

**Centro Universitário Moura Lacerda  
Programa de Pós – Graduação em Educação  
MESTRADO**

**O processo de municipalização do primeiro segmento do Ensino Fundamental em municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto: currículo e formação continuada de professores**

**ALESSANDRA RODRIGUES**

**Ribeirão Preto  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Centro Universitário Moura Lacerda**  
**Programa de Pós – Graduação em Educação**  
**MESTRADO**

**O processo de municipalização do primeiro segmento do Ensino Fundamental em municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto: currículo e formação continuada de professores**

Dissertação apresentada por Alessandra Rodrigues ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar.  
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natalina Aparecida Laguna Sicca.

**ALESSANDRA RODRIGUES**

**O processo de municipalização do primeiro segmento do Ensino Fundamental em municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto: currículo e formação continuada de professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar  
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares.

**Comissão Julgadora**

---

Profª Drª Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML)

Orientadora

---

Profª Drª Noeli Prestes Padilha Rivas (USP)

Examinadora

---

Profª Drª Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (CUML)

Examinadora

Ribeirão Preto, 25 de agosto de 2008.

Dedico,

Ao meu Marido Ademir, pelo amor e paciência;

Ao meu Filho Leonardo, por existir, dando sentido à minha vida;

Aos meus pais Rubens e Maria Magdalena, por semear em mim os valores éticos, morais e humanos que orientam minha vida, e por me ensinar que viver é a nossa grande felicidade;

Às minhas irmãs Gislaine e Daiana, ao meu cunhado Saullo, às minhas sobrinhas Giulia e Laiane pelas muitas horas de ausência em prol da elaboração deste trabalho.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natalina, pela paciência e incentivo em toda a minha trajetória;

A todos aqueles que sonham e que lutam por uma educação e um mundo melhor.

Enquanto dispuser de tempo nesta Terra, dirija seus passos pela senda do bem.

Procure agir, fazer sempre alguma coisa em benefício de alguém, embora seja apenas uma palavra de conforto, um gesto de carinho, um sorriso de incentivo.

Faça alguma coisa em favor do próximo, e terá o coração cheio de alegria e de felicidade.

(C. Torres Pastorino, 1997, p.266)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, luz espiritual que me ampara e ilumina meu caminho;

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natalina Aparecida Laguna Sicca, minha Orientadora sempre amiga, estimuladora, pelo exemplo de profissionalismo e competência, minha gratidão pela confiança, incentivo e paciência durante minha caminhada;

Às Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Noeli Prestes Padilha Rivas e Dr<sup>a</sup> Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, pela gentileza e compromisso com que assumiram a composição desta Banca;

Aos Professores do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, pela convivência rica em ensinamento e profissionalismo;

Ao Exmo. Prefeito do Município pesquisado, pela autorização ao acesso de dados que me permitiram o aprofundamento do tema apresentado;

Aos meus amigos do mestrado pela solidariedade e companheirismo;

A todos os dirigentes municipais de educação, pela acolhida;

Aos gestores, professores e secretários de escolas municipais, pela parceria e confiança na realização desta pesquisa;

Ao Marcio, José Ricardo, Patrícia e André, pelo apoio e paciência em auxiliar-me em meu trabalho;

À amiga Anália, pelo apoio e incentivo;

Aos meus amigos de Trabalho, pela convivência, pelo carinho, atenção e respeito;

À Coordenação e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda;

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento deste trabalho, minha gratidão.

## RESUMO

Esta pesquisa, inserida no campo de currículo, estuda, no processo de municipalização do Ensino Fundamental, as políticas curriculares e de formação continuada de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em 14 municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. Apoiando-se em teóricos críticos, buscou-se compreender as questões: Como foi construída a política curricular do sistema municipal de ensino a partir da municipalização do Ensino Fundamental? Como tem sido a implantação dos currículos e a oferta de programas voltados para formação continuada de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental? Quais as estratégias? Para isso, foram realizadas entrevistas com os dirigentes de educação da rede municipal de ensino de 10 municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto. Focalizou-se especialmente o processo de municipalização de um dos referidos municípios que absorveu todas as matrículas do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries, no período compreendido entre os anos de 1999 e 2007. Neste caso, os dados foram obtidos por meio de análise de documentos oficiais escolares, entrevistas e questionários. Os resultados da pesquisa demonstraram que nem todos os municípios elaboraram uma política voltada para a implementação do currículo e da formação continuada de professores com a participação dos seus agentes tendo sido transferida essa responsabilidade para empresas de sistemas de ensino da rede privada. Quanto à política de formação continuada de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, verificou-se que dentre os municípios entrevistados a maioria não realizam investimento nessa área.

Palavras-chave: municipalização; política curricular; formação continuada.

## ABSTRACT

This research, appearing in the field of curriculum, studies in the municipalization process of the elementary school, policies and curriculum for continuing education of teachers of the first segment of the elementary school, in fourteen municipalities that are part of the jurisdiction of the board of directors in Ribeirão Preto, interior of São Paulo. Based on critical theory, sought to understand the issues; How was built as the policy of the curriculum of local schools from the elementary school municipalization? As has been the deployment of curriculums and supply the program toward the continuing education of teachers of the first segment of the elementary school? What are the strategies? For this, interviews were held with the heads of municipal education network for schools of in ten counties that are part of the jurisdiction of the Board of Education of Ribeirão Preto. It focus on especially, on the process of municipalization in only one municipality, which absorbed all of the elementary school enrollment for 1st through 8th grades, the period between the years 1999 to 2007. In this case, data were obtained through analysis of school documents, interviews and questionnaires. In this case, data were obtained through analysis of school documents, interviews and questionnaires. The survey results showed that not all municipalities develop a policy toward the implementation of the curriculum and continuing education of teachers with the participation of their staff was transferred that responsibility for the systems for the teaching of private network. About the policy of continuing education of teachers of the first segment of the elementary school, it was found that among the cities surveyed, found that among the cities surveyed do not achieve a majority investment in the area.

