia e María Mõnton);	Reunião		SECEL	
2007/2011	EI	Equipes pedagógicas e equipes técnicas	Equipes pedagógicas e equipes técnicas	SECEL	Permanente	Avaliação: perspectivas inclusivas: A natureza eo sentido da avaliação em educação (Manuel Mendez); Técnicas e recursos de avaliação: a importância dos métodos (Manuel Méndez); Gestão escolar e do trabalho pedagógico: competências: Trabalhar em equipe (Philippe Perrenoud); Participar da administração da escola (Philippe Perrenoud); Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (Philippe Perrenoud);	Reunião		SECEL	Antonio Gouvêa
2007/2011	EI	Equipes pedagógicas e equipes técnicas	Equipes pedagógicas e equipes técnicas	SECEL	Permanente	Coordenação do trabalho pedagógico: possibilidades: O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores (Vera Souza); Desejo e condições para mudanças no cotidiano de uma coordenadora pedagógica (Eliane Bruno); O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola (Cecília Mate); A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas (Vera Placco e Sílvia Silva); O coordenador pedagógico e o professor iniciante (Francisco Franco); Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber (Vera Placco e Luiza Cristov); A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível (Laurinda Almeida); O coordenador formador como um dos agentes de transformação da/escola (Luzia Orsolon); Que (e como) é necessário aprender b(Rosa Maria Torres)	Reunião		SECEL	
2007/2011	EI		Profissionais da rede		Permanente	PDE (MEC); Formação de professores: o lugar das humanidades (Maris Helena de Souza Patto); A noção de cultura nas ciências sociais (Denys Cuche); A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização (François Dubet); Jovens no encontro de gerações: democracia e laços solidários no mundo do trabalho (Marilena Nakano); Exclusão social e a nova desigualdade (José de Souza Martins); Significações e realidade: conhecimento (Marta Pernambuco); A escola pode ensinar as alegrias da música? (George Snyders); um olhar sensível e reflexivo sobre a criança (Jussara Hoffmann); Você faz a diferença (Marisa Lajolo); e muitos outros nesta linha progressista e crítico reflexiva	Textos para estudos		SECEL	Antonio Gouvêa
2008/2009	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Professores da EI e EF	Professores da EI e EF	SE e Fundação Florestan Fernandes	120 horas	PRÓ-LETRAMENTO: MOBILIZAÇÃO PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: Aprendizagem da leitura/escrita e da matemática	Curso	Melhoria na qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e da matemática para os alunos dos primeiros anos do EF	SECEL	Antonio Gouvêa
2008/2009	Todas		Professores da rede			Pró-Info Integrado São Paulo e Municípios: Programa Nacional de formação Continuada em Tecnologia Educacional		Capacitar professores para utilização do computador como ferramenta do ensino aprendizagem utilizando o sistema LINUX Educacional, formar para a prática em laboratório com alunos, nas suas respectivas escolas	UNDIME	Antonio Gouvêa

ANEXO II

Planilha com as publicações efetivadas pelas diferentes equipes da rede

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA-SP - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

DATA	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	PÚBLICO
1993	Publicação: Escola mostra sua cara	Registro de experiências	Alfredina Nery e professores da rede	
1993	Pedagogia da infância: uma proposta pedagógica para as crianças pequenas da rede municipal de Diadema		SECEL	EI
1993	Diário na escola: Diadema: Programas, Projetos e Experiências na Educação de Diadema	Compartilhar experiências, projetos, programas e outras ações	SECEL	todos
1993 /96	A Escola Conta sua história: EM José da Silva Filho	Registro da história e trocas de experi-ências entre diferentes escolas	SECEL E Equipe da escola	Todos
1993 /96	EM de Período Integral Sapopemba	Registro da história e trocas de experiências entre diferentes escolas	SECEL E Equipe da escola	Todos
1993 /96	EM Marieta de Freitas Martins	Registro da história e trocas de experiências entre diferentes escolas	SECEL E Equipe da escola	Todos
1993 /96	Escola: Um Espaço Cultural - educação infantil e linguagem: um diálogo pertinente - Série formação Permanente	FOTOS	FOTOS	
fev de 1996	ESCOLA: UM ESPAÇO CULTURAL - Proposta de formação permanente em 1996	Desencadear um processo de sistematização das experi-ências vivenciadas pelas diferentes nescolas municipais de Diadema	Departamento de Educação	Professores da rede municipal
Set de 1995	Diadema: uma cidade de direitos	Divulgação dos avanços obtidos pela secretaria	SECEL	População
Dez de 1996	Diadema: Educação, Cultura, Esporte e Lazer cada dia melhor, nº 3	Registro de ações e divulgação à população	SECEL	População

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP** - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

DATA	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	PÚBLICO
1993 /96	Série: A escola conta sua história - Escola Municipal de período integral Sapopemba	Registro da história da escola e divulgação e compartilhamento das experiências	Equipe da Escola Municipal Sapopemba	Todos os que acreditam na educação
1993 /96	Série: A escola conta sua história - Escola Municipal de período integral Sapopemba	Registro da história da escola e divulgação e compartilhamento das experiências	Equipe da Escola Municipal Marieta de Freitas Martins	Todos os que acreditam na educação
1996	Programa de Educação Especial	Descrição de decisões e ações	SECEL	Todos
1995	Programação do II Congresso de Educação, Cultura, Esporte e Lazer			Toda a rede e convidados
1996	Memória de Serraria	Registrar a história do Bairro Serraria	Equipe de Educadoras da Escola Municipal Ascendina A. Serraria	
1996	Regimento Comum das Escolas Municipais de Diadema	Organização da Rede Municipal de Educação - Normatização	SECEL	Todos
1993 /96	Série: A escola conta sua história - Escola Municipal José da Silva Filho	Registrar a história da escola e sua forma de coordenação	Equipe da escola , apoio da SECEL	Todos
1993 /96	Série: A escola conta sua história - Escola Municipal Florestan Fernandes	Registrar a história da escola e sua forma de coordenação	Equipe da escola , apoio da SECEL	Todos
1993 /96	Série: A escola conta sua história - Escola Municipal Santa Luzia	Registrar a história da escola e sua forma de coordenação	Equipe da escola , apoio da SECEL	Todos
Set de 1994	JORNAL: Avisa láque eu vou! Jornal do Conselho escolar	Envolver a população nas discussões sobre educação no município	Mães dos Conselhos Escolares das EMEIS São Vicente e Vila Élidea	Todos
Dez de 1994	Primeiro Relatório do Plano Decenal da Educação para Diadema	Relatar o que já foi traçado	SECEL	Todos

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP** - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

DATA	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	PÚBLICO
1998	Memória do 1º Seminário do MOVA Regional: movimento de alfabetização - socializando experiências e sistematizando a proposta pedagógica	Fazer o registro do conteúdo do evento para divulgação e memória	MOVA: Santo André, São Bernardo, Diadema, Mauá e Ribeirão Pires	Equipes técnico-administrativas dos municípios; educadores populares e representantes de entidades locais
1993 /96	Educação, Cultura, Esporte e Lazer: investir em gente é que faz a diferença	Apresentar a síntese das ações da SECEL no período de 1993 a 1996	Equipe da SECEL	Todos
Jan de 1993	Um projeto Cultural para a Cidadania: educação, cultura e esportes: propostas do DECe para os primeiros seis meses de governo	Estabelecer metas de ação inicial	Secretária da Educação do Município	Toda a equipe de governo
1993 /96	Serviço de Educação Especial: integração do deficiente na escola pública - Manual de orientação	Preparar com amsi qualidade os educadores para a inclusão do deficiente após o censo planejado para esta área. Incluir mais.	Equipe de Educação Inclusiva da SECEL	Profissionais da rede municipal de ensino
1993 /96	MOVA Diadema: movimento de alfabetização	Escolarizar a população analfabeta: iniciar o processo de alfabetização 100% da população de 15 a 59 anos até dezembro de 96	SECEL e Sindicato dos metalúrgicos do ABC	Todos
1993 /96	MOVA DIADEMA caderno 1: experiência de participação popular e ação cultural com a sociedade civil organizada	Registrar e divulgar Experiências de Participação Popular e Ação Cultural no sentido da erradicação do analfabetismo	SECEL	Todos

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA-SP - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

DATA	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	PÚBLICO
1993 /96	MOVA Diadema: subsídios para reflexão sobre o processo de alfabetização - construindo a proposta político-pedagógica do MOVA-Diadema - Caderno 2	Subsidiar, como texto de apoio, os cursos de formação inicial que são ministrados aos educadores do MOVA - Diadema, bem como contribuir na elaboração teórica d prática de alfabetização	Equipe da SECEL e professores do MOVA	Educadores do MOVA - Diadema
1993 /96	MOVA Diadema: apresentando a proposta de formação inicial para educadores populares do MOVA Diadema - Caderno 3	sistematizar e apresentar a formação inicial oferecida aos 270 educadores populares de outubro de 1995 a julho de 1996; oferecer subsídios aos educadores e socializar a experiência com vários grupos e organizações empenhados no processo de formação de educadores populares de alfabetização de jovens e adultos	Equipe da SECEL e professores do MOVA	Grupos e organizações empenhados no processo de formação de educadores populares de alfabetização de jovens e adultos
Mar de 2002	PAP - Plano de Ação Pedagógica	Divulgação do Plano de Ação Pedagógica	DEPED - Departamento de Educação e SECEL - Secretaria de educação, Cultura, Esportes e Lazer	Todos
Out de 1997	Projeto 10 anos SEJA: I mostra de trabalhos do SEJA	Mostrar ao público o que é feito em alfabetização de jovens e adultos no Município de Diadema	SECEL e equipe do SEJA	População da cidade
jul de 1993	Jornal MOVA	Divulgar ações relacionadas ao MOVA	SECEL	População
jun de 1997	Diadema: transformando sonhos em realidade. Série: Com a palavra o Município	Divulgação de ações da SECEL	SECEL	Todos

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP** - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

DATA	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	PÚBLICO
jul de 1997	Informativo da SECEL	Divulgação de ações	SECEL	População
jun de 1997	O que é e como é a Municipalização do Ensino	Refletir sobre as posições da rede acerca da municipalização do ensino	SECEL	Toda a população
jun de 1997	Municipalizar é bom. Municipalizar é bom! Municipalizar é bom?	Esclarecer o que é municipalização	Secretarias da Educação de Diadema, Santo André, São Bernardo; São Caetano, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra	Educadores e população
Mar de 2002	PAP - Plano de Ação Pedagógica: Primeira versão em movimento	Apresentar a primeira versão do Plano de Ações Pedagógicas (PAP)	SECEL E DEPED	Educadores da rede
dez de 2004	Diário na escola - Diadema: Política de Educação de Jovens e Adultos - Diadema faz escola	Resgatar e registrar os caminhos e descaminhos da construção coletiva de uma proposta curricular para EJA e MOVA em Diadema, de 2001 a 2004	SECEL	População e educadores

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP** - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

DATA	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	PÚBLICO
2001 /2004	Projeto Educar é Prevenir	Capacitar profissionais das escolas ampliando o conhecimento que possuem sobre a temática, instrumentalizando-os para o desenvolvimento de projetos educativos e preventivos que envolvam a comunidade escolar; Provocar reflexão sobre sexualidade, DST, Aids e drogas na escola	SECEL / secretaria da Saúde / Espaço fernando Ramos da Silva	Profissionais das escolas; professores educadores da rede direta e indireta, conselhos escolares, educadores e profissionais da saúde e cultura.
Jun de 1997	O que é? E como é? A Municipalização do ensino.	Esclarecer à toda a população o propósito da proposta de governo; não deixar retroceder no que a SECEL já conquistou; e mobilizar toda a população em nome da luta pela melhoria da educação do município	SECEL	População de Diadema
Nov de 2000	Revista do C.A.I.S. - Ano 1, nº 1.	Esclarecer a toda a população a proposta do município no trato com os deficientes	Divisão de Educação Especial da SECEL	Toda a população
Maio de 2000	Cartilha - Gestão 1997/2000 - Realizações - Diadema: 40 anos de muito orgulho	Apresentar à população as ações realizadas por esta gestão	Secretaria de Governo	Toda a população
Nov de 1998	Musicalizando Diadema: um trabalho a ser conhecido	Divulgar a proposta de educação musical do município	SECEL	Toda a população
1993 /1996	Escola: um espaço cultural - resgate cultural - Série Formação Permanente	Apresentar de forma sintética os três tempos da construção do Projeto de Cidadania Cultural	SECEL	Toda a população
1993 /1996	Escola: um espaço cultural - Desenvolvimento Infantil - Série Formação Permanente	Contribuir para a construção do espaço da criança como espaço de cidadania; relatar esforços feitos neste direção durante o ano de 1996	SECEL	Toda a população
1993 /1996	Escola: um espaço cultural - Educação Musical: uma linguagem de Expressão - Série Formação Permanente	Registrar a proposta de Educação musical da rede	SECEL	Toda a população

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP** - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

DATA	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	PÚBLICO
1993 /1996	Escola: um espaço cultural - Ciências Naturais: uma maneira de pensar o cotidiano - Série Formação Permanente	Colocar à disposição de toda a rede a teoria e a prática na área das ciências naturais construído coletivamente	SECEL	Toda a população
1993 /1996	Escola: um espaço cultural - Jogos e Brincadeiras: a alegria de ser aprendiz - Série Formação Permanente	Sistematizar e divulgar o projeto de jogos e brincadeiras da rede	SECEL	Toda a população
1993 /1996	Alfabetização Matemática nas EMEIs de Diadema (Região do Eldorado)	Apresentar questões dos educadores do Eldorado; focalizar trabalhos relacionados a Alfabetização Matemática	SECEL	Todos
1993 /1996	Centro Comunitário: um espaço alternativo para Educação de Jovens e Adultos	Divulgar formas alternativas de realização da EJA em Centros Comunitários; possibilidade de parceria entre o poder público e a sociedade civil	SECEL	Todos
ago de 1996	MOVA DIADEMA: experiência de participação popular e ação cultural com a sociedade civil organizada - Caderno 1	Apresentar objetivos e modos de funcionamento do MOVA Diadema e a forma de preparação para as primeiras aulas dos educadores populares	SECEL	Educadores do MOVA
ago de 1996	MOVA DIADEMA: subsídios para reflexão sobre processos de alfabetização: construindo a proposta político-pedagógica do MOVA Diadema - Caderno 2	Subsidiar, como textos de apoio, os cursos de formação inicial que são ministrados aos educadores do MOVA	SECEL	Educadores do MOVA
ago de 1996	MOVA DIADEMA: apresentando a proposta de formação inicial para educadores populares do MOVA Diadema - Caderno 3	Apresentar o resultado da construção coletiva da Equipe técnica Pedagógica, no sentido de sistematizar a formação inicial ministrada aos educadores populares	SECEL	Educadores populares
dez de 2002	Jornal Devanir em Notícias	Divulgar o trabalho da escola	Equipe de educadores da escola municipal Devanir	Rede de educação

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP** - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

DATA	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	PÚBLICO
dez de 2002	Jornal da Escola Luiz Gonzaga	Apresentar projeto da escola sobre Violência	Equipe da Escola Municipal Luiz Gonzaga	Divulgação do trabalho desenvolvido na escola
dez de 2002	Colméia - Suplência em ação da Escola Municipal Perceu Abramo	Divulgar o trabalho da escola	Equipe de educadores da Escola Municipal Perceu Abramo	Toda a rede
2º sem / 2002	Jornal Informe-se da Escola Municipal Mário Quintana	Divulgar o trabalho da escola	Equipe de educadores da Escola Municipal Mário Quintana	Toda a rede
Mar de 2003	Jornal Informativo da escola Municipal Manoel Fiel Filho	Divulgar o trabalho da escola	Equipe de educadores da Escola Municipal Manoel Fiel Filho	Toda a rede
Dez de 2002	Jornal Bom dia (Dema) da escola Municipal Hercília A. S. Ribeiro	Divulgar o trabalho da escola	Equipe de educadores da Escola Municipal Hercília A. S. Ribeiro	Toda a rede
Nov de 2002	Jornal Bem Viver da Escola Municipal Chico Mendes	Divulgar o trabalho da escola	Equipe de educadores da Escola Municipal Chico Mendes	Toda a rede
Mar de 2002	Jornal Superação da Escola Municipal de Educação Especial Olga Benário	Divulgar o trabalho da escola	Equipe de educadores da Escola Municipal de Educação Especial Olga Benário	Toda a rede
Mar de 2002	Jornal Famelgas da escola Municipal Conforja	Divulgar o trabalho da escola	Equipe de educadores da Escola Municipal Conforja	Toda a rede
Dez de 2002	Jornal Diversidade da Escola Municipal irmã Dulce	Divulgar o trabalho da escola	Equipe de educadores da Escola Municipal Irmã Dulce	Toda a rede

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA-SP - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

DATA	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	PÚBLICO
Nov de 2002	Jornal Jtiradentes da Escola Municipal tiradentes	Divulgar o trabalho da escola	Equipe de educadores da Escola Municipal Tiradentes	Toda a rede
2007	Seminário Estendido: Proposta Curricular em ação: Diadema faz escola	Apresentar a proposta de formação para os profissionais para o ano de 2007; aprofundar as ações sobre a proposta curricular	SECEL	Profissionais da rede
2007	Diadema Faz Escola: esta escola faz história - E.M. Monteiro Lobato	Valorizar os projetos curriculares desenvolvidos pelos profissionais da educação	Equipe da escola municipal monteiro Lobato	Profissionais da rede e famílias dos alunos
2007	Diadema Faz Escola: O MOVA faz história	Reunir e publicar retratando momentos da educação que visa a transformação da sociedade	SECEL e equipe do MOVA com assessor do MOVA, Mauro Araujo de Souza	Educadores e munícipes
2007	Diadema faz Escola: Esta escola faz história - EM Vinícios de Moraes	Valorizar os projetos curriculares desenvolvidos pelos profissionais da educação e pela comunidade. Permitir que cada escola mostre sua cara.	Equipe da escola	Educadores e munícipes
2007	Diadema faz Escola: Esta escola faz história - EM Devanir de Carvalho	Valorizar os projetos curriculares desenvolvidos pelos profissionais da educação e pela comunidade. Permitir que cada escola mostre sua cara.	Equipe da escola	Educadores e munícipes
2007	Diadema faz Escola: Esta escola faz história - EM Inamar	Valorizar os projetos curriculares desenvolvidos pelos profissionais da educação e pela comunidade. Permitir que cada escola mostre sua cara.	Equipe da escola	Educadores e munícipes
2007	Diadema faz Escola: Esta escola faz história - EM Enfil	Valorizar os projetos curriculares desenvolvidos pelos profissionais da educação e pela comunidade. Permitir que cada escola mostre sua cara.	Equipe da escola	Educadores e munícipes
2007	Diadema faz Escola: Esta escola faz história - EM Santa Rita	Valorizar os projetos curriculares desenvolvidos pelos profissionais da educação e pela comunidade. Permitir que cada escola mostre sua cara.	Equipe da escola	Educadores e munícipes