Keywords: municipalization, curriculum policy, continuing education

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Dados sobre o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental nas redes estadual e municipal do estado de São Paulo, no período de 1984 a 2006.....	45
<b>Tabela 2:</b> Denominação do órgão responsável pela Educação no município.....	61
<b>Tabela 3:</b> Contratação de diretores de escolas municipais.....	62
<b>Tabela 4:</b> Análise do número de alunos e recursos recebidos pelo Fundef (1999 – 2000) no município pesquisado.....	75
<b>Tabela 5:</b> Quantidade de escolas que os Professores do 1º segmento do Ensino Fundamental da rede municipal, trabalharam no período de 1999 à 2000.....	78
<b>Tabela 6:</b> Análise do número de alunos e recursos recebidos pelo Fundef (2001 – 2004) no município pesquisado.....	79
<b>Tabela 7:</b> Quantidade de escolas em que os Professores do 1º segmento do Ensino Fundamental da rede municipal trabalharam no período de 2001 à 2004.....	84
<b>Tabela 8:</b> Análise do número de alunos e recursos recebidos pelo Fundef (2005 – 2007) no município pesquisado.....	86
<b>Tabela 9:</b> Idade dos Professores da Educação Básica I, da rede municipal.....	90
<b>Tabela 10:</b> Início no magistério dos Professores da Educação Básica I, que atualmente trabalham na rede municipal.....	90
<b>Tabela 11:</b> Ingresso dos Professores da Educação Básica I na rede municipal.....	91
<b>Tabela 12:</b> Formação Acadêmica dos Professores da Educação Básica I, da rede municipal.....	91

<b>Tabela 13:</b> Quantidade de escolas que os Professores do 1º segmento do Ensino Fundamental da rede municipal, trabalharam no período de 2005 à 2007.....	92
<b>Tabela 14:</b> Participação dos professores na elaboração do currículo.....	93
<b>Tabela 15:</b> Opinião dos professores em relação à utilização do livro didático e ou apostila de outros sistemas de ensino.....	96
<b>Tabela 16:</b> Quantidade de professores que os professores participaram de Cursos de formação continuada.....	101
<b>Tabela 17:</b> Identificação de cursos de Formação Continuada que os professores concluíram.....	101

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Mapeamento da municipalização do atendimento Educacional em 14 municípios da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto no ano de 2006.....48
- Quadro 2:** Número de alunos nos municípios que aderiram parcialmente às matrículas do 1º segmento do Ensino Fundamental da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto no ano de 2006.....49
- Quadro 3:** Número de alunos dos municípios que aderiram totalmente às matrículas do 1º segmento do Ensino Fundamental da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto no ano de 2006.....49
- Quadro 4:** Mapeamento da municipalização do segundo segmento do Ensino Fundamental da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto no ano de 2006.....50
- Quadro 5:** Análise da situação dos municípios da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, quanto a elaboração e implantação do Conselho Municipal de Educação em 2007. ....55
- Quadro 6:** Análise da situação dos municípios da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, quanto a elaboração e implantação do Plano Municipal de Educação em 2007.....57
- Quadro 7:** Análise da situação dos municípios da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto quanto a elaboração e implantação do Plano de Carreira para o magistério em 2007.....59
- Quadro 8:** Políticas de Incentivo ao trabalho docente.....60
- Quadro 9:** Formação acadêmica dos responsáveis pela educação municipal.....61
- Quadro 10:** Avaliação de desempenho do trabalho Docente.....63

<b>Quadro 11:</b> Elaboração da Política Curricular na Educação Municipalizada.....	63
<b>Quadro 12:</b> Programas voltados para a Formação Continuada de Professores do 1º segmento do Ensino Fundamental em 10 municípios que aderiram a municipalização da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto (2004 – 2007).....	65
<b>Quadro 13:</b> Experiência diferenciada voltada para o currículo escolar em 10 municípios que aderiram a municipalização da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.....	66
<b>Quadro 14:</b> Regime de ensino adotado na municipalização do Ensino Fundamental.....	68
<b>Quadro 15:</b> Padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o atendimento do Ensino Fundamental.....	69
<b>Quadro 16:</b> Periodicidade de repasse dos recursos no período de 1999 a 2000.....	75
<b>Quadro 17:</b> Periodicidade de repasse dos recursos no período de 2001 a 2004.....	79

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**APM:** Associação de Pais e Mestres

**Cacs:** Conselho de Acompanhamento e Controle Social

**CFE:** Conselho Federal de Educação

**Cepal:** Comissão Econômica para a América Latina

**EJA:** Educação de Jovens e Adultos

**Emef:** Escola Municipal de Ensino Fundamental

**FPE:** Fundo de Participação dos Estados

**FPM:** Fundo de Participação dos Municípios

**Fundeb:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

**Fundef:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

**Icms:** Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

**Inep:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IPI exp:** Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações