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)**

DATA	TÍTULO	OBJETIVOS	AUTORES	PÚBLICO
Dez de 2005	Jornal do MOVA do ABC Informe-se MOVA	Divulgar a toda a população as conquistas do MOVA da Região	Secretarias da Educação das cidades da Região do Grande ABC	Toda a população da Região
2007	Seminário Estendido: Proposta Curricular em Ação Diadema faz escola	Apresentar a proposta de formação planejada para o ano de 2007	SECEL	Todos os funcionários da rede

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP** - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

CONTEÚDO
Experiências das escola
Histórico da EI no município e descrição da construção dos referencial curriculares da rede
Conselho escolar e grêmio estudantil: construindo a gestão democrática na escola; CME; Eleição de professores coordenadores; Educação musical nas escolas; Pratas da Casa; Dançando a vida na escola; informática educativa; Diversidade na escola; Mostra de artes na EI; Educar é prevenir; Paisagismo e jardinagem; Trânsito vivo; Rede de informação pública para o Município; PROESA
Cada escola deverá ser um espaço cultural de formação permanente; escola como espaço de estudo e reflexão. Grupos de formação da escola: resgate cultural, letramento e matemática
Reuniões pedagógicas mensais com toda a equipe da escola e pais conselheiros; letramento; matemática; Desenvolvimento infantil; jogos e brincadeiras. Desenvolvimento do projeto cultura popular. Trabalho com assessorias; resgate cultural
Descreve experiência de formação permanente entre equipe escolar; momento de replanejar e questionar o trabalho; professores novos recebem formação antes de entrar em sala de aula; encontros de formação frequentes entre a equipe e equipes de outras escolas; descrição de projetos e projeto escola única
Contextualizando o projeto de formação permanente
Gestão permanente; qualidade e democratização do acesso. Eixos para encontros de 1996: áreas de políticas públicas da cidade que têm interface com a escola; pressupostos políticos-teóricos de constituição dessa escola; áreas de conhecimento/campos de experiências e expressão que constituem os conteúdos desta escola
Diadema: a cidade e a cidadania; cidadania cultural: seu desenho na educação: a cidadania e a criança; a cidadania dessas crianças e jovens tão especiais; a cidadania e o mundo do trabalho; a cidadania e o adulto trabalhador; a cidadania e a comunidade; a cidadania e a questão alimentar. Diálogo à realidade: a escola Municipal de Diadema. Cidadania Cultural no esporte e no lazer; Cidadania e Cultura
Perfil Municipal; Censo Especial Histórico; Contexto demográfico; caracterização dos portadores de deficiência; aspectos metodológicos; do censo ao conselho

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA-SP - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

CONTEÚDO
História da escola; Conselho escolar; trabalho pedagógico; Irganização da equipe; trabalho de integração com outra creche; Formação permanente; projetos; oficinas
A construção da escola pública de qualidade e as dificuldades encontradas no caminho; uma escola de qualidade; projetos; ambiente alfabetizador; Conselho escolar; formação permanente e planejamento; Projeto Escola Única;
A educação especial na política educacional de Diadema; histórico do ensino especial no Município de Diadema; princípios norteadores; perspectivas de trabalho; caracterização dos serviços; anexos; bibliografia; equipe de trabalho
Ver planilha de Formação
História do Bairro de Serraria: memórias da áreas habitacionais: Vila Santa Maria; Vila Nova; Morro do Samba; Vila Socialista
Da caracterização, da natureza, dos fins e dos objetivos; Da gestão da escola; Do currículo; Do regimento escolar; Das disposições gerais
O aprendizado coletivo; fala diretora; a construção da escola; as dificuldades...diretrizes; projetos 93/96; resgate do trabalho de avaliação nesta escola; outros projetos; construindo uma escola única; formação permanente; como estamos hoje
Fala diretora; um pouco da nossa história; escola única; nosso maior projeto: memória; nossa primeira experiência com alfabetização de adultos; relação comunidade; depoimentos
Fala diretora; um pouco da nossa história; era uma vez uma escola...; nossas dificuldades; nosso projetos são a nossa cara...; projeto coral; simulando eleições; passeio à estação ciências; fazendo arte; nosso conselho, nossa comunidade; jornal pé-na-rua - nov/94; nossa escola única; como estamos hoje;
Chamada à participação da comunidade para elaboração do Plano Decenal da Educação; relato das conquistas dos Conselhos Escolares; relato de ações; aviso de ventos; recado ao Prefeito; Lembretes; I encontro de Alfabetização Matemática; opinião do leitor
Quantificação de alguns dados da cidade; Cronograma de ações para disucssões junto à população; apresentação de aspectos já discutidos

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP** - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

CONTEÚDO
<p>1º SEMINÁRIO DO MOVA REGINAL DO ABC: Educação de jovens e adultos no contexto nacional regional (Mário Sérgio Cortella); Estrutura e funcionamento do MOVA em cada cidade (Secretários da Educação de cada cidade da região); Continuidade dos estudos dos alunos de formação em Pedagogia e dos Educadores Populares (representantes das equipes técnico-pedagógicas)</p>
<p>O município de Diadema; políticas públicas municipais de educação em Diadema; a centralidade da escola na constituição do Sistema de Educação Municipal: democracia educacional é apostar na autonomia e qualidade da escola; da pré-escola à educação infantil: a construção de um direito e de uma concepção de educação; MOVA e SEJA - articulação de ações para garantir o direito à educação de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em idade própria; Educação dos trabalhadores: da escola profissionalizante ao centro de educação do trabalhador - viabilizar Diadema junto aos trabalhadores jovens e adultos; integração dos portadores de deficiência - questão de cidadania; Cada escola é de um jeito: por uma escola única e plural; A qualidade dos profissionais da educação também é resultado de uma adequada política de recursos humanos; Da fragmentação por modalidade de atendimento à Consolidação da Escola Única; Pela participação da população; gestão democrática; a democratização do acesso - a escola, seu espaço e números; Como vai a escola?; capítulo sobre Cultura, Esporte e Lazer compõe a educação.</p>
<p>Diagnóstico inicial e ações</p>
<p>A educação é um direito de todo, inclusive dos deficientes; Integração dos deficientes na rede municipal; Causa das deficiências; deficiências: auditiva, visual, física e mental; bibliografia</p>
<p>MOVA Diadema: é um movimento amplo; ação cultural; objetivos; metas; estratégia</p>
<p>Apresentação; Introdução; Objetivos do MOVA-Diadema; Estratégias; Metodologia de trabalho; Formação dos educadores; Formação permanente; Critérios para participação dos educadores no MOVA-Diadema; Condições para participar do MOVA-Diadema; Modalidades de participação das empresas e entidades no MOVA</p>

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)**

CONTEÚDO
Como se aprende; caminhos percorridos pelo conhecimento; processo educativo; educandos em processo de alfabetização; etapas que o indivíduo percorre para chegar à construção da escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky; ampliando uma proposta metodológica; heterogeneidade em sala de aula
Introdução; objetivos gerais; metodologia; desenvolvimento e dinâmica do curso oferecido em módulos; organização dos dados coletados
Reconhecendo o terreno; Plano emergencial em 2001; conceituando eixos, estabelecendo metas e ações (Eixos: Democratização do acesso e permanência; Qualidade social da educação: democratização do conhecimento e a valorização do profissional; democratização da gestão); objetivos do trabalho permanente com o PAP (Plano de ação pedagógica); metodologia de discussão e elaboração do PAP
Divulgação dos trabalhos desenvolvidos pela equipe do SEJA nos últimos 10 anos
Quem foi Paulo Freire?; Resumido livro: "Educação como prática da liberdade", de Paulo Freire; Troca de experiência: álbum seriado; Opinião do leitor; quem participa do MOVA Diadema?; mensagem aos educadores; Eventos Mova Regional; Saúde Bucal; Parcerias; Aconteceu no MOVA; Como participar do Mova diadema; Mensagens; Onde matricular.
Educação, cultura, esporte transformam sonho em realidade; priorizar o ser humano; educação: fazendo e refazendo sua história; ensino fundamental forte e de qualidade; Educação infantil: construindo cidadania; jovens e adultos recuperam cidadania; outros projetos e serviços da educação; na luta contra a violência; musicalizando Diadema; promover a saúde aos alunos; construções e ampliações dos espaços públicos: mais vagas, mais qualidade de vida, mais cidadania; fundação investe na qualificação profissional; cultura: instrumento de inclusão social; bibliotecas dão suporte à população; esporte gera qualidade de vida; CAIS atende alunos com necessidades especiais.

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP** - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

CONTEÚDO
<p>Companhia de dança mostra sua nova coreografia; Casa do HIP HOP comemorou seu 1º aniversário em grande estilo; mulheres de Eldorado preparam novo espetáculo; Inauguração de mais um Ginásio Poliesportivo; Inscrições para Casa da Música movimentam Diadema; Escola não tem idade; ETE contará com alunos estagiários; Educadores já fazem parte do estatuto do magistério; Encontro de Educação atingiu seu objetivo; centenário do grande mestre: Anísio Teixeira; Enquadramento torna-se realidade;</p>
<p>Cartilha: esclarecimento aos munícipes a respeito dos sacrifícios implicados na implantação da municipalização; divulgar a todos os funcionários da rede as informações sobre a municipalização; convocar a população a participar destas decisões e lutas; O que está acontecendo; LDB; a emenda Constitucional 14; Funão; orçamento do Município; Fluxograma: Fundão/Diadema</p>
<p>Municipalização do ensino sob forma de história em quadrinhos</p>
<p>PAP - Plano de Ação Pedagógica: Re-conhecendo o terreno; Plano Emergencial em 2001 ou Diagnóstico; conceituando os eixos, estabelecendo metas e ações; Eixo: democracia do acesso e permanência; Eixo: qualidade social da educação: democratização do conhecimento e a valorização do profissional; Eixo: democratização da gestão; objetivos do trabalho permanente com o PAP; Metodologia de discussão/elaboração do PAP</p>
<p>Desenvolvimento da formação permanente dos educadores do MOVA; Projetos desenvolvidos; Alfabetização e linguagem Matemática; Concepções das áreas de conhecimento; Histórico do MOVA; estrutura organizacional do MOVA; A formação dos educadores do MOVA; Construção do Projeto Pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos</p>

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP** - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

CONTEÚDO
Projeto Educar é Prevenir:
O que está acontecendo na educação brasileira? A atual LDB; A Emenda Constitucional 14; O Fundão; Perdas no orçamento do município; os verdadeiros "x" do problema
História da deficiência; uma história escrita a muitas mãos; Princípios, diretrizes e Objetivos; Modalidades de atendimento; Organograma da divisão de Educação Especial; Projetos, ações e parcerias; Depoimentos; Prêmio GV 2000; Dados de Diadema
Balanço da Gestão de Cada Secretária deste governo
Musicalizando Diadema: histórico da educação musical; princípios fundamentais do projeto; atendimento; Formação de professores; nosso trabalho; instrumentos utilizados; expectativas
1. Resgate cultural: a importância da memória; 2. Cultura e culturas; 3. um histórico da cidade; 4. Resgate cultural no serviço de jovens e adultos; 5. Olhar do historiador; 6. Olhar de quem faz a história: os relatos das escolas;
A estrutura da creche/escola pensada sob a perspectiva do trabalho do berçário; Formação das crianças e formação dos educadores: os desafios de uma mesma ação; Educador: profissão que se constrói
Conhecendo o projeto de educação musical; Classes de aplicação; Fazendo acontecer: estrutura e atendimento; material didático; um pouco da teoria; Linguagens de comunicação humana; Depoimentos; Algumas atividades;

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP** - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

CONTEÚDO
Ensino de ciências naturais no projeto pedagógico do município de Diadema; considerações iniciais sobre ciências e ensino; passos do processo; ações pedagógicas e mudanças; momentos pedagógicos; estudo da realidade; organização do conhecimento; aplicação do conhecimento; momentos de assessoria; encontro com os educadores; relatos dos educadores
Quem joga? Quem é jogado? Fala das escolas; conclusão
Pensando questões pedagógicas; e a teoria chega à prática
Depoimentos; A importância das salas de aula do SEJA nos Centros Comunitários; desafios do professor com salas multiseriadas; dificuldades dos alunos; o professor e a comunidade; planejamento com participação; Esporte e lazer nos centros comunitários; formação permanente; ampliando o universo cultural dos alunos; democratizando os conhecimentos; o espaço da sala de aula; processo de avaliação
Objetivos do MOVA Diadema; estratégias; metodologia de trabalho; a formação dos educadores; critérios para a participação dos educadores do MOVA; condições para participação do MOVA; modalidade de participação das empresas e entidades no MOVA;
Como se aprende? Vamos imaginar agora, caminhos que o conhecimento pode percorrer; os educandos em seu processo de alfabetização; as etapas que o indivíduo percorre para chegar à construção da escrita; no processo educativo; Como convivem todas estas formas de pensar; heterogeneidade em sala de aula;
Proposta do MOVA; objetivos gerais; metodologia; desenvolvimento e dinâmica do curso; módulos do curso;
Memória do DEPED na cidade de Diadema; Com Antonio Fidelis gerente do Meio Ambiente; Artigo: a importância da leitura; Poesia Ilha das Flores

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE DIADEMA-SP - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

CONTEÚDO
Escola abre suas portas após uma no de trabalho sobre violência; pequenas histórias que a história não conta; oficinas trabalhadas durante o processo; tome uma atitude; pesquisa sobre violência no bairro; leitura e imagens; violência psicológica: assédio moral no trabalho
Alunos do Perseu lotam escola em dia de debate; 7 de setembro marca protesto do Perseu Abramo constrói a ALCA; a linguagem da sociedade de classes; debate com os candidatos do Perseu Abramo; Humor e poesia em debate; em foco: saúde e cultura; história: a diversidade de cores na linguagem; matemática: a polêmica da linguagem; Perseu vai à China; dia dos professores no Perseu Abramo
Projeto AIDs é bem sucedido: vitória da informação; pesquisa: a base do trabalho; gráficos revelam dados da cidade; alunos vão à comunidade; CRT presente no projeto; linguagens se misturam para dar o recado; filme põe em cheque realcionamentos estáveis; história; geografia; texto não só por pretexto; português; preconceito: a maior barreira; alunos deixam a vergonha e encaram o palco;
Projeto eleições mobiliza escola e envolve a comunidade; pesquisa com as 5ªs e 6ªs séries; palestra sobre reforma agrária; ALCA; origem do nome da escola; oficina para aprender a diferenciar propostas de diferentes políticos; desemprego e a legislação trabalhista; Arte e política;
Eldorado: retratos de uma luta; Projeto Pedagógico; Cidade: lembranças e esquecimentos; opinião: o mundo para todos; humor: numa canoa; história de educadores: a águia e as galinhas; Fábula: um jeito de lavar as águas
Projeto qualidade de vida deverá envolver toda a comunidade; Conheça Chico Mendes; questionamentos sobre a educação brasileira; Saúde é prioridade; um espaço mais saudável; dinheiro
Lei nº 8213/91; Projeto trabalho; turismo com alunos; oficina de confecção de cestos; encaminhamentos e parcerias; diálogos
Alerta à população: a ALCA vem aí; como implementar a multidisciplinaridade? Depoimento de aluna; projeto cidadania; a maior riqueza do homem é sua incompletude; como garantir aulas de reforço? Alfabetizar: como? Por que? Quem?
Projeto diversas linguagens, diversas leituras; alunos comentam sobre filmes e livros; ALCA e o plebiscito; entrevista com Absolon

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)**

CONTEÚDO
projeto memória da cidade; Sociedade e cidadania; a feira do rolo; diga não à fome; artigo: a mostra cultural; crônica: um olhar sobre a cidade;
Ementa de todos os cursos que serão oferecidos no ano de 2007 aos profissionais da educação, em todas as áreas.
Histórico; monteiro Lobato: uma fantástica fábrica de chocolate para pais e alunos; Painel interativo faz sucesso em festa junina; Conselho Mirim: a criança conquistando seu espaço; funcionários fazem teatro; espaço de criação: rap da garotada; aprendendo com música; Cuidados com o meio ambiente começa desde cedo; vida saudável, vida longa; Sessão era uma vez; alfabetizar ou não na educação infantil; homenagem: com cada uma a gente aprende; rapidinhas do Monteiro.
Histórias em quadrinhos; Projetos político pedagógicos do MOVA; relatos de experiências; entrevistas com alunos; projetos didáticos a partir dos eixos curriculares
O corpo e a escola; poesia: sem palavras; Rap do momento; Poesia: corpo livre; O movimento na escola; Dia da família na escola; Qualidade de vida; Receita de um bom trabalho de inclusão; relato de experiências; Processo de organização da biblioteca.
Curtas acontece no Devanir; trabalho com biografiarecupera auto-estima dos alunos da EJA; Creche: conheça os benefícios de seu filho estudar em uma; A importância da inclusão para as famílias com crianças com necessidades especiais; Canta, dança, toca e faz festa; Rótulos: os caminhos do olhar infantil e o mundo letrado; Educar com arte.
Preservar o meio ambiente também se aprende na escola; Você sabia; Self-service; Brincando com tinta; Projeto biblioteca circulante; Dica do professor; De repente, um dia.
Conselho Mirim na educação Infantil; Pedidos para o Prefeito; Eleição do Conselho Mirim; Registro sobre os trabalhos do Conselho Mirim; Relatório de reunião do Conselho Mirim.
EM Jardim Santa Rita; Comunidade "invade" escola; Artes: uma prática que deu certo; caminhos e mistérios do mundo da leitura; Pombo correio; Relato: projeto imagem oculta;

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE **DIADEMA-SP** - CONTRIBUIÇÕES PARA AS PUBLICAÇÕES DA REDE (1993-2011)

CONTEÚDO
MOVA ABC inspirou país inteiro; quem tem medo de computador?; Melhor que as estatísticas, são as histórias; Elite produz só verniz educativo; Empresas garantem mais de 500 alunos na escola; Site oficial do MOVA; A leitura do mundo precede a leitura da palavra.
Proposta de formação para: Coordenação Escolar; Educadores; Professores e Educadores; Professores do ensino fundamental; professores da Educação Especial; Professores da EJA; Agentes de Serviço e cozinha e Agentes de Serviço de Limpeza; Agentes administrativos

ANEXO III

Curso de Formação Inicial

CURSO ESPECIAL DE LICENCIATURA PLENA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES E EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE DIADEMA

Contextualizando a cidade de Diadema na região do Grande ABC

Comparadas às cidades vizinhas do Grande ABC, Diadema é ainda, muito jovem, tendo se emancipado em 1959. Dentro do contexto histórico da região, a cidade se notabilizou pelas características muito especiais de sua população, bastante participativa através dos diferentes movimentos populares. A trajetória histórica da formação da cidade mostra que é através desses movimentos populares que Diadema se constituiu como um centro urbano de referência no ABC. Todas as questões da cidade são, ainda hoje, discutidas em diferentes fóruns que representam os vários Conselhos populares, como o Conselho Municipal da Educação, Conselhos de Saúde, da Habitação, dos Transportes, da Alimentação, da Pessoa com Deficiência, do Idoso, dos Recursos Hídricos, de Orçamento Participativo, de Participação Popular, dos Conselhos de compromisso, etc.

Essa participação da população, através de movimentos populares, em todas as instâncias de decisões, deram às cidades da Região do ABC características muito próprias e, ao mesmo tempo parecidas entre si, na constituição de sua sociedade e da política administrativa.

Nesse contexto, a Educação tem tido papel preponderante na formação de pessoas e cidadãos, situados num tempo e lugar, capazes de apreender e criticar a realidade, bem como propor e agir sobre essa mesma realidade.

E é para essa Diadema, que nasceu como dormitório para a população que trabalhava nas cidades vizinhas; que ao longo dos últimos 20 anos construiu uma história singular, fruto do amadurecimento político da população ; que cada cidadão pode exercitar plenamente a sua cidadania, que se projeta uma educação com qualidade social. É para essa cidade dinâmica e plural, de contradições, de economia em desenvolvimento, de riqueza cultural, de oportunidades e de desempregos, de construções majestosas e de vielas que acessam as habitações nas encostas dos morros, que o governo consolida uma política educacional que dê conta de toda essa diversidade; que dê corpo e forma às expectativas desse povo.

A qualidade social da educação é um dos eixos que norteiam as políticas públicas da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Diadema. Naturalmente, a busca dessa educação com qualidade, passa, obrigatoriamente, pela formação permanente dos professores.

Temos em Diadema, 46 Escolas Municipais que atendem a Educação Infantil, em períodos parcial e 17 delas também em período integral, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a Prefeitura mantém 20 creches conveniadas, dentro do **Programa Creche Lugar de Criança**, que atendem as crianças de 0 a 6 anos em período integral. O MOVA atinge, hoje, um universo 2.100alunos em 143 salas.

Oferecer possibilidades de formação permanente para os 1.200 professores e educadores que atuam nessa rede tem sido um desafio para o Município.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), a formação acadêmica, em nível superior dos professores e educadores efetivos da rede pública, diplomados em nível médio, tornou-se uma questão a ser enfrentada pelos próprios professores, pelos dirigentes das redes públicas de ensino, pelas agências normatizadoras da educação escolar em âmbito federal e estadual e pelas instituições de ensino superior formadoras de profissionais para área da educação.

Para uma cidade que tem investido maciçamente na qualificação dos profissionais da educação, a formação em nível superior dos professores e educadores da rede não poderia ser simplesmente uma ação para cumprir às exigências da LDB. Era preciso muito mais do que isso. Era preciso cumprir a Lei, sem abandonar a questão da qualidade e a produção da pesquisa como elemento fundante da formação, uma vez que as mudanças rápidas e constantes vividas na contemporaneidade exigem do professor e educador, cada vez mais, uma postura de abertura para o mundo, para a vida em sociedade, para o conhecimento com o grau de complexidade que hoje caracteriza uma firme disposição de assumir a prática contínua da pesquisa como fator estruturante do trabalho.

PARCERIA PREFEITURA DE DIADEMA E O CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO SANTO ANDRÉ

O governo da Prefeitura do Município de Diadema assumiu a responsabilidade de oferecer aos professores e educadores de sua rede as condições para se formarem em nível superior. No entanto, dentro dos princípios da política educacional, pautada na qualidade social da educação, naturalmente, a formação não podia se dar através de cursos à distância, não presenciais, pouco confiáveis.

A parceria com o Centro Universitário Fundação Santo André, como instituição de pesquisa, produção e divulgação de conhecimentos, foi fundamental para a formação desses profissionais, visto que, a própria instituição, localizada na região do Grande ABC, também é testemunha da constituição de Diadema e tem identidade com a sua história. Portanto, essa relação de contemporaneidade histórica entre a Universidade fundada em 1966 e Diadema criada em 1959, formaram uma parceria que favoreceu às duas instituições na construção de um Projeto Político Pedagógico contextualizado dentro dessa realidade.

A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO PARA O CURSO

Pensar conjuntamente um Projeto Pedagógico para o Curso Especial de Licenciatura Plena de Formação foi um exercício muito interessante e construtivo tanto para a Secretaria de Educação, como para a Universidade, pois esse projeto se distanciou muito dos cursos tradicionais oferecidos nas Universidades. Por ser um curso destinado a atender um grupo de professores e educadores, muitos deles já há mais de dez anos atuando em salas de aula, em diferentes situações de trabalho, em diferentes comunidades, em diferentes sistemas de ensino as suas experiências acumuladas não podiam deixar de ser consideradas na elaboração da grade curricular. Esse passou a ser um grande desafio para a Universidade diante dessa situação inovadora, porque significava romper com toda cultura construída em torno dos cursos de Pedagogia tradicionais. Do ponto de vista da pesquisa e da difusão de conhecimentos, a elaboração desse Projeto Pedagógico para o curso foi muito importante para a região do ABC, sempre pioneira em ousar novas experiências, não só no campo educacional, mas também em outros setores, principalmente em políticas públicas que criam excelentes impactos sociais.

E é nesse sentido que o Projeto Pedagógico procurou privilegiar o curso presencial e modular. O curso presencial se baseia na concepção de que as aprendizagens se dão nas relações entre os professores e os alunos; que os professores também se beneficiam nesse processo, pois todos são aprendentes numa instituição de educação.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

A Proposta Pedagógica para curso parte do pressuposto de que nos últimos tempos vivemos num mundo que passa por intensas e rápidas transformações de ordem social, econômica, política e cultural, dotando as sociedades humanas de alta complexidade, perceptível num fenômeno paradoxal que consiste, por um lado, na ampliação em escala planetária da globalização econômica e cultural e, por outro, no elevado grau de diferenciação e autonomia social e política dos grupos humanos e os conflitos e antagonismos daí decorrentes.

Num tempo assim, não é possível pensar a educação – e de maneira particular a educação escolar – como algo com dinâmica própria, uma dimensão sociocultural dotada de autonomia irrestrita e imune às interferências das determinações estruturais e conjunturais da reprodução sócio-econômica do sistema capitalista. A educação é impactada por mecanismos, processos e práticas de produção e reposição da exploração e dominação preponderantes na contemporaneidade.

Partindo de tais premissas, assume-se uma concepção que não toma a educação como alavanca ou motor primordial das transformações sociais, contudo a entende como um campo dotado de força capaz para contribuir direta e decisivamente para compreensão da realidade e da complexidade que a fundamenta, assim como para a produção do novo. Para tanto é preciso que ela seja compreendida a partir das contradições que dão materialidade e sustentação ao sistema sócio-econômico vigente.

Se, por um lado, a educação é aqui concebida como fruto de determinações estruturais, ela também é apreendida como uma dimensão que contém um certo grau de autonomia que combinada às contradições, se constitui num espaço-tempo que contribui com o “esforço para conceber um incontornável desafio que o real lança” (Morin, 2000) e de produção e reprodução de mudança.

O que se pode afirmar é que a educação não forma um ser humano genérico, abstrato e universal, mas um ser humano inserido e interagindo com determinações e condições históricas de seu tempo, com suas contradições peculiares e as intenções aí existentes.

Em função desse tipo de percepção é que se entende a educação como uma possibilidade de formar cidadãos, situados num tempo e lugar, capazes de apreender e criticar, propor e agir sobre essa realidade.

Assim, a educação é apreendida fundamentalmente como a “formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas “ (Benevides, 1998). Nesse sentido, é preciso que a educação promova a formação intelectual e a informação do ser humano, isto é, colabore para o seu “desenvolvimento ou capacidade de conhecer para escolher. Desta forma, “é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive pela literatura e as artes em geral”.(idem)

A educação é concebida, portanto, como elemento vital para a conquista e reprodução constante da democracia e da cidadania, quer seja por que vinculada aos valores morais ou a “uma didática dos valores republicanos e democráticos que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão”, quer seja, ainda, como contributo necessário à formação do comportamento, “ no sentido de enraizar hábitos de tolerância ou solidariedade diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupos ao interesse geral, ao bem comum ” **(Extraído do Projeto Pedagógico elaborado pelo Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Centro Universitário Fundação Santo André)**

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO PRESENTE NO PROJETO PEDAGÓGICO

A elaboração do currículo para o curso partiu dos diagnósticos das características da cidade, dentro do contexto do ABC, porque é preciso que a formação leve em conta a dinâmica sociocultural e econômica e a identidade da cidade na qual atua o professor e o educador, pois essa realidade se materializa no interior dos espaços onde eles trabalham e interagem com diferentes sujeitos. Nesses mesmos espaços, eles ressignificam, produzem e reconstróem a cidade, podendo formular e interferir nas diferentes políticas públicas.

A RELAÇÃO DO CURSO COM A PRÁTICA DO PROFESSOR – A (RE) SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA

A estrutura do curso foi idealizado para que ele seja dinâmico; que os professores e educadores – alunos não sejam só receptores de novos conhecimentos, mas que, em contato com eles, possam fazer a sua relação com as práticas desenvolvidas em salas de aula, produtos do acúmulo de suas experiências. Essa reflexão entre a teoria e a prática lhes possibilita uma (re) significação de seus conceitos e da práxis. Para isso, o professor e o educador devem se constituir como pesquisadores e produtores de novos conhecimentos, capazes de lançar um novo olhar sobre as suas experiências profissionais a partir das novas aprendizagens. Essa é a característica que fundamenta o curso: que as aprendizagens se concretizem em transformações, não só em nível profissional, mas que tragam satisfações que repliquem nas suas salas de aula, nas relações com os seus alunos e com as aprendizagens.

A experiência de viver mudanças constantes exige dos profissionais uma competência que é a de pesquisar para diagnosticar, mapear, resgatar processos históricos, identificar parâmetros para a ação; enfim a pesquisa como condição permanente para a docência.

Desta forma, a Prefeitura do Município de Diadema, através da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer proporcionou a 85 profissionais da rede – professores e educadores – a possibilidade de concluir o Curso Especial de Licenciatura Plena de Formação Pedagógica, que teve a preocupação e disposição de estruturar propostas que permitiram formar professores e educadores efetivos, de tal forma a cumprir a exigência legal, de maneira que todos tenham a formação de nível superior, sem abandonar a questão da qualidade que é um dos eixos do PAP – Plano de Ação Pedagógica e da Secretaria.

ARTIGO

Curso Especial de Licenciatura Plena de Formação Pedagógica.

Este é um curso promovido pela Faculdade Fundação Santo André, em parceria com as cidades de Rio Grande da Serra, Diadema e Santo André, e proporciona aos professores das três Redes que tenham apenas o Ensino Médio ou Magistério, uma formação acadêmica.

A ideia de estabelecer a graduação aos professores efetivos das Redes de Ensino destas cidades veio em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), que tornava obrigatória a formação superior mesmo aos professores das séries iniciais. A este novo regimento estava aliado o Colegiado de Pedagogia da FAFIL (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) do Centro Universitário Fundação Santo André, totalmente contrário ao aligeiramento e redução do ofício do Professor à transmissão do conhecimento, mas considerando importante propor alternativas de formação superior para professores que já estavam atuando na Rede Pública.

Surge então, deste acordo entre as Prefeituras, o Curso Especial de Formação Pedagógica Superior para Professores Efetivos de 1º a 4º série do Ensino Fundamental (ensino fundamental, jovens e adultos) e o Curso Especial de Formação Pedagógica Superior para Professores Efetivos da Educação Infantil (creches e educação infantil).

Em ambas as especificações, a duração é de quatro semestres, subdividido em 8 módulos, que abordam temas diferenciados. Essa subdivisão pretende aprofundar cada assunto que o currículo do curso deve tratar, aperfeiçoando a teoria e incentivando a prática.

É um curso regionalizado, ou seja, explora muitos exemplos e características únicas do ABC. Outro ponto particular do curso é ser inteiramente presencial, com aulas de segundas a sábados que primam a relação professor X aluno como meio de transmissão de conhecimento em cada uma das disciplinas, reforçando a reflexão sobre a sua prática docente e a produção de conhecimentos e alternativas de trabalho. Para aprovação do aluno, além dos processos convencionais de avaliação, é necessário que se tenha, no mínimo, 75% de frequência.

O curso não tem por intenção levar aos alunos o uso de tecnologias pesadas, como teleconferências ou uso intenso da Internet, artifício muito utilizado em outros cursos similares e que acaba por ignorar ou menosprezar o contato pessoal, a pesquisa e a troca de experiências.

Avaliação.

As avaliações são processuais, devendo ser registradas ao final de cada período e delas constarão uma prova por disciplina. As provas podem ser substituídas pela avaliação do portfólio e de todas as atividades nele contidas, dependendo do critério adotado pelo Professor. Existem atividades definidas no programa de cada docente, elaboração de textos a partir dos diferentes eixos de estágio e elaboração de trabalho de conclusão de curso (T.C.C.).

É importante ressaltar que as avaliações são feitas utilizando o critério de notas de 0 a 10, sendo 7 (sete) a nota mínima para aprovação em todas as disciplinas.

Perfil Profissional.

A intenção do curso vai além do certificado de graduação.

Contando com uma equipe muito bem preparada de Mestres e Doutores - existem módulos do curso formados 100% por Professores Doutores - o Colegiado de Pedagogia prima por preparar profissionais pesquisadores e reflexivos, dispostos a recriar o

conhecimento, pesquisar e analisar a realidade, combater as desigualdades e valorizar as diferenças, atuando profissionalmente como cidadão e contribuindo para a produção de uma cultura escolar fundamentada nas concepções transmitidas. Mas quais são essas concepções de educação?

Entende-se que a educação não é a alavanca de mudanças e transformações sociais, porém contribui muito nesse sentido. Deve dar conta da complexidade social dos dias atuais e da apropriação do conhecimento e pensamentos complexos, trabalhando com valores éticos, democráticos, solidários, libertários de justiça e vida republicana.

A educação deve contribuir para garantir a vigência e fruição dos direitos sociais, políticos e humanos.

São esses os princípios básicos e as concepções primordiais do curso, que devem estar refletidos nas ações dos alunos e na construção do portfólio, que veremos mais adiante.

Currículo.

O curso tem a duração de 3200 horas, entre horário de portfólio, oficinas e aulas teóricas e práticas.

Tem por eixos norteadores o projeto político – pedagógico e autonomia da unidade escolar e gestão educacional, a inclusão, o professor como pesquisador e como professor reflexivo, a escola, a cidade e as políticas públicas. Procura-se proporcionar a fusão entre estes temas ou eixos e, como princípio básico do curso, a reflexão.

O Portfólio.

Entendemos por portfólio o conjunto de documentos produzidos permanentemente pelos alunos ao longo do curso, que expresse suas reflexões, dúvidas, angústias, experiências e certezas surgidas por meio do diálogo estabelecido em aulas teóricas, de atividades complementares, do estágio realizado, da crítica sobre o seu próprio trabalho. Os documentos que compõe o portfólio são selecionados através dos registros que os alunos vão fazendo a respeito das suas mudanças no decorrer do curso e que podem ser consideradas decisivas para a prática pedagógica, para sua inserção institucional e ações dentro da cidade.

Em suma, o portfólio é o trilho por onde o curso irá caminhar.

Assim sendo, o Professor o inicia com a sua história de vida, que é a expressão no momento do seu ingresso no curso. No primeiro ano, sua função é levar os Professores à reflexão e pesquisa, para, no próximo, ser agente favorecedor e fornecedor de elementos para a elaboração do T.C.C.

Como é produzido com a intenção de formar Professores – pesquisadores, existe uma metodologia específica para produzi-lo. Ao escrever documentos para o seu portfólio, o aluno deverá levar em conta:

- A evidência (como o aluno sabe o que sabe?);
- A perspectiva (de que ponto de vista o aluno está apresentando?);
- As conexões (de que maneira esse evento ou trabalho se liga com outros?);
- A suposição (e se as coisas fossem diferentes?);
- A relevância (por que isso é importante?).

Ao longo de todo o curso, o portfólio será orientado por um Professor específico, dialogando sobre a sua produção e sugerindo reflexões e encaminhamentos.

O processo de elaboração do portfólio e sua conseqüente avaliação servirão como base para a definição do tema a ser aprofundado no T.C.C.

Os Professores orientadores de portfólio dão algumas dicas para facilitar sua elaboração:

- Ler bastante;
- Criar hábitos de escrita;
- Escrever suas próprias resenhas e iniciar um diário de ensino, com recados, mensagens diárias do que planeja para a classe, do que deu certo ou não, que servirá de exercício mental e aumentará o potencial questionador do aluno.

FOTOS DAS REUNIÕES DE ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL



ANEXO IV

Assessoria da ONG LABOR

ASSESSORIA ONG LABOR

CONSTRUINDO O PROJETO POLÍTICO PEGAGÓGICO

POR QUE PROJETO???

Projetar significa atrair para frente, arremessar, planejar.

No caso da educação seria levantar as intenções de educadores, pais e mesmo dos nossos educandos quanto ao seu preparo para a vida. Estabelecendo ações, prazos, metas, indicadores de resultados, avaliação e replanejamento.

POR QUE POLÍTICO???

POLÍTICA significa a arte de governar os povos; a arte de dirigir.

A educação não é neutra. O ato de educar traz intenções que podem ser de conscientização ou alienação. Porém ficaremos com sua definição de origem quando as Pólis eram formadas com a intenção de construção do sonho coletivo. Cada cidadão defendia o bem comum num exercício constante de tomada de decisão. Educar para atuar de forma consciente e solidária.

POR QUE PEDAGÓGICO???

PEDAGOGIA significa a ciência da educação que reúne um conjunto de princípios e doutrinas buscando um programa de ação.

A cada escola cabe decidir que educando deseja formar. Mediante essa decisão escolher quais princípios irão adotar e quais métodos serão mais eficazes para se atingir tal objetivo (Missão).

Na ação de cada educador é que se definirá a intencionalidade da educação recebida. Se está educando para heteroplasia (dependência) ou para autonomia (independência).

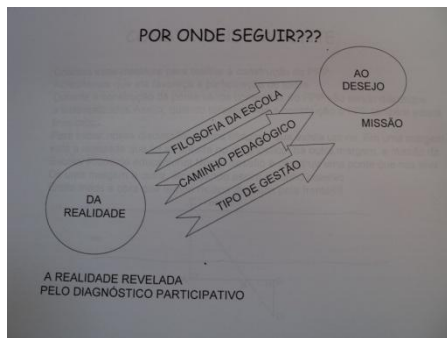
A PARTICIPAÇÃO COMO CAMINHO

Nós da Associação Educacional Labor acreditamos que o melhor caminho seja a construção participativa onde os vários atores sociais tenham espaço para revelar seus desejos em relação à educação que será desenvolvida na escola. Por isso, todos os encaminhamentos que daremos estarão prevendo a participação de cada segmento da comunidade escolar.

CONSTRUINDO A PONTE

Conhecido o solo e o horizonte para onde se vai mirar, é hora de começar a fundar e elevar nossas pilstras!!
Nossos pilares serão:

1º Filosófico	2º Das Concepções Pedagógicas	3º Da Prática Pedagógica	4º Da Gestão
<ul style="list-style-type: none"> • Eixos básicos da Educação em Diálogo. • Valores. • Atitudes e condutas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes e objetivos gerais de ensino/aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eixos curriculares. • Organização e conteúdos. • Metodologia. • Avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança e equipes. • Normas e regulamentos. • Rotina administrativa. • Custos de pessoas. • Recursos financeiros.



ANEXO V

II Seminário de Educação de Jovens e Adultos

B SECEL (Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer) realiza o II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS de Diadema.

O momento de realização deste evento tem uma importância singular uma vez que os governos Estadual e Federal optam por uma modernidade na educação com capital internacional, antena parabólica e um processo de formação de professores* uniforme e por isso descontextualizado. Além da ausência de uma política para os 35.200.000 (trinta e cinco milhões e duzentos mil) brasileiros analfabetos ou com baixa escolaridade.