**LDB:** Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LO:** Leis Orgânicas

**MEC:** Ministério da Educação e do Desporto

**ONG:** Organização não Governamental

**PAC:** Programa de Ação Cooperativa Estado Município

**PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PEB I:** Professor de Educação Básica I

**PEB II:** Professor de Educação Básica II

**PEE:** Plano Estadual de Educação

**PMDB:** Partido do Movimento Democrático Brasileiro

**PME:** Plano Municipal de Educação

**PNE:** Plano Nacional de Educação

**PNLD:** Plano Nacional do Livro Didático

**Proerd:** Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

**Profa:** Programa de Professores Alfabetizadores

**Promdepar:** Programa de Municipalização e Descentralização de Pessoal de Apoio

**RCNEI:** Referenciais Curriculares para a Educação Infantil

**RPA:** Recibo de Pessoa Autônoma

**SEE/SP:** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

**Undime:** União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
LISTA DE TABELAS.....	09
LISTA DE QUADROS.....	11
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	13
APRESENTAÇÃO.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 O Percurso Metodológico.....	23
2.1 O plano de pesquisa, a coleta das informações e a análise de dados.....	23
2.2 O contexto da pesquisa: a caracterização da região pesquisada.....	24
2.3 O estudo bibliográfico.....	24
2.4 A análise documental: documentos oficiais.....	25
2.5 A dimensão quantitativa da pesquisa.....	25
2.6 A construção do contexto qualitativo por meio de entrevistas.....	27
2.7 A pesquisa de campo em um município.....	27
2.8 Questionário.....	28
2.9 Entrevistas.....	28
2.10 A Análise dos documentos produzidos no município.....	29
3 Das origens aos dias atuais da Descentralização do Ensino Fundamental no Brasil.....	31
3.1 A questão da descentralização a partir da LDB 9394/96.....	36
3.2 A tendência da municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo.....	42
4 A tendência da municipalização do Ensino Fundamental dos municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.....	47
4.1 O processo de implementação da municipalização de 10 municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.....	50
4.2 Aspectos político-administrativos da municipalização de 10 municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.....	51
4.2.1 Aspectos administrativos na Educação Municipalizada.....	61
4.2.2 Análise da organização do Ensino Básico nos 10 municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.....	67
5 Análise da Municipalização do Ensino Fundamental em um Município da Jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.....	73

<b>5.1 Período de 1999 a 2000: o início do processo de municipalização do Ensino Fundamental.....</b>	<b>73</b>
<b>5.1.1 Administração do Ensino Fundamental Municipalizado.....</b>	<b>74</b>
<b>5.1.2 O Currículo.....</b>	<b>77</b>
<b>5.1.3 Caracterização do professores da rede municipal.....</b>	<b>78</b>
<b>5.1.4 Formação Continuada.....</b>	<b>78</b>
<b>5.2 Período de 2001 a 2004.....</b>	<b>78</b>
<b>5.2.1 Administração do Ensino Fundamental Municipalizado.....</b>	<b>78</b>
<b>5.2.2 O Currículo.....</b>	<b>80</b>
<b>5.2.3 Caracterização do professores da rede municipal.....</b>	<b>83</b>
<b>5.2.4 Formação Continuada.....</b>	<b>84</b>
<b>5.3 Período de 2005 a 2007.....</b>	<b>85</b>
<b>5.3.1 Administração de Ensino Fundamental Municipalizado.....</b>	<b>85</b>
<b>5.3.1.1 Plano de Carreira do Magistério.....</b>	<b>86</b>
<b>5.3.1.2 Conselho Municipal de Educação.....</b>	<b>88</b>
<b>5.3.1.3 Plano Municipal de Educação.....</b>	<b>88</b>
<b>5.3.2 O Currículo.....</b>	<b>89</b>
<b>5.3.2.1 Caracterização dos professores do município no ano de 2007.....</b>	<b>90</b>
<b>5.3.2.2 Participação dos professores na elaboração do currículo das escolas municipais no ano de 2007.....</b>	<b>92</b>
<b>5.3.3 Formação Continuada dos Professores.....</b>	<b>98</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>118</b>

## APRESENTAÇÃO

A pesquisa foi organizada em seis seções.

Na primeira seção, a Introdução, incluímos a opção pela temática acerca das políticas curriculares de sistemas municipais de ensino no processo de municipalização do Ensino Fundamental, estabelecemos relação entre a escolha do tema e a nossa trajetória profissional, a problemática e o objetivo geral da pesquisa.

Na Seção 2 descrevemos a metodologia utilizada. Num primeiro momento, levantamos dados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sobre os 14 municípios que compõem a região de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo, os quais aderiram ao Convênio de Parceria Educacional Estado-Município para absorção de matrículas do Ensino Fundamental de acordo com o Decreto nº 43.072/98 da SEE/SP.

Após o referido levantamento de dados no Inep, optamos em agendar visitas e entrevistar 10 dirigentes de Educação Municipal na região de Ribeirão Preto, sendo que esta região é composta por 14 Municípios. Nossa amostra atingiu assim 71,43% dos municípios.

Em um dos municípios da região, que aderiu ao convênio de municipalização do Ensino Fundamental absorvendo todas as matrículas do 1º e do 2º segmento do Ensino Fundamental desde o ano de 1999, analisamos como foi construída a Política Curricular, como foram organizados os programas voltados para a formação continuada de professores do 1º segmento (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental e, também investigamos como se sucedeu a transferência de competência do governo estadual para o governo municipal.

Na Seção 3, intitulada “Das origens aos dias atuais da descentralização do Ensino Fundamental”, buscamos analisar o processo de Municipalização do Ensino Fundamental no Brasil.

Para atingir o objetivo de analisar a descentralização do Ensino Fundamental, realizamos pesquisa bibliográfica tendo em vista verificar o processo de municipalização da educação no Brasil, o qual foi iniciado pelo Ato Adicional de 1834. Levantamos informações sobre o mesmo, em âmbito nacional, até a promulgação da Medida Provisória nº339 de 29 de dezembro de 2006, que deu origem ao Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Em seguida focalizamos a descentralização do Ensino no estado de São Paulo, no período compreendido entre os anos de 1984 e 2006.

Na Seção 4, intitulada “A Tendência da Municipalização do Ensino Fundamental na região de Ribeirão Preto” procuramos compreender o panorama regional, verificando a atual realidade da municipalização do ensino na região de Ribeirão Preto. Optamos por focalizar o período compreendido entre 1999 a 2007, pois é iniciado pela primeira gestão municipal que inicia o processo de municipalização e culmina com o ano da coleta de dados.

Na Seção 5, intitulada “Análise da municipalização do Ensino Fundamental em um município da região de Ribeirão Preto”, tivemos o objetivo de investigar como se sucedeu a organização do contexto político-administrativo para a elaboração do currículo e os programas de formação continuada oferecidos aos professores do 1º segmento (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental. Para realizarmos tal análise dividimos em três períodos, os quais correspondem às gestões municipais de 1999-2000; 2001-2004; 2005-2007.

Na Seção 6 tecemos as considerações finais.

## **SEÇÃO 1**

## 1 INTRODUÇÃO

A opção pela temática acerca das políticas curriculares de sistemas municipais de ensino no processo de municipalização do Ensino Fundamental assim como a problemática desta pesquisa não é recente e tem origem em minha trajetória profissional.

Iniciei minha carreira como professora em 1993, quando cursava o último ano de Licenciatura em Matemática, ministrando aulas no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Dois anos depois fui efetivada na rede municipal de ensino, na qual dedico integralmente meu trabalho até os dias atuais.

Minhas atividades voltadas à gestão teriam início em 1997 quando substituí a diretora de uma escola responsável pela educação infantil. Permaneci nesta unidade escolar por apenas 5 meses, mas, nesta experiência compartilhei com os professores conhecimentos curriculares e com a secretária de escola conhecimentos administrativos, o que daria o impulso inicial para minhas atividades de gestão. Assumi ainda, por um semestre, a direção em uma escola técnica e posteriormente voltei para minhas atividades de magistério. No ano seguinte, início do processo de municipalização do Ensino Fundamental, daria continuidade às atividades de gestão como diretora adjunta da unidade escolar municipalizada e em seguida como diretora.

No período de 2001 a 2004, voltei para a sala de aula como professora de matemática e de ciências no ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e no curso técnico profissionalizante, totalizando 40 horas aulas semanais.

Esta primeira fase de minha trajetória profissional, caracterizada pelas atividades docentes e atividades de gestão, deu origem a questões voltadas para o currículo interligadas às questões de gestão educacional. Paralelamente às atividades profissionais fui traçando minha formação continuada, inicialmente fazendo o curso de complementação pedagógica e depois especialização.

No ano de 2005, assumi a Diretoria do Departamento de Educação, com o propósito de construir juntamente com os gestores das unidades escolares e os professores a política curricular do Sistema Municipal de Educação, tendo em vista as sugestões das políticas educacionais de âmbito estadual e nacional. Durante este período coordenei o processo de elaboração do Plano de Carreira do Magistério Municipal, a reorganização administrativa das unidades escolares e a implantação do Conselho Municipal de Educação, época em que foi desencadeado o processo para a elaboração do Plano Municipal de Educação.

Os diferentes momentos de minha trajetória profissional propiciaram a percepção dos vários conflitos na construção da política curricular em um sistema municipalizado de ensino

e me levaram a optar por realizar a pesquisa sobre a construção da política curricular e a oferta de cursos de formação continuada aos professores, após a municipalização do Ensino Fundamental na região de Ribeirão Preto, no período de 1999 a 2007.

Como estaria a situação atual do processo de municipalização no Estado de São Paulo?

Tendo em vista os questionamentos provenientes de minha trajetória profissional seguem os objetivos desta pesquisa:

### **Objetivo Geral**

Investigar o processo de municipalização do Ensino Fundamental em municípios da região de Ribeirão Preto, jurisdicionado a Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto que optaram pela municipalização.

### **Objetivos Específicos:**

- Verificar a abrangência do processo de municipalização nos diferentes níveis do ensino básico.
- Descrever o processo de implantação do sistema municipal de ensino
- Identificar a instância que elabora a política curricular no âmbito municipal;
- Levantar programas voltados para a formação continuada de professores.

## **SEÇÃO 2**

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1 O plano de pesquisa, a coleta das informações e a análise de dados

O percurso metodológico foi construído a partir dos objetivos da pesquisa e das questões levantadas. As partes da pesquisa foram elaboradas, a partir da constituição de dados, os quais foram relevantes para a compreensão do tema e para obtenção de respostas para os questionamentos que surgiram neste estudo.

Optamos por utilizar uma metodologia qualitativa, para atingir o objetivo de descrever o processo de municipalização do Ensino Fundamental dos municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo. Mais especificamente utilizamos uma pesquisa de campo. Embora a pesquisa seja qualitativa em determinada seção utilizamos dados quantitativos.

Gamboa (2001) relata que, na pesquisa em ciências sociais, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números:

Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa. Isto é, na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto. (p.106)

Nesta pesquisa foram realizados estudos de diferente natureza, como o estudo bibliográfico, para abordagem teórica; a análise documental sobre os documentos oficiais que regulamentam o processo de municipalização no Brasil; o estudo de dimensão quantitativa, para descrever a situação em que se encontra a municipalização do das escolas sob jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, mapeando os diferentes níveis do ensino básico e uma pesquisa de campo, em uma das cidades da referida região, para tentar compreender a elaboração das políticas educacionais voltadas para a elaboração do currículo e de programas de Formação Continuada para professores de 1º segmento do Ensino Fundamental.

Serão apresentadas, a seguir, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, suas justificativas, as técnicas para a coleta e análise dos dados.

## **2.2 O contexto da pesquisa: a caracterização da região pesquisada**

Este estudo se refere ao processo de municipalização dos municípios da região de Ribeirão Preto que são jurisdicionados à Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.

A região de Ribeirão Preto é composta por 14 municípios: Altinópolis, Batatais Brodowski, Cajurú, Cássia dos Coqueiros, Cravinhos, Luiz Antônio, Ribeirão Preto, Santa Cruz da Esperança, Santa Rosa de Viterbo, Santo Antônio da Alegria, São Simão, Serra Azul e Serrana. Estes possuem jurisdição na sede da Diretoria de Ensino situada na cidade de Ribeirão Preto, maior centro urbano da região, com área total de 651 Km<sup>2</sup> e de aproximadamente 500.000 habitantes.