É lamentável que nem o artigo 208 da Constituição Federal seja cumprido pelas autoridades máximas do país. O que nos distancia de uma *sociedade moderna, fraterna e verdadeiramente democrática.*

Diadema tem 39.050 (trinta e nove mil e cinquenta) moradores com baixa ou nenhuma escolarização, mas a Prefeitura consciente do seu papel e das suas limitações tem feito investimentos

significativos nesta área, aumentando de 56 para 180 salas de aula no SEJA e, junto com o Sindicato dos Metalúrgicos do Grande ABC, criou o MOVA, um amplo movimento de alfabetização, envolvendo 17 segmentos da sociedade civil e já conta com 105 salas de aulas, espalhadas pelo município.

Diante do supracitado, podemos afirmar que em Diadema: **O HOMEM É UM GESTO QUE SE FAZ.**

PROGRAMAÇÃO

16/05

Das 18:30 às 19:00h

Apresentação Cultural:
TRUPE MAMBEBE ALTERNATIVO

Das 19:00 às 19:45h

Abertura Solene

- Sônia Maria Portella Kruppa

- Lisete Regina Gomes Arelaro

- José de Filippi Júnior

Das 20:00 às 22:00h

RELATO DAS EXPERIÊNCIAS DE CUBA, FRANÇA E

PROJETO MÃOS À OBRA (RI)

LOCAL: Sede Regional dos Metalúrgicos de Diadema

Av. da Encarnação, 290 - Piraporinha

17/05

Das 19:00 às 22:00h

Mesa - CURRÍCULO

Expositores: Vera Masagão e Luis Pestana

Debate: Vera Barreto, Zilda Márcia Critcoli Iokoi

e José Consales Filho

LOCAL: Sede Regional dos Metalúrgicos de Diadema

Av. da Encarnação, 290 - Piraporinha

Das 19:00 às 22:00h

Mesa - EDUCAÇÃO DE ADULTOS E O MUNDO DO

TRABALHO

Expositores: Carlos Koppak, Lúcia Couto, Nádia Gebbara

e Tarcísio Secolli

LOCAL: Salão Vermelho do Paço Municipal de

Diadema - Rua Almirante Barroso, 111

18/05

MANHÃ - Das 9:00 às 12:00h

Mesa: ANALFABETISMO NO BRASIL

Expositores: Consuelo Jardim Paulo Roberto Rogério

e Lisete Arelaro

LOCAL: Sede Regional dos Metalúrgicos de Diadema

Av. da Encarnação, 290 - Piraporinha

TARDE - Das 13:30 às 16:00h

Discussão do Texto Base e Relato das Experiências

Das 16:30 às 17:30h

Leitura e aprovação do Texto Final

Apresentação Cultural

Encerramento

II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

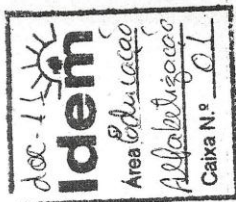
FICHA DE INSCRIÇÃO

Nome: _____

Escola/Núcleo: _____

Endereço: _____

Telefone: _____



II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



16 a 18
maio/1996

SEJAMOVA

SECEL
Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer


DIADEMA
PREFEITURA MUNICIPAL
CADA DIA MELHOR
Gestão 93/96

ANEXO VI

**1º Seminário Municipal “O portador de deficiência conquistando sua
cidadania”**

1º SEMINÁRIO MUNICIPAL "O PORTADOR DE DEFICIÊNCIA CONQUISTANDO SUA CIDADANIA"
 Conclusões dos Grupos Temáticos

EDUCAÇÃO	ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA	SAÚDE
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de política educacional unificada - planejamento comum das ações (Estado-Município APAE) - Formar um grupo permanente de discussão (comissão) - Elaborar um projeto de atuação conjunta da escola profissionalizante c/Escolas Municipais e Estaduais Olga Benário e APAE. - Rever a formação de professores I do Magistério. - Investimento no profissional que trabalha com deficiente (formação permanente em serviço). - Integração: Estado - Prefeitura - APAE - Empresas e Pais (através de uma comissão que organizará os encontros) 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos para a área da Assistência Social dos departamentos para o atendimento aos portadores de deficiência. - Formação de pessoal técnico e da população, para a implementação de políticas sociais voltadas ao portador de deficiência. - Participação popular na área da assistência pessoal, inclusive c/ organização e inserção dos portadores de deficiência. - Trabalho sócio-educativo para a prevenção das principais causas de deficiências físicas levantadas pelo Censo. - Garantir formas ágeis e eficazes de benefícios da assistência social às vítimas de acidente de trabalho. - Acionar as esferas Estaduais e Federais garantindo o repasse de verba e os canais já institucionalizados (como os diversos conselhos) no sentido de pressionar as esferas do governo. - Integração das diversas áreas principalmente Saúde, Educação e Assit. Social. - Formação de comissão c/Representantes dos diversos segmentos sociais. - Eleição de uma comissão popular que trabalhe a prevenção. - Fiscalização junto as empresas, em parceria com as secretarias Estaduais Regionais de Trabalho, ou discutir com os empresários podendo aproveitar o "Forum de Desenvolvimento" da cidade; intensificar o trabalho educativo de prevenção dos acidentes de trabalho que a própria prefeitura realiza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consórcio intermunicipal para a criação de um centro de atendimento multidisciplinar p/deficientes da região. - Priorização de casos graves. - Compra de audiômetro - Oftalmologista apto p/atendimento ao deficiente. - atendimento ao deficiente nas UBS. - U.B.S. Piraporinha, em fase de projeto, estruturou-se para atendimentos especializados para deficientes. - Integração dos Conselhos com Ações Conjunta da Educação e Saúde. - Buscar investimento entre os empresários e envolver os Sindicatos nas discussões.
<p>PROFISSIONALIZAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fiscalização do Poder Público para garantir o cumprimento das leis. - Maior participação dos empresários nos encontros sobre o mercado de trabalho. - Transparência nas verbas do SENAC /SENAI e distribuição das rendas para outros segmentos da sociedade que atuam na profissionalização. - Programas e prioridades para portadores de deficiência no SENAC/SENAI. - Conhecimento da linguagem de sinais e do método Braille para os profissionais de cursos de profissionalização. - Criação de um conselho para efetuar o Balcão de Empregos: - Criação de convênios das escolas profissionalizantes com as empresas. 	<p>LEIS, DIREITOS E PLANEJAMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regulamentação e aplicação das leis existentes. - Elaboração de novas propostas de leis. - Alteração de leis que priorizam apenas a deficiência física, estendendo-as para as demais. - Formação de uma comissão permanente para discussão e elaboração de leis. - Maior divulgação das leis existentes, através de cartilhas e outros meios, afim de que a comunidade organize-se e reivindique cumprimento da legislação. 	<p>TRANSPORTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divulgação dos direitos do Portador de deficiência junto ao setor de transporte, simultânea aos "selos" da ETCD. - Campanha preventiva atacando as causas dos acidentes e trabalhando a questão dos direitos - campanha permanente. - Adaptação de ônibus ou linhas alternativas. - Intensificar a "Educação de Trânsito". - Estreitar as relações entre Departamento de Obras e Divisão de Trânsito. - Aumentar recursos Públicos. - CAMPANHAS - MUNICIPALIZAÇÃO DO TRÂNSITO (MULTA) - TRAZER O IPVA DOS CARROS DE DIAPYMA

JFJ
05/83

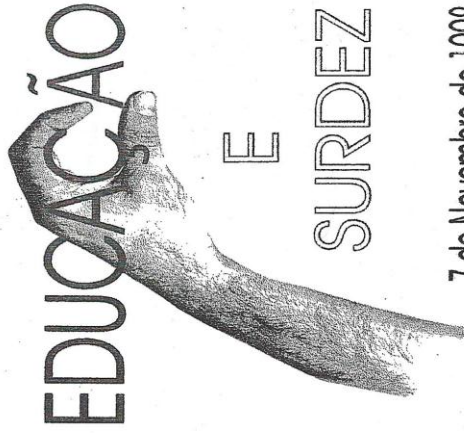
ANEXO VII

Seminário comemorativo de 10 anos de Olga Benário Prestes: Educação e Surdez



SEMINÁRIO COMEMORATIVO
10 ANOS DE

OLGA BENÁRIO PRESTES



7 de Novembro de 1998

Patrocínio

Centro Auditivo Widex Brasiton
G&T Água Mineral
Floricultura Kelly
FENEIS

Realização



SECEL

E.M.E.E "OLGA BENÁRIO PRESTES"

LOCAL:

FUNDAÇÃO FLORESTAN FERNANDES
R. MANOEL DA NOBREGA, 1149 - DIADEMA
INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES: 4057 7977

FICHA DE INSCRIÇÃO
(Preencher em letra de forma)

Nome: _____

Profissão: _____

Cargo: _____

Enderogo Residencial: _____

Bairro: _____

Cidade: _____

CEP: _____

Instituição onde Trabalha / Estuda: _____

Tel. () _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Informações e inscrições - Fone: 4057-7977 - Fax 296 7986
Rua São Genaro, 149 - Centro - Diadema/SP

**SEMINÁRIO COMEMORATIVO DOS
10 ANOS DA ESCOLA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.
"OLGA BENÁRIO PRESTES"
EDUCAÇÃO E SURDEZ**

Coordenação do seminário:
Corpo Docente e Setor de Fonoaudiologia
da E.M.E.E. Olga Benário Prestes

PROGRAMAÇÃO

08:00 - Entrega de materiais

08:30 - Solenidade de Abertura

MESA REDONDA

Das 09:00 às 10:20 h

- Maria Cristina de Mello Midena
Fonoaudióloga e doutoranda (IEL
UNICAMP).

"O Surdo e a linguagem escrita"

- Vera Cristina Teixeira Rodrigues
Pedagoga da EMEDA Helen Keller e
E.M.E.E. Olga Benário Prestes e
Psicopedagoga.

"Alfabetização um desafio".

naide

Das 10:20 às 10:40 - Coffee Break

Das 10:40 às 12:00

Troca de Experiências entre
Profissionais.

Das 12:00 às 13:30 - Almoço

PALESTRA

Das 13:30 às 14:00 h

- Silvia Sabanovaitte
Representante estadual da Federação
Nacional de Educ. e integração de
Surdos)

"FENEIS" *o mundo de todos*

MESA REDONDA

Das 14:00 às 15:40 h

- Regina Célia Santiago *SP*
Pesquisadora da Matemática e
mestranda
da Ciência e Matemática (PUC).
"A matemática e sua arte".

- Valéria Cristina A.S. Carvalho
Pedagoga (EDAC) da EMEDA Helen
Keller e Bióloga.
"A informática educativa"

Das 15:40 às 16:00 h - Coffee Break

Das 16:00 às 17:30

Troca de experiências entre
profissionais.

17:30 - Encerramento

ANEXO VIII

I Seminário do MOVA Regional

1º SEMINÁRIO DO

MOVA Santo André
411-0294

MOVA São Bernardo
448-9122 (r.222)

MOVA Diadema
445-7779

MOVA Mauá
450-7666

MOVA Ribeirão Pires
459-6851

Consórcio
Intermunicipal
do Grande ABC

 **MULTIBRAS SA**
ELETRODOMÉSTICOS

 **BANCO DO BRASIL**

 **CÂMARA**
ABC

 **SINDICATO DOS**
ABC
METALÚRGICOS
FILIADO A CUBI


MOVA *movimento*
Movimento de Alfabetização
Santo André - São Bernardo - Diadema - Mauá - Ribeirão Pires

Socializando as
experiências

Sistematizando
a proposta
pedagógica

Dias: de 5 a 7 de maio/99
Horário: das 19:00 às 21:30

Local: Sindicato dos
Metalúrgicos do ABC

Objetivos

- 1** Iniciar processo de sistematização da proposta pedagógica do MOVA Regional a partir do que está sendo construído nos MOVAs de cada município.
- 2** Contextualizar a Educação de Jovens e Adultos a nível regional e nacional
- 3** Criar Condições para que haja uma socialização das experiências no que se refere à organização, proposta pedagógica, dificuldades e perspectivas
- 4** Definir a continuidade do processo de sistematização da proposta pedagógica do MOVA Regional

Público Alvo:

Equipes Técnico-pedagógicas; educadores populares e representantes de entidades e movimentos sociais envolvidos com o projeto.

A primeira noite será aberta também ao público interessado.

MOVA *regional*
Movimento de Alfabetização
Santo André - São Bernardo - Diadema - Mauá - Ribeirão Pires

Programação

1 Noite :

Horário: 18 às 21:30

- 18:00 Credenciamento
19:00 Apresentação Cultural
19:30 Abertura: Luiz Marinho
19:45 **Tema:**
Educação de Jovens e Adultos no Contexto Nacional e Regional
Expositor: Mário Sérgio Cortela
20:30 Debate

2 Noite:

- 19:00 **Tema:**
Estrutura e Funcionamento do MOVA de cada Cidade
Expositores: Secretários de Educação
19:50 Debate
20:30 Propostas e Encaminhamentos

3 Noite:

- 19:00 **Tema:**
Continuidade nos Estudos dos Alunos
Formação Pedagógica dos Educadores Populares (Inicial e Permanente)
Expositores:
Representantes das Equipes Técnico-Pedagógica dos Municípios.
19:50 Debate
20:30 Propostas e Encaminhamentos

Dias: de 5 a 7 de maio/99
Horário: das 19:00 às 21:30

Local: Sindicato dos Metalúrgicos do ABC

ANEXO IX

Memória do II Seminário MOVA Regional

Memória do
2º SEMINÁRIO

NOVA *regional*

Movimento de Alfabetização

Santo André - São Bernardo - Diadema - Mauá - Ribeirão Pires - Rio Grande da Serra

5
anos

Socializando as
experiências

Sistematizando
a proposta
pedagógica

COORDENAÇÃO DO MOVA REGIONAL

Sindicato dos Metalúrgicos do ABC: Luiz Marinho
Assessoria: Teresinha Neuman Bemfica Toledo
Luiz Soares da Cruz

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

Secretária de Educação e Formação Profissional: Selma Rocha
Coordenadoras: Rachel P. Almeida, Eliana Garofalo

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Secretária de Educação e Cultura: Eliane Gomes Quinoneiro
Coordenadoras: Márcia Rita Couto Manzzi Rotta, Fátima Chiapetta

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE DIADEMA

Secretário de Educação, Cultura, Esporte e Lazer: José Paulo Correia de Menezes
Coordenadora: Simone Dirce dos Santos

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

Secretária de Educação: Jeanete Beauchamp
Coordenadora: Edna Nicodemos da Silva Souza

PREFEITURA MUNICIPAL DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE RIBEIRÃO PIRES

Secretária de Educação: Neusa Nakano
Coordenadora: Roseli Aparecida Seixas Müller

MOVA *regional*
Movimento de Alfabetização
Santo André - São Bernardo - Diadema - Mauá - Ribeirão Pires

Memória do 2º Seminário

SOCIALIZANDO AS EXPERIÊNCIAS
SISTEMATIZANDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA

08 e 09 de Junho de 2000



o sindicato num só click
www.smabc.org.br

São Bernardo do Campo, dezembro, 2000

Coordenação Editorial
Luiz Soares da Cruz
Teresinha Neuman Bemfica Toledo

Capa
Interarte Comunicação

Fotografia
Raquel Carmargo

Edição de Arte
Interarte Comunicação

Editoração Eletrônica
Interarte Comunicação

Impressão
FG-Gráfica

Esta publicação foi produzida com o apoio do
Sindicato dos Metalúrgicos do ABC

TOCANDO EM FRENTE

Almir Sater e Renato Teixeira

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte,
Mais feliz quem sabe ...
Eu só levo a certeza
De que muito pouco eu sei,
Ou nada sei ...

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs.
É preciso amor prá poder pulsar,
É preciso paz prá poder sorrir,
É preciso chuva para florir.

Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente.
Como um velho boiadeiro,
Levando a boiada.
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou ...
Estrada, eu sou ...

Todo mundo ama um dia,
Todo mundo chora.
Um dia a gente chega,
Outro vai embora.
Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega
O dom de ser capaz ... De ser feliz.

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais.
Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega
O dom de ser capaz ... De ser feliz.

Sumário

Apresentação.....	11
Introdução.....	12
2º Seminário do MOVA Regional.....	13
Objetivos.....	13
Metodologia.....	13
Temas das Oficinas.....	15
1 - Migração ..., do êxodo rural ao êxodo urbano.....	15
2 - Sonhos e conquistas da mulher do MOVA, do Brasil e do mundo.....	16
3 - Trem do Subúrbio, Transporte de Massa Levando a Força de Trabalho.....	18
4 - Genéricos: Conhecendo Alternativas.....	20
5 - Festa de Aniversário.....	21
6 - A Importância dos Jogos Matemáticos em Sala de Aula.....	22
7 - Utilização de Materiais Para a Escrita.....	24
8 - Que país é este?.....	25
9 - Conhecendo os alimentos e suas funções.....	26
10 - Caixa eletrônico.....	27
11 - Município.....	28
12 - Reciclagem.....	29
13 - Estudo do Meio.....	30
14 - Feira Cultural.....	32
15 - Análise do Estudo do Meio.....	33
16 - D.S.T. Doenças Sexualmente Transmissíveis.....	35
17 - Projeto Brasil 500 Anos - Cidadania.....	36
18 - Projeto Sabão Caseiro.....	38
19 - Alimentação.....	39
Com a Palavra os Educadores.....	41
Pesquisa com os Educadores.....	48
Perfil do Educador Popular do MOVA Regional.....	48
5 Anos de MOVA Regional.....	54

HISTÓRICO.....	54
Origem da proposta.....	54
Objetivo.....	54
Princípios.....	55
Atividades do MOVA Regional.....	56
Atendimento do MOVA Regional.....	57
Anexo (acordo MOVA/Ford).....	60
61	
Outras publicações.....	62

Apresentação

"UTOPIA

*Ela está no horizonte... me aproximo dela dois passos...
ela se distancia dois passos,
Caminho dez passos e o horizonte se afasta dez passos mais.
Por mais que eu caminhe, nunca a alcançarei.
Então, para que serve a utopia ?
Para isso serve: para caminhar."*

Eduardo Galeano

No contexto da luta pelas transformações sociais, a utopia que vem impulsionando o MOVA Regional nesses 5 anos de caminhada é contribuir para garantir a todos jovens e adultos de nossa região, que foram excluídos do processo educacional em idade apropriada, o direito humano fundamental da alfabetização. Nesse grande mutirão de solidariedade e compromisso que tem sido o MOVA, temos a certeza de que em breve haveremos de sanar esta dívida social e celebrar o fim do analfabetismo em nossas cidades, garantindo a todos as bases para uma cidadania participativa.

Esta publicação que ora apresentamos, com muita alegria, é o registro desta caminhada e dá continuidade ao processo de socialização das experiências e sistematização da proposta pedagógica do MOVA Regional, iniciada no primeiro seminário tendo sido publicada no nosso primeiro livro. Este segundo volume, porém, tem um sabor especial porque foi construído basicamente pelos educadores(as) populares que durante o segundo seminário, nas diferentes oficinas, partilharam as atividades mais significativas realizadas em sala de aula.