Com uma altitude de 518 metros, Ribeirão Preto dista 329 quilômetros de São Paulo, capital do Estado, fazendo divisa com as cidades de Jardinópolis, Brodowski, Cravinhos, Luiz Antônio e Guatapar, Araraquara, Rincão, Pradópolis e Dumont, Serrana, Sertãozinho e Barrinha.

O período analisado se situa entre os anos de 1999 e 2007. O início do período definido para a análise se relaciona ao início da implementação, na região de Ribeirão Preto, do Fundef, implementado nacionalmente a partir de janeiro de 1998, época em que coincide com o início do processo de municipalização do município em análise. O ano de término da análise (2007) se deve ao fato de que neste ano a pesquisadora teve acesso aos professores, dirigentes municipais da educação, e demais profissionais da educação para coleta de dados para a pesquisa.

## **2.3 O estudo bibliográfico**

Segundo Gil (1999) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, tendo como principal vantagem permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenmenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente e tambm  indispensável nos estudos históricos (p.65).

Durante toda a pesquisa foi realizado o estudo bibliográfico sobre a municipalização do Ensino Fundamental no Brasil e no estado de São Paulo. Em específico estes estudos iluminaram a análise dos dados sobre a implantação da política curricular e dos programas voltados para a formação continuada de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em 10 municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de

Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. O estudo culminou com a análise da implantação da política curricular e dos programas voltados para a formação continuada de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental em um dos municípios.

O objetivo foi o de buscar nas obras dos autores a fundamentação teórica para o desenvolvimento da dissertação e levantar trabalhos de pesquisa sobre a temática da municipalização. Foi feito levantamento nas Atas das Reuniões Anuais da Anped, no Scielo (<http://www.scielo.org>) e na literatura em geral.

#### **2.4 A análise documental: documentos oficiais**

Para Gil (1999) a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Foram analisados os seguintes documentos:

- Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2004 a);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4024/61;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 5692/71;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96;
- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1988a);
- Lei nº9424/96, disposições sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e Valorização do Magistério (Brasil, 1998b);
- Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001a);
- Referenciais para Formação de professores (Brasil, 1999);
- Emenda Constitucional nº53 (Brasil, 2006);
- Ato Adicional de 1834 (Brasil, 1834);
- Medida Provisória nº339 (Brasil, 2006);
- Decreto Nº43.072/98 da SEE/SP (Brasil, 1998).

Nos referidos documentos analisamos a questão da municipalização buscando compreender cada legislação no contexto em que foi elaborada e implementada.

#### **2.5 A dimensão quantitativa da pesquisa**

Foram elaboradas tabelas para descrever a situação dos municípios em relação aos diferentes níveis de ensino, tendo sido detalhado o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Os dados utilizados foram relativos às matrículas do ano de 2006 de todos os municípios da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.

Levantamos dados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre os 14 municípios que compõem a Diretoria de Ensino da região de Ribeirão Preto, os quais aderiram ao Convênio de Parceria Educacional Estado-Município para absorção de matrículas do Ensino Fundamental. (Decreto N° 43.072/98 da SEE/SP).

## **2.6 A construção do contexto qualitativo por meio de entrevistas**

Tendo em vista a análise da implantação da municipalização do primeiro segmento do Ensino Fundamental na região, procedemos à realização de entrevistas com os responsáveis pela Educação do município (secretários, coordenadores ou diretores da educação), em 10 municípios da região de Ribeirão Preto. A amostra, de conveniência, se deve ao fato destes municípios terem respondido favoravelmente à nossa solicitação. Nossa amostra atingiu assim 71,43% dos municípios. Contamos, com 10 participantes, ou seja, 05 secretários de educação, 01 secretário de Educação e Cultura e 04 diretores de Departamento de Educação.

As entrevistas foram realizadas nos municípios, em horário e local combinado e duravam em média duas horas. O acesso aos municípios demandou várias viagens por parte da pesquisadora, que chegou a percorrer trajetos até de 200 Km para realizar a entrevista na sede de um dos municípios. Um roteiro (APÊNDICE B) previamente elaborado serviu de base para o desenvolvimento das entrevistas. Nem sempre o horário agendado foi cumprido devido a vários compromissos dos responsáveis pela educação dos diferentes municípios.

Para Bogdan e BiKlen (1994), uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra (p. 134). Optamos em não utilizar gravador, para que as entrevistas fossem semelhantes a uma conversa entre amigos (Bogdan e Biklen, 1994, p.134). Por meio das mesmas buscamos conhecer os propósitos, as concepções e as ações dos sujeitos com o objetivo de investigar sobre a realidade da municipalização do Ensino Fundamental, visto que, com a adesão das matrículas do Ensino Fundamental, foram transferidas aos municípios todas as competências governamentais. Verificamos assim os seguintes aspectos:

- político-administrativos: se os municípios, até na época da pesquisa, haviam aderido totalmente às determinações da Lei 9424/96, assumidas no ato da municipalização do Ensino Fundamental;
- administrativos: a gestão da educação municipalizada e levantamento da oferta de programas de formação continuada aos professores do 1º segmento do Ensino Fundamental;
- Infra-estrutura: condições de infra-estrutura para o atendimento do Ensino Fundamental municipalizado.

Com o objetivo de ampliar a compreensão, complementar e/ou confirmar as análises efetuadas e as respostas obtidas por meio de entrevistas realizadas com os responsáveis pela educação, os dados foram submetidos a uma tabulação manual.

As informações obtidas por meio das entrevistas, após a análise e com os dados gerados pela tabulação manual, permitiram delinear um quadro referente ao processo de Municipalização do Ensino Fundamental.

Para Gil (1999) a maioria dos relatórios de pesquisa social requer a inclusão de tabelas para resumir ou sintetizar dados (p.200).

## **2.7 A pesquisa de campo em um município**

A pesquisa de campo se deu em um município que pertence à jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, mais especificamente em escolas municipais que atendem ao 1º segmento do Ensino Fundamental, no período compreendido entre os anos de 1999 e 2007.

A escolha do município para a pesquisa de campo foi de conveniência, e se trata de um município que absorveu todas as matrículas da rede estadual de 1ª a 8ª série desde o ano de 1999 e de fácil acesso à pesquisadora.

Buscamos flagrar o processo de municipalização, como se sucedeu a transferência de competência do governo estadual para o governo municipal, enfocando principalmente a elaboração da política curricular, como foram desenvolvidos os programas voltados para a formação continuada de professores do 1º segmento (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental, se foram criados o Conselho Municipal da Educação, o Plano Municipal da Educação, Plano de carreira de remuneração do magistério.

Utilizamos várias técnicas para coleta dos dados: questionário, entrevista, análise de documentos e observações.

## 2.8 Questionário

Em 2007 foi elaborado um questionário (Apêndice C) e enviado a 45 professores do 1º segmento da rede de ensino municipal de um dos municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto. Constou no questionário uma carta contendo os objetivos da pesquisa, o papel da pesquisadora e sua identidade. Não obtivemos resposta de todos; no entanto, contamos com 21 devoluções, ou seja, atingimos 46,67% do total, o que considerado representativo pela literatura especializada (Gil, 1999).

Buscamos caracterizar os professores ao perguntar-lhes a idade, o sexo, o início no magistério, o início no magistério na rede pública municipal, a formação acadêmica, sua opinião em relação à utilização do livro didático e ou apostilas de outros sistemas de ensino; verificar a participação dos professores na elaboração do currículo e a oferta de programas voltados para a formação continuada dos professores.

Todas as informações foram registradas e organizadas em pastas discriminadas por instrumento de coleta: questionários.

## 2.9 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas em um município da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, em 2007, com 46 sujeitos que participaram de 61 entrevistas. As entrevistas foram realizadas sem o uso de gravador, durante em média uma hora e posteriormente eram revistas e organizadas. Tivemos o objetivo de melhor conhecer os propósitos, as concepções e as ações dos sujeitos.

As entrevistas foram realizadas fora do ambiente escolar, em horário combinado especialmente para isso.

A preocupação era deixá-las à vontade e incentivá-las a falar, muitas vezes, construindo o raciocínio na própria entrevista, revendo ou reafirmando o que falaram, lembrando de exemplos. Como as entrevistadas trabalhavam na mesma rede de ensino que a pesquisadora, a entrevista assemelhou-se a *uma conversa entre amigos* (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.134). Muitas conversas não agendadas também trouxeram informações importantes, as quais foram anotadas e analisadas.

## **2.10 A análise dos documentos produzidos no município**

Foram analisados os seguintes documentos oficiais municipais:

- Plano de Carreira do Magistério, tendo em vista identificar as prioridades estabelecidas e relacionadas aos benefícios que esta legislação proporcionou aos professores;
- Regimentos das unidades escolares municipais, para analisar a legislação diferenciada de cada escola municipal;
- Regimento unificado, para verificar a legislação unificada das escolas municipais;
- Conselho Municipal de Educação e o Plano Municipal de Educação, para analisar a data de criação das legislações; as políticas implantadas para a elaboração do currículo das unidades escolares municipais e a oferta de programas voltados para a Formação Continuada de professores do 1º segmento do Ensino Fundamental.

Na seção seguinte abordamos a questão das origens aos dias atuais da descentralização do Ensino Fundamental no Brasil e no Estado de São Paulo.

**SEÇÃO 3**

### **3 Das origens da descentralização do Ensino Fundamental no Brasil.**

As discussões sobre a descentralização do ensino brasileiro têm como marco o Ato Adicional de 1834, o qual delegou às Províncias, a incumbência de legislar sobre a instrução pública, o ensino primário e secundário em estabelecimentos próprios a promovê-la (OLIVEIRA, 1999). Porém as províncias sem recursos materiais e com problemas quanto aos recursos humanos para poderem proporcionar o ensino popular apelaram para o auxílio das Câmaras Municipais, iniciando um trabalho, em grande parte, de subordinação destas àquelas. Algumas Províncias apelaram para a contribuição de particulares a fim de conseguir recursos para a instrução (OLIVEIRA, 1999).

Na mesma direção, Azevedo (2003) afirma que, a partir do Ato Adicional de 1834, as províncias deveriam atender à demanda da escola primária com seus recursos próprios. O autor indica que as províncias mais ricas, destacando-se as das regiões Sul e Sudeste, com maiores índices de desenvolvimento no comércio e na indústria, apresentavam maior e melhor atendimento à educação, ao contrário das províncias mais pobres das regiões Norte e Nordeste, as quais apresentavam limitações. Esse sistema de financiamento vai persistir até 1931. O autor, assim, conclui que desde o Ato Adicional de 1834, “ficam plasmadas, na educação pública, as conseqüências das desigualdades regionais, problema que se faz presente até os nossos dias” (AZEVEDO, 2003, p. 95).

Com a Constituição de 1891, o ensino manteve a dualidade de sistemas, reservando à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos estados” e “prover a instrução primária e na prática também a educação profissional” (OLIVEIRA, 1999, p.19).

Saviani (2004) ao analisar a educação no século XX, considera que as décadas de 1920-1930 constituem um marco na história da luta pelo direito de acesso a educação a chamada “Educação do Povo”.

Nos anos de 1920 ocorreram várias discussões sobre a criação do patrimônio do Ensino Primário Nacional, sob a ação comum entre os Municípios, os Estados e a União. Porém a partir de 1930 foi iniciado outro período de centralização política, com a tomada do poder por Getúlio Vargas que permanece até 1945, aumentando consideravelmente a dependência dos Estados e Municípios ao poder central (OLIVEIRA, 1999).