Esperamos que este esforço de sistematizar a proposta pedagógica que vem sendo construída no cotidiano do trabalho dedicado e solidário dos educadores(as) populares possa contribuir com outros grupos que acreditam na utopia da construção de uma sociedade que garanta o direito à educação para todos.

Luiz Marinho - Coordenador do MOVA Regional
e Presidente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC

Introdução

*“Uma vida não basta apenas ser vivida,
também precisa ser sonhada”.*

Mário Quintana

Nos dias 08 e 09 de junho de 2000, cerca de 450 educadores(as) populares, as equipes técnico-pedagógicas e as coordenações das cidades e regional, foram calorosamente acolhidos pela equipe do MOVA Ribeirão Pires e pela Prefeita Municipal Sra. Maria Ines, no CEM Eng.º. Carlos Rohm.

O ambiente acolhedor e decorado com muito gosto, apresentava vários painéis com pensamentos de diversos educadores e poetas brasileiros como Paulo Freire, Mario Quintana, entre outros, que serviram para alimentar a nossa mística de educadores populares, que sonhamos com uma educação de qualidade para todos.

A equipe de alimentação alternativa, nos proporcionou uma suculenta e deliciosa sopa enriquecida, além de pães caseiros com variadas receitas de patês.

Reunidos no pátio do colégio, o grupo foi saudado pela coordenação do Fórum Regional e pela equipe do MOVA Ribeirão Pires. Em seguida, os participantes foram divididos em 10 (dez) salas para realização das oficinas.

Foi neste clima fraterno e muito alegre que realizamos o II Seminário do MOVA Regional.

ANEXO X

I Seminário de Educação de Jovens e Adultos

Prefeitura de Diadema
Secretaria de Educação



Os rumos da educação de jovens e adultos em Diadema

I Seminário de educação de Jovens e Adultos
27 a 30 de julho de 2005

"Reconstruindo a sua história"



SEMINÁRIO DE EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SINOPSE:

A Secretaria de Educação, através do Departamento de Educação realizará o "I Seminário da EJA na gestão 2005/2008, com a temática: " Reconstruindo a história da Educação de Jovens e Adultos em Diadema. "

A intenção do seminário é o superar algumas reflexões e práticas da EJA que sejam dicotômicas, com as realidades culturais, sociais e econômicas da atualidade, como também reafirmar a concepção de que o conhecimento deve ter um significado social e contribuir para instrumentalizar os cidadãos para o exercício da cidadania. A perspectiva é a de que ao longo do Seminário seja elaborado um texto base que expresse o lugar e o papel que a EJA deve ocupar nas políticas educacionais do município, na organização e funcionamento das escolas, na reflexão sobre como se organizam as aprendizagens e se desenvolvem as práticas pedagógicas. E ainda, que expresse a concepção-metodológica, de avaliação e os conteúdos necessários, visando a formação integral, as necessidades e expectativas dos educandos.

Nesse sentido, são de fundamental importância para a construção de uma política de Educação de Jovens e Adultos, que tem como meta a erradicação do analfabetismo no Município, a diminuição do índice de evasão, articulação da EJA com o mundo do trabalho e com a rede cultural, em que a música, a dança, o hip hop, o teatro, as artes plásticas, o cinema, a contação de história e a fotografia direcionem, aprofunde a reestruturação da proposta curricular. Desta forma serão desencadeadas temáticas como:

- O Cenário Nacional da Educação de Jovens e Adultos e as perspectivas de financiamento, com a aprovação do FUNDEB;
- A perspectiva da rede cultural na construção do currículo de EJA; Globalização e o Mundo do Trabalho - "A Construção da EJA profissionalizante - rumos e desafios".
- O papel do MOVA (Movimento de Alfabetização) na construção de uma política de Educação de Jovens e Adultos numa visão de Educação Popular Libertadora.

PROGRAMAÇÃO

Tema - "Os rumos da Educação de Jovens e Adultos em Diadema - Reconstruindo a sua história"

27/07/05 - Abertura

composição da mesa:

- Prefeito de Diadema: José de Filippi Júnior

- Secretário de Educação: José Antônio da Silva

- Diretora do Departamento de Educação: Márcia dos Santos

- Chefe de Divisão da Educação do Trabalhador: Isabel Cristina Silva

Mesa:

- O cenário nacional da Educação de Jovens e Adultos - Políticas de financiamento - FUNDEB - Maria Margarida Machado (Coordenadora Pedagógica do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/ MEC). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) é professora adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFGO)).

Ementa: O objetivo é fazer uma análise do cenário nacional da Educação de Jovens e Adultos e as perspectivas de financiamento com a aprovação do FUNDEB.

Coordenação da mesa: Isabel Cristina Silva

Local: Sindicato Metalúrgicos Piraporinha

Horário: 19h00 às 22h30

MESAS REDONDAS

1 - Adaptação Curricular: do discurso para a prática

Palestrante:

Roseli Cecília Rua de C. Baurel (Professora livre docente da Faculdade de Educação da USP - Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da USP, Graduada e Pós Graduada em Didática e Educação Especial).

Sueli Ramalho Segala (Coordenadora do Serviço de Intérpretes da UNI Santana, Especialista em Língua de sinais, membro da A.B.L.S - Academia Brasileira de Língua de Sinais-RJ, Membro do grupo de teatro (Cia. Do Silêncio-SP), instrutora de Língua de Sinais aos profissionais da área de Educação e Saúde)..

Ementa: O professor precisa dominar as técnicas adaptá-las ao currículo currículo desde seu planejamento, objetivo, atividade e avaliação para melhor atender necessidade específicas de cada aluno. Desta forma, a palestra tem o objetivo de orientar os professores quanto à adaptação curricular para alunos com necessidades educacionais especiais da EJA.

Coordenação da mesa: Sandra Scaravelli

Data: 28/07/05

Horário: 19h00 às 22h00

Local: CAIS

5) Gênero, Raça e Identidade na Educação: questões teóricas e metodológicas.
Palestrante: Prof^{ra} Kíusam Regina de Oliveira - Mestre em psicologia, Doutoranda em educação, Cientista Social e professora no Programa Diversidade na Escola parceria Faculdade de Educação da USP e Governo do Estado de São Paulo, Professora Assistente da Divisão de Educação Especial de Diadema, Ativista do Movimento de Mulheres Negras de São Paulo, Coreógrafa do Bloco Afro Ilu Oba de Min.

Ementa: As atuais pesquisas no campo das ciências sociais têm apontado a relação direta entre as categorias gênero e raça e o quanto estas duas categorias contribuem para a constituição das identidades do sujeito. Isto quer dizer que estas três categorias não devem ser concebidas desconectadas umas das outras, são complementares. O foco da reflexão é o desafio para a construção de uma proposta de trabalho na EJA, de fato inclusiva, contemplando tais questões essenciais na contemporaneidade em que vivemos.

Coordenação da mesa: Márcia Ramos

Data: 28/07/05

Horário: 19h00

Local: E.M. Evandro

29 de julho - OFICINAS

Local: Anita Malfatti

Horário: 19h00 às 22h30

1) Tema: Contadora de Histórias
Professora: Lídia Engelberg (Atriz, contadora de histórias e formada em jornalismo pela Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero).

Ementa: O objetivo da oficina é introdução à arte de contar história, destacando os principais elementos que deve estar contidos numa história, bem como sensibilizar e analisar recursos utilizados na contação de história.

2) Tema: A arte de modelar
Professora: Maria Cardoso Correia (formada em artes plásticas, desenvolveu, através de vários cursos, o interesse e a habilidade na montagem de esculturas feitas em diversos tipos de materiais entre eles: a argila. Participou de várias exposições com o trabalho realizado, principalmente de esculturas de mulheres grávidas).

Ementa: O objetivo será desenvolver, a partir da contação de história, a arte da modelagem em argila, em que os professores darão forma às imagens criadas.

3) Tema: A arte da Grafiteagem
Professor: Antonio Duque de Souza Neto (Tota) (Desenvolve vários trabalhos na arte de desenho e o grafite na região do Grande ABC, Grande São Paulo e Interior).

Ementa: A proposta é de fazer uma análise sobre a forma de expressão através do grafite e apresentar algumas técnicas da arte da grafiteagem e desencadear um discussão de como essa arte pode ser resgatada e trabalhada com os alunos da EJA.

2 - A perspectiva da rede cultural na construção do currículo de EJA
Palestrantes: -- Elmir Almeida (Doutor em Educação), Reginaldo - (especialista na área de teatro), Danisete (especialista em Cinema), Lídia Engelberg (Contos populares) e Nelson Triunfo - (Pioneiro do Hip Hop no Brasil).

Ementa: O objetivo dessa mesa é discutir as diversas modalidades artísticas, visando a construção da Rede Cultural e a reestruturação da proposta curricular da EJA.

Coordenação da Mesa: Josy - Secretaria da Cultura

Data: 28/07/05

Horário: 19h00

Local: E.M. Devanir de Carvalho

3 - Globalização e o Mundo do Trabalho - "A Construção da EJA profissionalizante - rumos e desafios"

Palestrantes:

Sonia M. Portella Kruppa (Socióloga e Pedagoga, é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e do Centro Universitário da Fundação Santo André, e secretária adjunta da Secretaria Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego. Foi chefe de gabinete da Secretaria Municipal de São Paulo (gestão Luiza Erundina) e coordenadora da Rede Universitária de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares).

Sebastião da Costa Neto: Coordenador do CIEP - a confirmar

Ementa: A proposta desta mesa é o de fazer uma análise sobre a Globalização e o mundo do trabalho no contexto atual, as possibilidades de elevação da escolaridade e as alternativas de conquista de mercado informal ou formal para os alunos da EJA.

Data: 28/07/05

Horário: 19h00

Local: Fundação Florestan Fernandes

4 - O papel do MOVA (Movimento de Alfabetização) na construção de uma política de Educação de Jovens e Adultos numa visão de Educação Popular Libertadora

Palestrante:

Luiz Pestana (Diretor da E.M.E.I. da Prefeitura de São Paulo, prestou assessoria no MOVA Sto André e participou da Coordenação do MOVA SP (gestão Luiza Erundina), Luiz Marimé, (Mestre em Linguística pela USP, Professor no Curso de Letras na Universidade Mackenzie, Assessor do MST na área da Educação e Chefe da Educação de Jovens e Adultos de Diadema 93/96).

José Angelo Gomes Ferreira (Sociólogo e Educador, Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação de Araraquara, Organizador do MOVA ABC, Ribeirão Pires, Araraquara, Ribeirão Preto, Catanduva, São Carlos, Coordenador do MOVA Diadema gestão 95-96).

Ementa: Contextualizar a importância do MOVA - Movimento de Alfabetização na erradicação do analfabetismo e o seu papel enquanto educação popular.

Coordenação da mesa: Carlos Evandro

Data: 28/07/05

Horário: 19h00

Local: SE - Secretaria de Educação



5) Gênero, Raça e Identidade na Educação: questões teóricas e metodológicas. Palestrante: Prof^a Kíusam Regina de Oliveira - Mestre em psicologia, Doutoranda em educação, Cientista Social e professora no Programa Diversidade na Escola parceria Faculdade de Educação da USP e Governo do Estado de São Paulo, Professora Assistente da Divisão de Educação Especial de Diadema, Ativista do Movimento de Mulheres Negras de São Paulo, Coreógrafa do Bloco Afro Ilu Oba de Min.

Ementa: As atuais pesquisas no campo das ciências sociais têm apontado a relação direta entre as categorias gênero e raça e o quanto estas duas categorias contribuem para a constituição das identidades do sujeito. Isto quer dizer que estas três categorias não devem ser concebidas desconectadas umas das outras, são complementares. O foco da reflexão é o desafio para a construção de uma proposta de trabalho na EJA, de fato inclusiva, contemplando tais questões essenciais na contemporaneidade em que vivemos.

Coordenação da mesa: Márcia Ramos

Data: 28/07/05

Horário: 19h00

Local: E.M. Evandro

29 de julho - OFICINAS

Local: Anita Malfatti

Horário: 19h00 às 22h30

1) Tema: Contadora de Histórias
Professora: Lídia Engelberg (Atriz, contadora de histórias e formada em jornalismo pela Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero).

Ementa: O objetivo da oficina é introdução à arte de contar história, destacando os principais elementos que deve estar contidos numa história, bem como sensibilizar e analisar recursos utilizados na contação de história.

2) Tema: A arte de modelar
Professora: Maria Cardoso Correia (formada em artes plásticas, desenvolveu, através de vários cursos, o interesse e a habilidade na montagem de esculturas feitas em diversos tipos de materiais entre eles: a argila. Participou de várias exposições com o trabalho realizado, principalmente de esculturas de mulheres grávidas).

Ementa: O objetivo será desenvolver, a partir da contação de história, a arte da modelagem em argila, em que os professores darão forma às imagens criadas.

3) Tema: A arte da Grafiteagem
Professor: Antonio Duque de Souza Neto (Tota) (Desenvolve vários trabalhos na arte de desenho e o grafite na região do Grande ABC, Grande São Paulo e Interior).

Ementa: A proposta é de fazer uma análise sobre a forma de expressão através do grafite e apresentar algumas técnicas da arte da grafiteagem e desencadear um discussão de como essa arte pode ser resgatada e trabalhada com os alunos da EJA.

2 - A perspectiva da rede cultural na construção do currículo de EJA
Palestrantes: - Elmir Almeida (Doutor em Educação), Reginaldo - (especialista na área de teatro), Danisete (especialista em Cinema), Lídia Engelberg (Contos populares) e Nelson Triunfo - (Pioneiro do Hip Hop no Brasil).

Ementa: O objetivo dessa mesa é discutir as diversas modalidades artísticas, visando a construção da Rede Cultural e a reestruturação da proposta curricular da EJA.

Coordenação da Mesa: Josy - Secretária da Cultura

Data: 28/07/05

Horário: 19h00

Local: E.M. Devanir de Carvalho

3 - Globalização e o Mundo do Trabalho - "A Construção da EJA profissionalizante - rumos e desafios"

Palestrantes:

Sonia M. Portella Kruppa (Socióloga e Pedagoga, é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e do Centro Universitário da Fundação Santo André, e secretária adjunta da Secretaria Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego. Foi chefe de gabinete da Secretaria Municipal de São Paulo (gestão Luiza Erundina) e coordenadora da Rede Universitária de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares).

Sebastião da Costa Neto: Coordenador do CIEP - a confirmar

Ementa: A proposta desta mesa é o de fazer uma análise sobre a Globalização e o mundo do trabalho no contexto atual, as possibilidades de elevação da escolaridade e as alternativas de conquista de mercado informal ou formal para os alunos da EJA.

Data: 28/07/05

Horário: 19h00

Local: Fundação Florestan Fernandes

4 - O papel do MOVA (Movimento de Alfabetização) na construção de uma política de Educação de Jovens e Adultos numa visão de Educação Popular Libertadora

Palestrante:

Luiz Pestana (Diretor da E.M.E.I. da Prefeitura de São Paulo, prestou assessoria no MOVA Sto André e participou da Coordenação do MOVA SP (gestão Luiza Erundina).
Luiz Marfinge, (Mestre em Linguística pela USP, Professor no Curso de Letras na Universidade Mackenzie, Assessor do MST na área da Educação e Chefe da Educação de Jovens e Adultos de Diadema 93/96).

José Angelo Gomes Ferreira (Sociólogo e Educador, Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação de Araraquara, Organizador do MOVA ABC, Ribeirão Pires, Araraquara, Ribeirão Preto, Catanduva, São Carlos, Coordenador do MOVA Diadema gestão 95-96).

Ementa: Contextualizar a importância do MOVA - Movimento de Alfabetização na erradicação do analfabetismo e o seu papel enquanto educação popular.

Coordenação da mesa: Carlos Evandro

Data: 28/07/05

Horário: 19h00

Local: SE - Secretária de Educação

ANEXO XI

5º Seminário Regional do MOVA ABC



5º Seminário Regional do MOVA ABC

Compromisso com a Educação para a Cidadania

Dias 25 e 26 de novembro de 2005

Local: Teatro Clara Nunes

Endereço: Praça da Moça, Rua da Graciosa s/nº

Centro - Diadema

Informações: 4128-4200 Ramal 4291

ou 4072-7006 / 07



INICIATIVA



PARTICIPAÇÃO



PROGRAMA
BRASIL
ALFABETIZADO



Novo tempo para fazer mais



SINCODIV

Programação

Dia 25 / 11

19:00 Atividade Cultural
Grupo de Teatro do MOVA Diadema
Apresentação Musical: Costa Senna e Banda

19:30 Abertura Solene
Comemoração aos 10 anos de MOVA ABC
Composição da Mesa:
Coordenador do MOVA ABC : Paulo Dias
Ministro do Trabalho Luiz Marinho
Prefeito de Santo André João Avamileno
Prefeito de Diadema José de Filippi
Secretários e Secretárias de Educação
Presidente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC
José Lopes Feijóo
Presidente da Ford Motor Company América do Sul
Antonio Maciel Neto
Presidente do SINCODIV
Octávio Leite Vallejo
Representante dos Fóruns Municipais
Representantes dos MOVAs. das Cidades

19:30 Lançamentos: Site: MOVA ABC
Revista MOVA Diadema

20:00 Coquetel

Dia 26/11

Local: Escola Municipal Devanir José de Carvalho
Rua Padre Antonio Tomáz, 75 Jdím Santa Elizabeth

08:30 Café

09:00 Abertura Cultural
Grupo de Teatro de Educandas do MOVA Santo André

09:30 Grupos de Trabalho para debater os temas:
• O MOVA ABC no Contexto do MOVA Sudeste e MOVA Brasil
• A Formação Contribui para a Concepção de Educação Popular Libertadora ?
• Autonomia, Financiamento e o Papel das Entidades no Fortalecimento do MOVA (como garantir a autonomia de modo que o poder público seja parceiro e não sustentação do movimento)
Participantes: Educadoras e Educadores, Educandas e Educandos, Equipes Técnico-Pedagógicas e entidades das cidades.