O governo de Getúlio, em sua primeira fase criou o Ministério da Educação e Saúde, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e estabeleceu a vinculação de receitas para a educação: União, 10%; Estados, 20%; Municípios, 10%. Tal vinculação foi revogada pela Constituição de 1937, restabelecida em 1946 e, novamente, revogada em 1967, tendo sido restabelecida em 1983, pela Emenda Constitucional Calmon, e ratificada na Constituição de 1988 (AZEVEDO, 2003, p.95).

Em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, dirigido ao povo e ao governo, apontava para a direção da construção de um sistema nacional de educação e segundo Oliveira (1999), teria sido levantada a bandeira da descentralização.

Foi em 1942 que ocorreu o primeiro compromisso concreto da União em apoio aos Estados, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário<sup>1</sup> (FNEP), primeiro convênio de colaboração entre Estados e Municípios. Por meio deste os Estados deveriam aplicar pelo menos 15% das suas receitas na Educação elementar e os Municípios não menos de 10%, sendo que ambos deveriam ampliar tais índices até 1946 para 20% e 15 % respectivamente. No entanto, o Decreto 4.948/42, que instituiu o FNEP, teve postergada sua regulamentação só ocorrendo em 1945, tendo sido seus efeitos desencadeados na Constituição de 1946 (AZEVEDO, 2003, p. 95-96).

A Constituição de 1946 conferiu à União a elaboração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 1948 o Ministro da Educação enviou ao Congresso o projeto da LDB, que teve como um de seus princípios a descentralização do ensino.

Durante o período de tramitação do projeto de Lei, em meados dos anos de 1950 a questão *centralização x descentralização* esteve presente nos debates do legislativo. Porém, este tema deixou de ser o centro das discussões após a apresentação do Substitutivo Lacerda, que introduziu a discussão sobre a questão do ensino público X privado. Assim, o projeto da LDB só foi aprovado em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 4024/61 (OLIVEIRA, 1999).

A vinculação de recursos à manutenção e desenvolvimento do ensino: União, 12%; Estados, Distrito Federal e Municípios, 20%. Já fora determinada na Constituição de 1946, porém, os recursos da União só passariam a ser aplicados com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) – Lei nº 4.042/61, tendo critérios para a distribuição dos recursos da União para os Estados e Municípios, elaborados pelo recém criado Conselho Federal de educação (CFE) (AZEVEDO, 2003, p.96).

---

<sup>1</sup> Decreto 4.948, de 14 de novembro de 1942.

No referido período há que se destacar a defesa da municipalização por Anísio Teixeira que em 1957 apresenta ao Congresso Nacional de Municipalidades suas idéias sobre a municipalização do ensino primário, com o propósito de melhorar esse nível de ensino (AZANHA, 1991).

De acordo com Azanha (1991), as idéias de Anísio Teixeira sobre a municipalização do Ensino eram claras e poderão ser resumidas nos seguintes itens:

- a) a municipalização abrangeria apenas o antigo ensino primário, tendo o município atribuições de organização, administração e execução. Apenas a supervisão ficaria a cargo do Estado;
- b) o desempenho das atribuições municipais de educação ficaria a cargo do Conselho de Educação;
- c) ao Conselho Municipal de Educação caberia a determinação do custo do aluno nas escolas do município e a fixação da cota municipal de contribuição possível para fazer face a esse custo. A complementação desses recursos seria feita pela transferência ao município de uma cota estadual e de uma cota federal;
- d) a municipalização do ensino primário ofereceria vantagens de ordem administrativas, onde as razões são óbvias, em relação às vantagens sociais, estas adviriam do fato do professor ser um elemento local ou pelo menos integrado e não mais um representante de um poder externo. As vantagens pedagógicas residiriam na possibilidade do currículo escolar refletir a cultura local. (AZANHA, 1991, p. 2)

Segundo Saviani (2006 b), a administração da educação com a aprovação da LDB 4024/61 em seu artigo 3º diz que compete ao poder público federal e aos poderes locais assegurar o direito à educação, nos termos desta lei, promovendo, estimulando e auxiliando o desenvolvimento do ensino e da cultura (SAVIANI, 2006b).

A LDB nº 4.024/61(BRASIL, 1961) em sua redação sobre o Ensino Primário, transfere:

- Aos Estados, Distrito Federal e territórios, a organização sobre o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar, e o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas (Art. 28- LDB 4.024/61).
- Aos Municípios a chamada da população escolar de sete anos de idade, para a matrícula na escola primária. (Art. 29- LDB 4.024/61)

Em relação aos recursos para a educação na redação da LDB 4.024/61, Saviani (2006a) indica que no projeto original havia aplicação de recursos para o desenvolvimento do sistema público de ensino. Em seguida, é inserida no projeto a Cooperação financeira, tanto da União como dos Estados e Municípios. A LDB regula a cooperação financeira da União com Estados, Municípios e iniciativa privada sob a forma de subvenção, assistência técnica e

financeira “para compra, construção ou reformas de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos” (SAVIANI, 2006a, p.51).

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº4024/61, porém, as decisões sobre a Educação Brasileira permanecem centralizadas no Governo Federal.

Ocorre em 1967 a elaboração de nova Constituição, a qual foi outorgada pelo regime militar, formou as bases e os parâmetros inerentes à ordem autoritária e suas implicações para a educação, onde a vinculação dos recursos à educação é extinta (AZEVEDO, 2003, p. 96).