11:30 Apresentação de Poesias

12:15 Almoço

13:30 Plenária
Apresentação e Debate de Propostas e Encaminhamentos

15:30 Encerramento Cultural
Grupo de Teatro do MOVA Santo André

ANEXO XII

II Seminário de Educação Especial de Diadema



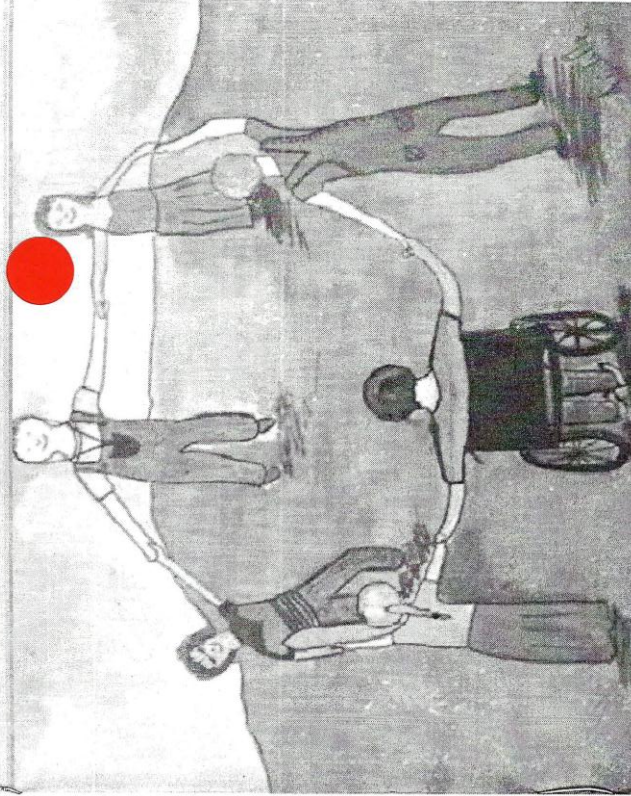
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- Prefeito de Diadema**
José de Filippi Júnior
Vice-Prefeito
Joel Fonseca Costa
Secretário de Educação
José Antonio da Silva
Assistente de Secretária
Paulo José Borges
- Diretora do Departamento de Educação**
Márcia dos Santos
Assistente de Diretoria
Rosa Arata Azevedo
Divisão de Ed. Especial
Sandra Maria G. Scaravelli
Kiusam Regina de Oliveira
Equipe Técnica
Ivanete de Jesus Silva
Adriana Paula Maria T. Rosa
Andréa Souza de Oliveira
Antonio Vicente R. Silva
Carmem Sílvia R. Miranda
Francisca Zenilda de Freitas
Kátia Nunes Maciel
Marluci P. Araújo Barbosa
Marta Gonçalves Sanches
Regina Zanoni
Simone Bafa Clavero
Simone Fontaniello
Sonia Tatiane Ramos
Vânia Cristina Vieira
- Núcleo de Informação, Registro e Comunicação**
Vânia Cristina Vieira
- Colaboração**
Equipe de Profissionais do C.A.I.S.



DIADEMA

2º SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE DIADEMA



AUTORA DA ILUSTRAÇÃO: FABIOLA APRECIDIA DE OLIVEIRA, EX-ALUNA DO C.A.I.S. / HOJE NA UNIVERSIDADE METODISTA

TRANSFORMANDO NOSSAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

19 A 22 DE SETEMBRO - 2005

2º SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE DIADEMA

"Transformando nossas práticas
pedagógicas"



Foto: Carla Barbosa

"Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica." (Rosana Glat e Eliotza S. G. de Oliveira)

A Prefeitura de Diadema, por meio da Secretaria da Educação, realiza o 2º Seminário de Educação Especial "Transformando nossas Práticas Pedagógicas", que acontece de 19 a 22 de setembro. O evento tem o objetivo de expressar a concepção política de que todos(as) têm direito a uma educação de qualidade.

A Educação tem se pautado na construção de um novo mundo para homens e mulheres, visando uma sociedade mais justa e menos excludente.

A Educação Especial foi implantada para garantir qualidade do acesso e a permanência ao ensino das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino e na educação de jovens e adultos, visando a melhoria qualitativa e a redução de índices de

repetência e evasão escolar.

Após 11 anos trabalhando dentro do eixo da Educação Inclusiva, faz-se necessário evoluirmos nas nossas concepções investigando, melhorando a nossa prática e abrindo canais diretos de comunicação com alunos, alunas, famílias, educadores e educadoras da nossa rede de ensino.

Para tanto, este seminário, além de firmar o compromisso com a escola inclusiva, vem explicitar a proposta curricular de Diadema em seus avanços garantidos por meio da formação permanente, em horário de trabalho, e dando concretude às ações previstas pela administração 2005-2008.

Aguardamos a participação dos profissionais da rede municipal de ensino e das famílias, além de suas contribuições para aperfeiçoamento da nossa prática.

Desajamos a todos um bom seminário!

PROGRAMAÇÃO

Data: 19 de setembro – Abertura

Horário: 19h às 22h30

Local: Centro Cultural Okinawa

Endereço: Avenida 7 de setembro, 670 – Vila Dirce

Exposição Poesia Visual – “Leitura e Tradução da Cidade”
Coordenação: Carlos Loffo e Sônia Saame Shimabuku

1º Prêmio de Inclusão “professora Alice Villas Boas Vaguetes”
Homenagem à professora Alice Villas Boas Vaguetes;
Premiação dos alunos e professores vencedores do prêmio.

Espectáculo de Abertura – Grupo de Dança

Mão na Roda
Luis Ferron

Bailarinos
Givanete Pereira e Hélio Feitosa

Mesa de Abertura: “Transformando nossas práticas pedagógicas”
José de Filippi Júnior – prefeito
José Antonio da Silva – secretário de Educação

Painel: Ações Positivas em prol das pessoas com deficiências
Dorina Nowill - Fundação Dorina Nowill Neivaldo Zovigo - FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos)

Márcia Santos – diretora do Departamento de Educação
Sandra Mª. G. Scaravelli – Divisão de Educação Especial
Klusam Regina de Oliveira – Divisão de Educação Especial

Aula Magna: Sistemas Educacionais Inclusivos
Windy Brasão Ferreira - MEC / UNESCO



Foto: Carla Barbosa

Data: 20 de setembro – Formação para Pais e Alunos

Horário: 10h às 12h

Local 1: C.A.I.S. (Centro de Atenção à Inclusão Social)

Endereço: Rua São Luiz, 81 – Centro

Local 2: E.M.E.E. Olga Benário Prestes

Endereço: Rua São Genaro, 149 – Jd. Diadema



Data: 20 e 21 de setembro

Mini-cursos para Professores(as)

Manhã: 08h às 12h

Local: Fundação Florestan Fernandes

Endereço: Rua Manoel da Nobrega, n.º. 1.149

Centro – Diadema



1- Família e Acolhimento: (C.A.I.S.)

Nereide Aparecida dos Santos

Albuquerque - assistente Social da APAE

(Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais) - SP - Coordena o Programa

"Momento da Notícia"

Ementa: Esta formação se propõe a trabalhar os aspectos que as famílias atravessam após a descoberta de deficiência de seus filhos.

2- Jogos e Improvisação Teatral – PIPA

(Projeto de Inclusão pela Arte – APAE /

SP) – (Olga Benário)

Aurecy Pinheiro - PIPA (Projeto de Inclusão

pela Arte)

Ementa: Experimentação dos jogos teatrais, visando a integração do grupo e liberação da expressão criativa.

3- Percussão e Canto – PIPA e APAE/ SP

– (Olga Benário)

Tião Junior - PIPA e APAE

Ementa: Experimentação da linguagem sonora por meio da prática com instrumentos

de percussão e palavra cantada.

4- Musicizando: a arte da música e

movimento (Olga Benário)

Hélio Barbosa - Instituto Cerati

Ementa: Esta formação propõe um encontro amigo e inclusivo onde o corpo em movimento é nosso maior aliado na busca do conhecimento. A educação começa a partir do corpo e a ele retorna.

5- Capoeira Angola (Olga Benário)

Sulene Costa Araújo - Grupo Nzinga de

Capoeira Angola (Sede Salvador/BA, com

filiais São Paulo, Brasília, Alemanha e

Inglaterra)

Ementa: A Capoeira Angola é uma expressão de tradição afro-brasileira calcada em exercícios de (com) vivência em grupos.

Minha proposta para essa formação inclui a prática da dança, da música, da dramatização, da brincadeira e do jogo.

Todos participam e cada um é fundamental e único.

1- Estratégias de Ensino e Deficiência

Mental: fundamentos e práticas

pedagógicas para o êxito da Educação

Inclusiva

Lis Angelis Padilha de Menezes –

supervisora de Projetos Educacionais –

APAIE/SP

Ementa: O mini-curso busca elucidar os fundamentos básicos da deficiência mental possibilitando uma maior compreensão sobre os conceitos, etiologias, prevenção, avaliação e práticas pedagógicas, de forma a desmistificar possíveis equívocos e generalizações sobre a deficiência mental.

2- Corpo, Percepção e Identidade

Luis Ferron - coordenador e artista-

educador do Projeto Mão na Roda.

Assistentes do Projeto Mão na Roda:

• Gilvanete Pereira

• Mufid Hauach

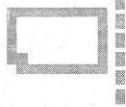
• Graça Esteves

Ementa: O mini-curso propõe, por meio de vivências corporais, uma reflexão entre padrões corporais e identidade corporal no contexto cultural brasileiro. O corpo como instrumento de identificação individual sensibilizando o olhar nas relações de ensino e aprendizagem.

3- Arte, Movimento e Aprendizagem
Antonio Carlos Fontalva – coordenador
da Escola Arte-Educação da Escola
Municipal de Arte – Educação Integrada
Paulo Bugne e coordenador do Integrarte
– Corpo de Diarça

Ementa: O mini-curso propõe aos participantes a possibilidade da utilização do movimento e da arte como fonte geradora de conhecimento e de integração. Ele favorece as relações interpessoais, a auto-estima e a possibilidade de colocar em ação um ser capaz de utilizar a criatividade e a capacidade de realização e de aceitação das diferenças.

<p>4- Leitura e Escrita: encontro com a palavra</p> <p>Lídia Lacava - <i>arteterapeuta, psicopedagoga e orientadora familiar - consultora do SIEESP (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo).</i></p> <p>Ementa: Esta formação se propõe a pensar a leitura e a escrita como ferramenta para a aprendizagem. É pensar a inserção do aluno/aprendiz no mundo do conhecimento e de sua cultura, tornando-o cidadão de seu tempo.</p>	<p>alunos durante vários anos, a regulação das aprendizagens, a certificação das aquisições, a seleção e orientação inicial e o lugar ocupado pelos pais neste processo. Rever esses aspectos nos indica pensar sobre as diretrizes que estão pautadas as políticas educacionais, para a organização e implementação do projeto político pedagógico em uma escola organizada nos Ciclos Plurianuais.</p>	<p>permanente; a organização do tempo didático por meio de atividades permanentes, sequenciais e projetos.</p>
<p>5- Avaliação e os ciclos plurianuais</p> <p>Roberta Galasso - <i>doutoranda em Educação (Currículo PUC / SP), mestre em Educação (Currículo PUC / SP), professora do Centro Universitário São Camilo (Pedagogia e Letras), coordenadora Pedagógica da Escola de Educação Especial Lar Escola São Francisco / UNIFESP</i></p> <p>Ementa: Refletir sobre a organização do processo educacional em Ciclos Plurianuais ou ciclos de aprendizagem nos leva a rever aspectos ligados à elaboração de objetivos, programas, atividades didáticas, manuais e outros meios de ensino. Além de refletir sobre a organização do trabalho, a formação de grupos de alunos, a divisão das tarefas entre professores e sua coordenação. Bem como analisar o monitoramento e acompanhamento das progressões dos</p>	<p>6- Educação Física Adaptada</p> <p>Márcia Perides Moisés - <i>professora do Centro Esportivo Especial de São Bernardo do Campo - professora de Educação Física da UNICSUL</i></p> <p>Ementa: Este mini-curso se propõe a discutir e vivenciar a adaptação das atividades físicas para pessoas com deficiência, abordando conceitos pertinentes à inclusão e adaptação destas atividades no ambiente escolar.</p>	<p>9- Material Adaptado / Orientação e Mobilidade</p> <p>Neide Senas dos Santos de Maura / Eliana da Silva Paulino / Roseli Mangini da Silva - <i>professoras habilitadas em Deficiência Visual</i></p> <p>Ementa: Sob o eixo da inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Esse mini-curso busca refletir a importância dos recursos e das adaptações de materiais pedagógicos, bem como vivenciar práticas de orientação e mobilidade. Além de construir materiais pedagógicos diversos colaborando para o manejo do professor em sala numa perspectiva de escola para todos.</p>
<p>7- A importância da escolarização para as crianças com distúrbios globais degenerativos com enfoque nas adaptações curriculares – Grupo Ponte Pré Escola Lugar de Vida</p> <p>Fernando Cole – <i>médico, psiquiatra e coordenador do Grupo Ponte / USP</i></p> <p>Valéria Amâncio – <i>psicóloga, psiquiatra, orientadora educacional e membro do Grupo Ponte.</i></p>	<p>8- Teoria e prática no ensino-aprendizagem de alunos com paralisia cerebral</p> <p>Sandra Carvalho Carabetti - <i>pedagoga, coordenadora pedagógica da Associação Quero-Quero, especializada em Processos de Aprendizagem e Escolarização pelo Instituto de Psicologia – USP</i></p> <p>Denise Aparecida de Souza - <i>pedagoga, professora da Associação Educacional Quero-Quero, professora e alfabetizadora de ensino especial.</i></p> <p>Ementa: Este mini-curso tem como objetivo oferecer conhecimentos teórico-práticos referentes ao processo de aprendizagem de alunos portadores de paralisia cerebral. Para tanto, será ministrado em dois módulos. Módulo 1: a paralisia cerebral; o aluno com paralisia cerebral e a construção do conhecimento; educação infantil; projetos pedagógicos na Educação Especial. Módulo 2: alfabetização e seus princípios orientadores para o trabalho; estrutura curricular, a função da avaliação pedagógica</p>	<p>10 – Adaptação Curricular em abordagem cooperativas, como pilares para Inclusão Escolar</p> <p>Maria de Fátima Seixas Ferreira Rossi - <i>psicopedagoga – professora da rede municipal de São Paulo – Mestranda da Faculdade de Educação/USP</i></p> <p>Ementa: Este mini-curso tem como objetivo auxiliar os participantes a desenvolver adaptações curriculares em situações práticas de sala de aula com ênfase no ensino cooperativo, na criatividade e na reflexão dos professores sobre a sua prática, enquanto pilares da inclusão escolar.</p>



Data: 20 e 21 de setembro – Mini-cursos para Professores(as)
Tarde: 13h às 17h

1- Estratégias de Ensino e Deficiência Mental: fundamentos e práticas pedagógicas para o êxito da Educação Inclusiva

Lis Angelis Padilha de Menezes - supervisora de Projetos Educacionais – Instituto APAE/SP

Ementa: O mini-curso busca elucidar os fundamentos básicos da deficiência mental, possibilitando uma maior compreensão sobre os conceitos, etiologias, prevenção, avaliação e práticas pedagógicas, de forma a desmistificar possíveis equívocos e generalizações sobre a deficiência mental.

Local: E.M. Anita Malfatti

2- Arte, Movimento e Aprendizagem
Antonio Carlos Fontalva - coordenador da Escola Arte-Educação da Escola Municipal de Arte-Educação Integrada Paulo Bugne e coordenador do Integrante – Corpo de Dança

Ementa: O mini-curso propõe aos participantes a possibilidade da utilização do movimento e da arte como fonte geradora de conhecimento e de integração, favorecendo as relações interpessoais, a auto-estima e a possibilidade de colocar em ação, um ser capaz de utilizar a criatividade

e a capacidade de realização e de aceitação das diferenças.

Local: C.A.I.S. (Centro de Atenção à Inclusão Social)

3- O papel do professor frente às dificuldades de aprendizagem
Lidia Lacava - arteterapeuta, psicopedagoga e orientadora familiar - consultora do SIEESP (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo).

Ementa: Sempre que nos encontramos frente a crianças, adolescentes ou adultos que apresentam dificuldades de leitura e escrita muitas dúvidas surgem: qual a melhor forma para ensinarmos essas crianças? Qual será a causa dessas dificuldades? O que fazer? Nossa proposta consiste na troca de informações sobre como entender e trabalhar com estudantes que apresentam esta desarmonia na aprendizagem.

Local: E.M. Anita Malfatti

4- Avaliação e os ciclos plurianuais
Roberta Galasso - pedagoga, especialista em Deficiência Física, mestre e doutoranda em Educação e Currículo / PUC - SP e coordenadora Pedagógica da Escola de Educação Especial Lar Escola São Francisco / UNIFESP

Ementa: Refletir sobre a organização do processo educacional em Ciclos Plurianuais ou ciclos de aprendizagem nos leva a rever aspectos ligados à elaboração de objetivos, programas, atividades didáticas, manuais e outros meios de ensino. Além de refletir sobre a organização do trabalho, a formação de grupos de alunos, a divisão das tarefas entre professores e sua coordenação. Bem como analisar o monitoramento e acompanhamento das progressões dos alunos durante vários anos, a regulação das aprendizagens, a certificação das aquisições, a seleção e orientação inicial e o lugar ocupado pelos pais neste processo. Rever esses aspectos nos indica pensar sobre as diretrizes que estão pautadas as políticas educacionais, para a organização e implementação do projeto político pedagógico em uma escola organizada por meio de Ciclos Plurianuais.

Local: E.M. Anita Malfatti

5- Educação Física Adaptada
Márcia Perides Moisés - professora do Centro Esportivo Especial de São Bernardo do Campo - professora de Educação Física da UNICSUL

Ementa: Este mini-curso se propõe a discutir e vivenciar a adaptação das atividades físicas para pessoas com deficiência, abordando conceitos pertinentes à inclusão e adaptação destas atividades no ambiente escolar.

Local: C.A.I.S. (Centro de Atenção à Inclusão Social)

6- A importância da escolarização para as crianças com distúrbios globais degenerativos com enfoque nas adaptações curriculares – Grupo Ponte Pré Escola Lugar de Vida

Ana Beatriz Valério Coutinho - psicóloga e psicanalista, representante do Grupo Ponte Maria Eugênia Toledo - pedagoga e membro do Grupo Ponte

Ementa: O autismo e a psicose infantil são transtornos psíquicos que causam grande impacto social. Há pouco tempo, não havia tratamento nem inserção escolar das crianças atingidas por esses males, o que as obrigava a um isolamento do convívio social e da participação nas forças produtivas. Esta formação se propõe a avançar na discussão das práticas para inserção escolar, social e produtiva destas crianças.

Local: E.M. Anita Malfatti

7- Teoria e prática no ensino-aprendizagem de alunos com paralisia cerebral

Sandra Carvalho Carabetti - pedagoga, coordenadora pedagógica da Associação Quero-Quero, especializada em Processos de Aprendizagem e Escolarização pelo Instituto de Psicologia – USP

Denise Aparecida de Souza - pedagoga, professora da Associação Educacional Quero-Quero, professora e alfabetizadora de ensino especial.

8- Comunicação Corporal: a música, o movimento e a Educação
Hélio Barbosa – licenciado em Educação Física e Pedagogia, diretor do Instituto Ceratti, psicomotricista, professor internacional em Ciências e Técnicas Corporais e mestrando em Comunicação – PUC/SP

Local: E.M. Anita Malfatti

Ementa: Este mini-curso tem como objetivo oferecer conhecimentos teórico-práticos referentes ao processo de aprendizagem de alunos portadores de paralisia cerebral. Para tanto, será ministrado em dois módulos. Módulo 1: a paralisia cerebral, o aluno com paralisia cerebral e a construção do conhecimento; educação infantil; projetos pedagógicos na Educação Especial. Módulo 2: alfabetização e seus princípios orientadores para o trabalho; estrutura curricular, a função da avaliação pedagógica permanente; a organização do tempo didático por meio de atividades permanentes, sequenciais e projetos.

Local: E.M. Anita Malfatti

9- Material Adaptado / Orientação e Mobilidade
Neide Senas dos Santos de Maura / Eliana da Silva Paulino / Roseli Mangini da Silva
- professoras habilitadas em Deficiência Visual

Ementa: Sob o eixo da inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Esse mini-curso busca refletir a importância dos recursos e das adaptações de materiais pedagógicos, bem como vivenciar práticas de orientação e mobilidade. Além de construir materiais pedagógicos diversos colaborando para o manejo do professor em sala numa perspectiva de escola para todos.

Local: C.A.I.S. (Centro de Atenção à Inclusão Social)

10 – Adaptação Curricular em abordagem cooperativa, como pilares para Inclusão Escolar
Maria de Fátima Seixas Ferreira Rossi – psicopedagoga – professora da rede municipal de São Paulo – mestranda da Faculdade de Educação/USP

Ementa: A importância dos nossos atos reside particularmente na elaboração dos nossos dizeres. O corpo comunica tanto quanto a palavra. É nesta elaboração da oralidade que também vamos construindo nosso próprio corpo, para depois representarmos pelo nosso imaginário: que corpo sou?

Local: Paulo Freire

Ementa: Este mini-curso tem como objetivo oferecer conhecimentos teórico-práticos referentes ao processo de aprendizagem de alunos portadores de paralisia cerebral. Para tanto, será ministrado em dois módulos. Módulo 1: a paralisia cerebral, o aluno com paralisia cerebral e a construção do conhecimento; educação infantil; projetos pedagógicos na Educação Especial. Módulo 2: alfabetização e seus princípios orientadores para o trabalho; estrutura curricular, a função da avaliação pedagógica permanente; a organização do tempo didático por meio de atividades permanentes, sequenciais e projetos.

Local: E.M. Anita Malfatti

Local: E.M. Anita Malfatti

Data: 20 de setembro – Mesa para professores(as)
Noite: 19h às 22h
Local: Auditório do DEPED
Endereço: Rua Guaricica, nº.45 – V. São José - Diadema



Mesa 1 – Transformando as Práticas Pedagógicas: o deficiente visual no sistema educacional

Professora Maria Christina Martins Massif - pedagoga especializada no ensino de deficientes visuais – Fundação Dorina Nowill para Cegos

Data: 21 de setembro – Mesa para professores(as)
Noite: 19h às 22h
Local: Auditório do DEPED
Endereço: Rua Guaricica, nº.45 – V. São José - Diadema



Mesa 2 - Terminalidade e Inclusão Social
Mariana de Mello Beisiegel - psicanalista e psicóloga da Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida / USP

Data: 22 de setembro – Mesa para professores(as) - Fechamento
Manhã: 8h às 12h - Local: Fundação Florestan Fernandes
Tarde: 13h às 17h - Local: Auditório do DEPED
Noite: 19h às 22h - Local: Auditório do DEPED



Mesa 3 – Educação Especial Hoje em Diadema
Depto. De Educação / Divisão Educação Especial / E.M.E.E. Olga Benário Prestes / C.A.I.S. (Centro de Atenção à Inclusão Social)

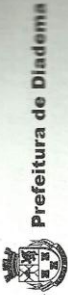
Agradecimento

Agradecemos a todos os profissionais da Educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA-Educação de Jovens e Adultos, C.A.I.S. e Olga) que de alguma forma colaboraram para a realização deste evento.



ANEXO XIII

Seminário da Educação 2007: Diadema faz Escola



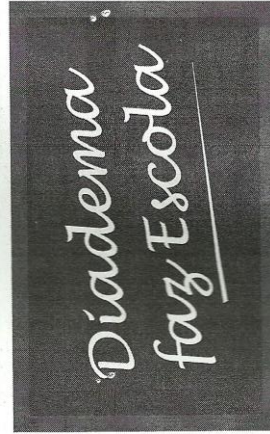
Proposta ●

Curricular em

Ação

SEMINÁRIO

ESTENDIDO



Secretaria de Educação

Secretaria de Educação

2007



Profeta
 José de Filippi Junior

Vice-Prefeito
 Joel Fonseca da Costa

Secretário de Educação
 José Antônio da Silva

Assistente de Secretária
 Paulo José Borges

Diretora do Departamento de Educação
 Márcia dos Santos

Assistente de Diretora
 Rosa Arata Azevedo

Gabinete de Educação
 Valécia Coutinho Sanches
 e equipe

Equipe Técnica
 Sonia Tatiene Ramos
 Adriana Paula Maria Terzi Rosa
 Marluci Pereira de Araújo Barbosa
 Carmen Silvia Ramos de Miranda
 Helaine Cristina Bernardes
 Regina Zanoni
 Kátia Nunes Maciel
 Rosemeire de Mello Ribas
 Margaret Grandolpho Moreira
 Deomara Gracindo
 Vânia Kelly Gomes Silva
 Leonilda Magro Boscarol

Divisão de Educação Infantil
 Maria Helena Magela Mota
 Denise Fernandes Pereira

Divisão de Ensino Fundamental
 Ana Maria Maia Firmo

Divisão de Educação Especial
 Eliane P. de Jesus M. Oliveira
 Kiusam Regina de Oliveira
 e equipe

Divisão de Educação de Jovens e Adultos
 Isabel Cristina Silva
 e equipe

Filosofia na Escola
 Mauro Araújo de Sousa

Diversidade na Escola
 Kiusam de Oliveira

Núcleo de Alimentação Escolar
 Vilma Rodrigues
 Fernanda B. Augusto
 e equipe

Manutenção e Transporte
 Rosemeire de Oliveira
 e equipe

Mova
 Carlos Evandro
 e equipe

Programa Creche Lugar de Criança
 Lucimara Miranda de Araújo
 e equipe

Programa Adolescente Aprendiz
 Sílvia Caspary
 e equipe

Programa Ação Compartilhada
 Ana Lucia Sanches
 Clécia da Silva Florêncio
 e equipe

Núcleo Social
 Maria Graciete de Queiros Teixeira
 Maria Angélica Figueredo
 e equipe

Núcleo de Projetos
 Elisabete Marques Pereira de Oliveira

Projeto Escola de Todos
 Sílvia Maria Silva da Silveira

Núcleo de Informática
 Maria Isabel Schulz Pimentel

PROJOVEN
 Simone Bata Clavero
 e equipe

Núcleo de Orçamento
 Allon Nunes Junior
 e equipe

Núcleo de RH
 Kátia Regina Gabriel das Neves
 Regina Célial Moreira Marinho
 e equipe

Centro de Referência de Juventude
 Olívia Ribeiro
 e equipe

Núcleo de Compras
 Emilia Brígido
 e equipe

Núcleo de Informação, Registro e Comunicação
 Vânia Cristina Vieira
 Ducliene Mello Maria Andrade
 e equipe

Transporte
 Amaro Jaracino (Paulista)
 e equipe

Amoxarrado
 Benjamin Fernandes Reis
 e equipe

**“ Não sei se a vida é curta ou longa para nós,
 Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
 Se não tocarmos o coração das pessoas.
 (...)”**

**É isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.
 É o que faz com que ela não seja curta, nem longa demais, mas
 que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar”.**

“ Feliz aquele que transmite o que sabe e aprende o que ensina”

Cora Coralina

INTRODUÇÃO

A Prefeitura do Município de Diadema, através da Secretaria de Educação, apresenta a proposta de formação aos profissionais para este ano de 2007. Ano marcado por inúmeras mudanças referentes ao financiamento da Educação, com a aprovação do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica; e aos desafios apresentados pelo MEC - Ministério de Educação através do PDE - Projeto de Desenvolvimento da Educação, que prevê ações para reverter o cenário da Educação Pública Brasileira quanto aos resultados do desenvolvimento dos estudantes na Educação Básica.

Nesse contexto, Diadema vem, mais uma vez, reiterar que a qualidade da Educação se conquista por meio do Programa de Formação, dos investimentos realizados em infra-estrutura e da definição da Proposta Curricular, que tem como foco o processo de humanização das pessoas através da socialização dos conhecimentos.

Desta forma, reafirma-se a concepção de escola a partir da reflexão da Professora Terezinha Azêvedo Rios:

“... Na verdade, a identidade não é algo estático, pronto. Ela é algo em permanente construção, que se dá em situação, num contexto social, a partir da interação dos indivíduos e dos grupos. A identidade, ela implica o reconhecimento recíproco. Não posso dizer que sou eu, se não sou reconhecido pelo outro e se não o reconheço como alguém como eu. Não alguém idêntico a mim impossível! Mas alguém

diferente e igual.

O contrário de igual não é diferente é desigual, e tem uma conotação social e política. A afirmação da identidade se dá na possibilidade da existência da diferença e na luta pela superação da desigualdade.

É o que acontece com a escola. A identidade da escola é construída no contexto de que ela faz parte, pelos segmentos que a compõem, levando-se em conta os valores do contexto e as necessidades e exigências dos segmentos. É uma identidade que se afirma na articulação com as outras instituições sociais a família, os partidos, a igreja, as associações, as empresas.¹

Concluindo, a equipe da Secretaria de Educação convida a todos e a todas a se conhecerem, a refletirem e a trocarem experiências subjetivas e objetivas no intuito de que a Proposta Curricular, construída a várias mãos e pensamentos, nos espaços escolares, possa realmente ser um instrumento de transformação social.

Pretende-se reafirmar que a mudança de concepção se dará no coletivo dos profissionais nas escolas, desta forma, os horários de formação são espaços imprescindíveis para estudos, reflexões e consolidação da Proposta Curricular.

Um abraço fraterno e um bom seminário.

¹ Vivências Culturais para educadores - Ensino Fundamental II - Prefeitura do Município de São Paulo - Secretaria Municipal de Educação - Instituto Tomie Ohtake.

Índice

Seminário Estendido.....	07
Formação para Coordenação Escolar.....	08 e 09
Formação para os (as) Educadores (as).....	10 a 18
Formação para os (as) Professores (as) e Educadores (as)	19 a 23
Formação para os (as) Professores (as) do Ensino Fundamental.....	24 a 26
Formação para os (as) Professores (as) da Educação Especial.....	27
Formação para os (as) Professores (as) de E.J.A.....	28 a 30
Formação para os (as) Agentes de Serviço de Cozinha e Agentes de Serviço de Limpeza.....	31 a 32
Formação para os Agentes Administrativos II	33

Seminário Estendido

Com o objetivo de aprofundar as reflexões sobre a Proposta Curricular, estabelecendo relações entre os eixos curriculares, os projetos das escolas, as áreas do conhecimento e os objetivos finais de aprendizagem, apresentamos o programa de formação para o ano 2007.

Temáticas problematizadoras:

1. Como articular os conhecimentos dos alunos e da comunidade com os projetos pedagógicos e quais são os critérios utilizados para seleção dos conteúdos das áreas do conhecimento?
2. Como associar as dimensões epistemológicas e metodológicas com dimensões socioculturais e político-econômicas presentes nas relações entre escolas e comunidade?
3. Como desenvolver, coletivamente, metodologias questionadoras nas diferentes linguagens das áreas do conhecimento: História, Geografia, Matemática, Ciências, Arte, Corpo e Movimento, Língua Portuguesa e Língua Inglesa?
4. Considerando que as práticas de ensinar e de aprender estão relacionadas, como a escola está avaliando o processo de aprendizagem das crianças, dos jovens e adultos e quais instrumentos estão sendo utilizados?

Formação para Coordenação Escolar:

23/03, 13/04, 27/04, 25/05, 15/06, 10/08, 28/09

Local: Auditório da Secretaria de Educação

Horários: 08h às 12h - 13h às 17h

O Papel do (a) Coordenador (a) Frente a Organização Pedagógica na Consolidação da Proposta Curricular.

Objetivos:

1. Refletir sobre o papel do (a) gestor (a) mediante a implantação da Proposta Curricular.
2. Compartilhar e discutir um campo conceitual que favoreça a reflexão e ação pedagógica: currículo, inovação, aprendizagem, alfabetização/letramento, avaliação, competências/ capacidades, formação continuada, escola pública de qualidade
3. Reconhecer as demandas pela mudança/ inovação, pela qualificação da escola pública.
4. Valorizar os princípios da inclusão e da diversidade enquanto articuladores da proposta político-pedagógica da Unidade Escolar.
5. Constituir espaços e rotinas de formação continuada voltados aos eixos estruturantes do projeto político-pedagógico da Unidade Escolar, de forma a favorecer as aprendizagens de todos segmentos que compõem a comunidade escolar

07 encontros
Total: 28 horas

Formadora: Márcia Cristina de Oliveira, Pedagoga e Mestre em Educação da Universidade de São Paulo.

Inter Regionais

Coordenador (a) Escolar:
O (a) articulador (a) da Proposta Curricular na Escola.

Objetivos:

1. Debater as especificidades dos segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na implementação da Proposta Curricular.
2. Trocar experiências dos projetos das escolas.
3. Produzir materiais referentes à Proposta Curricular

Formadores: Equipe Técnica e de Coordenação da Secretaria

Gerais

O papel dos (as) coordenador (as) como gestores (as) de políticas públicas educacionais.

Objetivo: Debater a Política de Financiamento da Educação; a Organização do Ensino em Ciclos; a Política para Juventude; o Plano Municipal de Educação; o Fórum de Educação; a Política de Inclusão através do acompanhamento do acesso e permanência dos alunos na rede municipal e dos Programas Ação Compartilhada e Escola de Todos; a Informatização da Rede/Portal da Educação; os Processos de Eleição do Conselho Municipal de Educação e do Conselho de FUNDEB; a Eleição para os Professores Coordenadores e Assistentes de Unidade Escolar; o Encontro de Trocas Metodológicas e o Desfile 7 de Setembro.

Formadores: Secretário de Educação e Equipe de Coordenação

09

Formação Para Educadores (as)

1º Semestre

Grupo 1

Manhã

07h30 as 11h

Local: Casa da Música

25/04 - 30/05 - 27/06 - 08/08

Ciências e o Cotidiano: Uma Razão de Ser.

Ementa:

É na conjuntura de lutas contra a educação bancária, contra um ensino de Ciências acrítico e passivo diante dos acontecimentos político-sociais do país, que procuramos teorizar e apresentar nossa proposta. Tal situação nos remete a refletir acerca da necessidade de rever uma concepção tradicional de ensino de Ciências e apontar para situações mais ousadas e libertadoras, onde o ensino de Ciências possa avançar para rumos mais práticos-reflexivos, formando assim um professor de Ciências pesquisador, um professor mais articulador com o pensar, o fazer, o sentir, o compartilhar e o decidir de nossa época.

Formador: José Gonsales Filho, Formado em Ciências Exatas e Humanas, com mestrado em Metodologia do Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo, e assessor em várias Prefeituras.

10

1º Semestre

Grupo 2
Manhã

07h30 às 11h

20/04 - 18/05 - 15/06 - 17/08

Local: Auditório da Secretaria de Educação

Oficina de Contação de Histórias.

Ementa:

Uma história diz muitas coisas. Mas uma história bem contada fixa imagens e chega de maneira diferente, podendo ser trabalhada mais facilmente e sob vários aspectos. Além, também, de poder servir somente como delicioso e enriquecedor entretenimento.

O que fazer, então, para se contar bem uma história? O que é preciso para envolver os ouvintes?

Desde questões técnicas, como voz, corpo e olhar do contador, até a escolha das histórias e da própria maneira de contar estarão sendo vistas durante a Oficina de Contação de Histórias.

Formadora: Lídia Engelberg, Arte-terapeuta, psicopedagoga, orientadora familiar, consultora do SIEEESP.

11

1º Semestre

Grupo 3
Manhã

07h30 às 11h

26/04 - 31/05 - 28/06 - 09/08

Local: CAIS

Educação anti-racista: possibilidades metodológicas.

Ementa:

Apresentação da lei 10.639/03 e a partir de questões enfrentadas no cotidiano da escola, discutir e encontrar soluções para os problemas relacionados à discriminação e ao racismo.

Formadora: Kiusam de Oliveira, Mestre em Psicologia/USP; doutoranda em Educação/USP; Bailarina e Coreógrafa do Bloco Afro Ilu Obá De Min; ativista do movimento de mulheres negras; representante do GRPE/SEPPJR de Diadema. Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Diadema.

1º Semestre

Tarde

14h às 17h30

27/04 - 25/05 - 15/06 - 17/08

Local: E.M. Devanir

As Artes e a Educação da Primeira Infância: Diálogos e Práticas.

Ementa:

Este curso propõe um conjunto de vivências, repertórios e conhecimentos teórico-práticos que possibilitem a construção de olhares e propostas de trabalho com crianças. Enfocherà experiências voltadas à criação de desenhos e objetos tridimensionais pelas crianças, sendo estas produções concebidas como suas expressões, bem, como documentos históricos, suportes reveladores das culturas infantis.

Formadora: Professora Márcia Gobbi, Mestre e Doutora em Educação - UNICAMP, Cientista Social - USP

12

1º Semestre

Noite

18h30 às 22h

11/04 - 16/05 - 13/06 - 08/08

Local: CAIS

Filosofia e formação de formadores: perspectiva e desafios.

Ementa:

O curso relacionará filosofia com educação em perspectivas múltiplas, relacionando-a aos eixos do currículo em Diadema, como Dignidade e Humanismo, Cultura, as Diferentes Linguagens, Meio Ambiente, Cuidar e Educar, Gestão democrática e Formação de Formadores, contribuindo assim na prática docente da educação infantil.

Formador: Mauro Araújo de Sousa, Professor de EJA II desde 1996 da PMD; Licenciado em Filosofia e História; Mestre em Ciências da Religião / Filosofia da Religião; Doutor em Filosofia; Autor do livro *Cosmovisão em Nietzsche: leit*; Conferencista em Congressos de Filosofia e Religião (Federais, Estaduais e na PUC/SP). Participação em Grupo de pesquisas PUC/SP; Conferencista e Mediador em Cafés Filosóficos.

13

1º Semestre

Sábado

08h às 12h

28/04 - 26/05 - 16/06 - 25/08

Local: E.M. Paulo Freire

Ciências e o Cotidiano: uma razão de Ser

Ementa:

É na conjuntura de lutas contra a educação bancária, contra um ensino de Ciências acríptico e passivo diante dos acontecimentos político-sociais do país, que procuramos teorizar e apresentar nossa proposta. Tal situação nos remete a refletir acerca da necessidade de rever uma concepção tradicional de ensino de Ciências e apontar para situações mais ousadas e libertadoras, onde o ensino de Ciências possa avançar para rumos mais prático-reflexivos, formando assim um professor de Ciências pesquisador, um professor mais articulador com o pensar, o fazer, o sentir, o compartilhar e o decidir de nossa época.

Formador: José Gonsales Filho, Formado em Ciências Exatas e Humanas, com mestrado em Metodologia do Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo, e assessor em várias Prefeituras.

14

2º Semestre

Grupo 1

Manhã

07h30 às 11h

Local: Casa da Música

Data a confirmar

Matemática na Educação Infantil

Ementa: O objetivo deste curso é subsidiar os (as) educadores (as) infantis para o trabalho na linguagem matemática com crianças pequenas, a partir de referenciais teóricos e práticos

Formadora: Sandra Magina, Doutora em Educação Matemática pela University de Londres Mestre em Psicologia e Graduada em Psicologia

2º Semestre

Grupo 2

Manhã

07h30 às 11h

Local: Casa da Música

Data a confirmar

Matemática na Educação Infantil

Ementa: O objetivo deste curso é subsidiar os (as) educadores (as) infantis para o trabalho na linguagem matemática com crianças pequenas, a partir de referenciais teóricos e práticos

Formadora: Sandra Magina, Doutora em Educação Matemática pela University de Londres Mestre em Psicologia e Graduada em Psicologia

15

2º Semestre

Grupo 3

Manhã

07h30 às 11h

13/09 - 25/10 - 08/11 - 22/11

Local: E.M. Devanir J. Carvalho

As Artes e a Educação da Primeira Infância: Diálogos e Práticas

Ementa:

Este curso propõe um conjunto de vivências, repertórios e conhecimentos teórico-práticos que possibilitem a construção de olhares e propostas de trabalho com crianças. Enfocherà experiências voltadas à criação de desenhos e objetos tridimensionais pelas crianças, sendo estas produções concebidas como suas expressões, bem, como documentos históricos, suportes reveladores das culturas infantis.

Formadora: Professora Márcia Gobbi, Mestre e Doutora em Educação UNICAMP, Cientista Social - USP

16

2º Semestre

Tarde

14h às 17h30

14/09 - 26/10 - 09/11 - 23/11

Local: Auditório da Secretaria de Educação

Oficina de Contação de Histórias

Ementa:

Uma história diz muitas coisas. Mas uma história bem contada fixa imagens e chega de maneira diferente, podendo ser trabalhada mais facilmente e sob vários aspectos. Além, também, de poder servir somente como delicioso e enriquecedor entretenimento.

O que fazer, então, para se contar bem uma história? O que é preciso para envolver os ouvintes?

Desde questões técnicas, como voz, corpo e olhar do contador, até a escolha das histórias e da própria maneira de contar estarão sendo vistas durante a Oficina de Contação de Histórias.

Formadora: Lídia Engelberg, Arte-terapeuta, psicopedagoga, orientadora familiar, consultora do SIEEESP

2º Semestre

Noite

18h às 22h

27/09 - 25/10 - 22/11 - 20/11

Local: CAIS

Educação anti-racista: possibilidades metodológicas

Ementa:

Apresentação da lei 10.639/03 e a partir de questões enfrentadas no cotidiano da escola, discutir e encontrar soluções para os problemas relacionados à discriminação e ao racismo.

Formadora: Kiusam de Oliveira, Mestre em Psicologia/USP; doutoranda em Educação/USP; Bailarina e Coreógrafa do Bloco Afro Ilu Obá De Min; ativista do movimento de mulheres negras; representante do GRPE/SEPPIR de Diadema. Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Diadema.

Formação para os(as) Professores (as) e Educadores (as) de Educação Infantil

Grupo A

14/04 e 23/06

Local: E.M. Paulo Freire
8h às 12h

Educar/Cuidar Os desafios de ser professor (a) e educador (a) de crianças pequenas

Objetivo: Visa discutir as relações afetivas, a parceria com as famílias, a questão da ética e perfil dos profissionais

Formadora: Sueli Amaral Mello, Doutora em educação pela UFSC, Professora do curso de Pós Graduação da UNESP, Marília.

27/10

Local: E.M. Paulo Freire
-8h às 12h

Culturas Infantis e linguagens - A relação com os espaços e tempos na educação infantil.

Objetivo: Refletir sobre o que significa ser criança, as culturas infantis e linguagens das crianças pequenas e sua relação com uma proposta pedagógica para a infância.

Formadora: Maria Amélia Pinho Pereira, Pedagoga com formação em Cinesiologia. Sócia Fundadora da Escola Experimental Vera Cruz em São Paulo. Coordenadora do Programa do Núcleo Experimental de Atividades Sócio Culturais da Pref. do Município de Salvador Bahia. Assessora Pedagógica da Unidade de Tratamento de Paralisia Cerebral de Sarah, Fundadora e Orientadora do Centro de Estudos Casa Redonda em Carapicuíba São Paulo.

19

Grupo B

14/04

Local: E.M. Evandro
08h às 12h

Culturas Infantis e linguagens - A relação com os espaços e tempos na educação infantil.

Objetivo: Refletir sobre o que significa ser criança, as culturas infantis e linguagens das crianças pequenas e sua relação com uma proposta pedagógica para a infância.

Formadora: Maria Amélia Pinho Pereira, Pedagoga com formação em Cinesiologia. Sócia Fundadora da Escola Experimental Vera Cruz em São Paulo. Coordenadora do Programa do Núcleo Experimental de Atividades Sócio Culturais da Pref. do Município de Salvador Bahia. Assessora Pedagógica da Unidade de Tratamento de Paralisia Cerebral de Sarah, Fundadora e Orientadora do Centro de Estudos Casa Redonda em Carapicuíba São Paulo.

30/06 e 20/10

Local: E.M. Evandro
08h às 12h

Educar/Cuidar: Os desafios de ser professor (a) e educador (a) de crianças pequenas

Objetivo: Discutir as relações afetivas, a parceria com as famílias, a questão da ética e perfil dos profissionais.

Formadora: Sueli Amaral Mello, Doutora em educação pela UFSC Professora do curso de Pós Graduação UNESP, Marília.

20

Grupo C

14/04
Local: E.M. Mário Quintana
08h às 12h

As Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Objetivo: Apresentar aos professores da educação infantil a Lei 10.639/03, que alterou a LDB 9394/96 e as relações raciais na educação, instrumentalizando-os, teórica e metodologicamente, para enfrentamento da discriminação e do racismo.

Formadora: Kiusam de Oliveira, Mestre em Psicologia/USP; doutoranda em Educação/USP; Bailarina e Coreógrafa do Bloco Afro Ilu Obá De Min; ativista do movimento de mulheres negras; representante do GRPE/SEPPJR de Diadema. Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Diadema.

23/06

Consumo ambiental e sociedade - referenciais para uma Educação Ambiental.

Objetivo:

1. Construir referenciais teóricos e práticos para a atuação de docentes na formação das atuais e futuras gerações. Tanto no sentido mais reflexivo como naquele destinado às intervenções na realidade das escolas e suas comunidades. O curso assume a condição de "caixa de ferramentas" para a construção da consciência crítica dos educadores envolvidos. Formar cidadãos atentos a problemáticas ambientais é condição essencial para a vida das sociedades.

Formador: Professor Doutor Fábio Alberti Cascino, Doutor em Educação pela PUC/SP. Pedagogo. Orientador Educacional do Ensino Médio e Professor Universitário

21

Grupo C

27/10
Local: Mário Quintana
08h às 12h

Avaliação na educação infantil.

Objetivo: Considerando a importância da relação da avaliação com aprendizagem, pretende-se refletir sobre o que e como avaliar, que processos podem ser observados e que instrumentos/documentos podem auxiliar o professor nessa tarefa.

Formador a definir:

Grupo D

14/04
Local: Manoel Fiel Filho
08h às 12h

Consumo ambiental e sociedade - referenciais para uma Educação Ambiental.

Objetivo:

1. Construir referenciais teóricos e práticos para a atuação de docentes na formação das atuais e futuras gerações. Tanto no sentido mais reflexivo como naquele destinado às intervenções na realidade das escolas e suas comunidades. O curso assume a condição de "caixa de ferramentas" para a construção da consciência crítica dos educadores envolvidos. Formar cidadãos atentos a problemáticas ambientais é condição essencial para a vida das sociedades.

Formador: Professor Doutor Fábio Alberti Cascino, Doutor em Educação pela PUC/SP. Pedagogo. Orientador Educacional do Ensino Médio e Professor Universitário

22

23/04

Local: E.M. Manoel Fiel Filho

As Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Objetivo: Apresentar aos professores da educação infantil a Lei 10.639/03, que alterou a LDB 9394/96 e as relações raciais na educação instrumentalizando-os, teórica e metodologicamente, para enfrentamento da discriminação e do racismo.

Formadora: Kiusam de Oliveira, Mestre em Psicologia/USP; doutoranda em Educação/USP; Bailarina e Coreógrafa do Bloco Afro Ilu Obá De Min; ativista do movimento de mulheres negras; representante do GRPE/SEPP/IR de Diadema. Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Diadema.

20/10

Local: E.M. Manoel Fiel Filho

Avaliação na educação infantil.

Objetivo: Considerando a importância da relação da avaliação com aprendizagem, pretende-se refletir sobre o quê e como avaliar, que processos precisam ser observados e que instrumentos/documentos podem auxiliar o professor nessa tarefa.

Formadora: a definir

23

Formação para os (as) Professores (as) de Ensino Fundamental

Local: E.M. Anita Catarina Malfatti
08h às 12h

Grupo 1

14/04 - 05/05 - 23/06

A importância da arte e do movimento na aquisição da leitura e da escrita.

Objetivo: discutir a importância da arte e do movimento na aquisição do conhecimento, como forma de desenvolvimento da sensibilidade, percepção e imaginação, autonomia, cooperação e participação social.

Formador: Antônio Carlos Fontalva, Pós Graduado em Artes Integrativas Anhembi / Morumbi, Faculdade de Educação Artística - FATEA
Curso de Extensão Universitária em Linguagem Cinematográfica

Grupo 2

14/04 - 05/05 - 23/06

Avaliação e aprendizagem na escola.

Objetivo: A avaliação é um processo que acompanha permanentemente o ato de ensinar e tem o propósito de detectar as aprendizagens e as dificuldades do estudante fornecendo informações relevantes para o professor redefinir sua prática pedagógica

Formadora: Márcia Cristina de Oliveira, Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo.

24

Grupo 3

14/04 - 05/05 - 23/06

Repensando as quatro operações a partir da abordagem ação-reflexão-ação.

Objetivo: A partir da matriz de referência construída pela rede, discutir conceito de alfabetização matemática sob a ótica da Teoria dos Campos Conceituais.

Formadora: Sandra Magina, Doutora em Educação Matemática

Grupo 4

14/04 - 05/05 - 23/06

Ciências e cotidiano: uma razão de ser.

Objetivo: O ensino de Ciências desempenha um papel fundamental na construção da cidadania. Através da transmissão de valores éticos a escola se responsabiliza pela formação cidadã, moral e ética das crianças. Como pensar em tudo isto e que recorte fazer para uma escola em ciclos de formação?

Formador: José Gonsales Filho, Formado em Ciências Exatas e Humanas, com mestrado em Metodologia do Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo, e assessor em várias Prefeituras.

Grupo 5

14/04 - 05/05 - 23/06

Local: E.M. Anita Catarina Malfatti
8h às 12h

As modalidades organizativas do trabalho pedagógico.

Objetivo: A organização do tempo pedagógico: atividade permanente, seqüências didáticas, projetos e atividades de sistematização como possibilidades de integração/articulação entre áreas do conhecimento

Formadora: Alfredina Nory, Mestre em Educação; presta assessoria na área de linguagens.

Grupo 6

14/04 - 05/05 - 23/06

História e Geografia na perspectiva da organização do tempo e do espaço.

Objetivo: Refletir sobre o saber histórico e geográfico que a escola deve desenvolver a partir da realidade local considerando os Eixos Curriculares

Formadora: Cristiane Eugênia da S. Amarante, Doutoranda em Ciências Humanas, Pedagoga, Licenciada e Bacharel em História e é integrante da equipe interdisciplinar da Secretaria de Educação de Santos.

Formação para os (as) professores (as) de Educação Especial

Considerando que a Educação Especial é transversal aos segmentos de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental, os professores (as) de Educação Especial participarão das formações desses segmentos e terão formações específicas para aprofundarem os temas

Educação Bilingue: Português como segunda língua para surdos.

Local: E.M.E.E. Olga Benário

Objetivo: Discutir e construir uma proposta curricular para alunos surdos, refletindo sobre as concepções de linguagem e ensino-aprendizagem para o ensino do Português como segunda língua.

Formadores: Professores de Linguística da PUC

Aprendizagem e Neurologia: O desenvolvimento neurológico normal, a capacitação para a aprendizagem e os seus principais desvios nas crianças normais e especiais.

Local: CAIS

Objetivo: Aprimorar e, principalmente, se atualizar quanto aos mecanismos básicos do processo de aprendizagem, entendendo o desenvolvimento neurológico normal, além de ter instrumentos para lidar com os principais desvios da normalidade de forma adequada

Formador: Dr. Rubens Wanjnszstejn, Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana, pela UNIFESP

27

Formação para os (as) professores (as) de Educação de Jovens e adultos

Local: E.M. Devanir J. Carvalho
8h às 12h

Todos os Grupos

Dia 31/03

Panorama histórico da E.J.A no Brasil.

Objetivo: contextualizar a história da E.J.A no Brasil: presença da memória e da identidade da E.J.A na atualidade.

Formadora: Prof^{ra}. Dra. Maurilene Bicoas, Doutora em História da Educação pela FE-USP com publicações e pesquisas sobre EJA e Educação Infantil.

Grupo 1

26/05 30/06 27/10

Local: E.M. Devanir J. Carvalho
8h às 12h

Meio Ambiente e Interdisciplinaridade.

Objetivo: debater sobre as múltiplas co - relações existentes entre as áreas do saber e os estudos sobre Meio Ambiente, na perspectiva de uma Educação para cidadania

Formador: Prof. Dr. Fábio Alberti Cascino, Doutor em Educação pela PUC/SP, Orientador Educacional do Colégio Rainha da Paz, Professor Universitário, Pesquisador com Projetos relacionados ao Meio Ambiente

28

Grupo 2

14/04 30/06 27/10

Local: E.M. Devanir J. Carvalho
8h às 12h

Filosofia e Literatura na construção da identidade cultural.

Objetivo: desenvolver um trabalho reflexivo sobre o ser humano enquanto ser cultural, que sente, que conhece e que constrói seus conhecimentos na relação humanística consigo e com o outro.

Formador: Prof. Dr. Waldecy Tenório, Doutor em Filosofia e Pesquisador da Literatura, Diretor coordenador do Projeto Sophia.

Grupo 3

14/04 30/06 27/10

A contribuição da Neurociência no processo de aprendizagem.

Objetivo: debater a importância da Neurociência no processo de aprendizagem dos diversos tipos de conhecimentos e suas conexões em redes de conhecimento a partir de redes neurais

Formadora: Prof. Dra. Mônica Aiub, Licenciada em Filosofia na UNISANTOS, com Pós-Graduação *latu sensu* em Educação Brasileira na mesma instituição, Bacharelado em Música na UNESP, Especialização em Filosofia Clínica no Instituto Packter e Mestre em Filosofia da Mente na UFSCAR. É filósofa clínica, autora de livros sobre filosofia e professora do Curso de Graduação em Filosofia do Centro Universitário São Camilo e do Curso de Especialização em Filosofia Clínica do Instituto Packter.

Grupo 4

14/04 30/06 27/10

Local: E.M. Devanir J. Carvalho
8h às 12h

Avaliação e Aprendizagem: duas dimensões indissociáveis.

Objetivo: Debater sobre avaliação e aprendizagem, tendo como desafios a complexidade que envolve a relação ensino-aprendizagem em uma dinâmica de avaliação continuada.

Formador: Prof. Assésio Fachini Junior, Mestrando em Educação pela FE-USP, Bacharel e Licenciado em Química pelo Centro Universitário Fundação Santo André, Professor Pesquisador do Colégio e Faculdade Anchieta para Ensino Médio e Técnico.

Grupo 5

14/04 30/06 27/10

E J A O P : O MUNDO DO TRABALHO.

Local: E.M. Devanir J. Carvalho
8h às 12h

Objetivo: contribuir para elaboração de uma metodologia que articule a E.J.A com o mundo do trabalho na perspectiva de dar significado ao ato de ensinar e aprender com jovens e adultos.

Formadores: Prof^{ra}. Sueli Bossam, Participa da diretoria do CEEP, Formada em Sociologia, licenciada em História e Bacharel em Física pela USP,
Prof^o Francisco de Campos Pacheco Neto, Pedagogo pela PUC-SP, Mestre pela USP e participou do projeto Construindo o Saber pela FAPESP, participa do CEEP e assessorou o Ministério do Trabalho e da Educação.

Formação para os (as) agentes de serviço de limpeza de cozinha e agentes de serviço de limpeza

Grupo 1

O EQUILÍBRIO ENTRE RELAÇÕES DE TRABALHO E VIDA PESSOAL.

07,08,09,10 de maio e 02,03,04 e 05 de julho
Local: CAIS
13h às 17h

Objetivo:

Buscar do equilíbrio entre trabalho e vida pessoal é um grande desafio para os profissionais, o trabalho pode estar prejudicando as suas relações pessoais.

Se não há um equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, os profissionais acabam sofrendo por não se dedicarem a sua família e acabam se sentindo culpados, gerando conflitos internos que podem se refletir nas suas ações. As situações vividas na esfera pessoal também podem interferir na esfera profissional.

Formadora: Vera Guedes, Professora universitária, psicóloga, palestrante e presta consultoriaa escolas e empresas na área de desenvolvimento pessoal e organizacional. Graduada em psicologia, mestre em educação e autora de diversos cursos.

Grupo 2

ERGONOMIA NO TRABALHO. (Aguardando Confirmação) Local: CAIS

Objetivo:

Formar e informar os agentes de serviço sobre as posturas corporais no desenvolvimento das atividades diárias com o objetivo de contribuir com a saúde física do (a) trabalhador (a).

Formador - Equipe médica do SESMT

Grupo 3

Momentos de Interação e integração.

27, 28, 29 e 30 de novembro
das 13h às 17h

Objetivo: Refletir que, muitas vezes, o cotidiano da vida profissional e as tarefas diárias da vida pessoal, fazem com que as pessoas percam o contato com os colegas. Esta oficina tem por intuito resgatar a relação pessoal, fazendo com que colegas de trabalho, que passam 08 horas diárias juntas, possam se integrar e interagir de maneira prazerosa.

Formador: Sebastião Coelho (Tião), professor da rede municipal de ensino de Diadema e consultor em danças circulares.

Formação para os (as) Agentes Administrativos II

Informática na Educação.

Ementa:

O cotidiano da unidade escolar exige atualmente um conhecimento da área de informática que vai além dos conhecimentos básicos. As capacitações visam aprofundar o conhecimento que os agentes administrativo II possuem da área, possibilitando a execução de atividades cotidianas de forma mais rápida e precisa, como também uma ampliação das formas de apresentação de dados e informações.

A implantação do sistema gestor da educação requer que seja realizada uma capacitação específica para uso adequado e eficaz do sistema. As Formações visam dotar os agentes administrativos dos conhecimentos necessários, para que haja a substituição das formas de controle e registros feitos em fichas e disquetes para serem realizados diretamente no sistema de gestão escolar.

Grupo 1

Capacitação para utilização do sistema gestor da educação (Controle da vida escolar do aluno, controle da vida funcional dos profissionais da Educação, materiais de consumo e serviços utilizados pela unidade escolar)

Grupo 2

Manipulação dos sistemas administrativos da PMD (Rsys, Safira, Jade)
(Solicitações de matérias, levantamentos de custo)

Grupo 3

Aplicativos utilizados nas tarefas cotidianas da unidade escolar

33

- Sistema operacional linux
- Sistema operacional MSWindows
- Aplicativos da suite MSOFFICE
- Aplicativos da suite OPENOFFICE

Grupo 4

Noções básicas de manutenção do portal da educação
(Construção dos sites das unidades escolares)

Formadores: Equipes da AUGE Educacional e do Núcleo de Informática

ANEXO XIV

I seminário “O novo ensino Fundamental de 9 anos”