Após dois anos da promulgação da nova constituição, em 1969 ocorre a Reforma Constitucional, que segundo Oliveira, aumentou a centralização, diminuindo consideravelmente a autonomia dos Estados e Municípios nas áreas política, financeira e administrativa (OLIVEIRA, 1999). Tal Reforma Constitucional estipulou novamente a vinculação dos recursos à educação, somente para os Municípios que, obrigatoriamente, teriam que aplicar 20% das suas receitas de impostos na educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692/71, que ampliou para 8 anos o Ensino de 1º grau, reafirma essa vinculação parcial além de incorporar no currículo o espírito de regime autoritário com seus ingredientes ideológicos (AZEVEDO, 2003).

Para Arelaro (1999) desde a promulgação da Lei 5692/71, “a questão da municipalização está posta no Brasil, como exigência legal ou tendência de política educacional” (ARELARO, 1999, p. 64).

Oliveira (1999) afirma que a referida lei, em relação ao currículo escolar, avançou no sentido da descentralização; porém, na questão administrativa, delegou aos Estados o desenvolvimento do ensino nos diferentes graus, tendo responsabilidade pela educação inclusive dos municípios. (OLIVEIRA, 1999).

Arretche (2000) acrescenta que o “art. 59 desta Lei, determinava a progressiva passagem para a órbita municipal dos encargos de educação, em especial, do 1º grau” (p. 136).

Além da década de 1980 ter como marco a descentralização das políticas sociais em nosso país, ocorreu também nesse período uma forte crise econômica, com pressões permanentes em relação ao financiamento da educação (AZEVEDO, 2003).

Nesta década, segundo Azevedo (2003), ocorreram grandes mobilizações populares, sendo que a “descompressão política possibilitou a liberação gradativa da cena política para o aparecimento de novos atores tangidos pelo movimento de redemocratização” [...] estabelecendo também a “redemocratização da escola em relação ao acesso à aprendizagem e à gestão”. Nesse período ocorreram movimentos reivindicatórios, quando os educadores

foram buscar apoio político nas comunidades, “incorporando seus pleitos nas pautas de negociações, isto em relação ao financiamento, à aplicação dos recursos e à gestão”, em prol da garantia de um ensino de qualidade. Esses movimentos “incorporaram forças políticas e sociais que estiveram no centro do processo constituinte, na discussão da nova LDB, nos embates sobre a municipalização do ensino e nos conflitos gerados pelos efeitos desastrosos sobre os serviços públicos dos ajustes fiscais determinados pela política econômica acomodada às circunstâncias impostas pela soberania de mercado” (AZEVEDO, 2003, p.97).

Após vários movimentos durante a década de 1980, os quais foram incorporados por forças políticas e sociais, no final do mesmo período ocorre a elaboração da nova Constituição Federal, quando a questão da municipalização do ensino voltou a ser discutida.

A aprovação da Constituição em 1988 ampliou a autonomia dos Estados e Municípios, promovendo estes à condição de entes federados (OLIVEIRA, 1999).

Para que ocorra a descentralização de políticas sociais, Arretche (2000) considera que é necessária a criação de capacidade técnica (financeira, administrativa e de recursos humanos) para garantir uma relativa continuidade no fluxo da oferta de um dado bem ou serviço. Segundo a autora, a Constituição de 1988 atribuiu ao governo federal a transferência de recursos, mas não de atribuições.

Baseando-se na literatura contemporânea, Arretche (2000) explica que para a transferência de competências governamentais se fazem necessárias três ordens de fatores:

1) **Fatores de tipo estrutural:** de natureza político-administrativa, ou seja, caso atributos estruturais dos estados e municípios sejam fatores determinantes do sucesso da transferência de funções, a possibilidade de que estes assumam atribuições de gestão em programas sociais depende diretamente de sua capacidade de gasto ou de sua capacidade político-administrativa. Portanto, no Brasil, a descentralização será menos viável nos estados ou regiões mais pobres, visto que, a pobreza econômica relaciona-se com a redução de gasto público. Assim, a (in) capacidade fiscal ou a (in) capacidade administrativa seriam um obstáculo para a descentralização.

2) **Fatores de tipo institucional:** nesta vertente a ação política é estruturada pelas instituições políticas, embora fatores de ordem sócio-econômica expliquem diferenças na ação dos governos, sendo que, amplos processos de reformas de provisão de serviços não poderiam ser entendidos sem a interferência de fatores relacionados à natureza das instituições das quais se tomam as decisões e se implementam tais reformas.

3) **Fatores ligados à ação política:** envolvem relações entre os três níveis de governo ou as relações entre estado e sociedade. A adoção de programas sociais propostos por um nível de

governo mais abrangente ou a transferência de atribuições em política social, ao longo da década de 1980, promoveu uma elevação com gasto social dos governos estaduais e municipais. Entretanto, a autora salienta que o montante de instrumento em uma dada área de política social não garante que o governo assuma sua função de gasto naquela área. Sendo assim, na implantação de programas sociais, o governo federal tem poder para definir regras e procedimentos de ação pública, às quais estados e municípios devem respeitar, caso queiram aderir aos programas federais (ARRETCHE, 2000).

A promulgação da Constituição Federal em 1988, em seu artigo 211, estabelece a descentralização da educação. Segundo Oliveira, (1999) o referido artigo estabeleceu que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” deveriam organizar “em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, cabendo aos municípios a atuação no Ensino Fundamental e pré-escola. Quanto aos recursos, caberá a União 18% e aos Estados e Distrito Federal e Municípios nunca menos de 25%, da receita resultante de impostos (OLIVEIRA, 1999, p.27).

### **3.1 A questão da descentralização a partir da LDB 9394/96**

O cenário em que foi publicada a LDB 9396/96 é caracterizado pelo fortalecimento no Brasil das políticas neoliberais, sob a influência dos acordos internacionais assumidos pelo país.

Segundo Oliveira (1999), foi em 1990 na Conferência de Jontiem e na declaração de Nova Delhi em 1993, que o Brasil assumiu compromissos internacionais passando a intensificar influências das agências externas de financiamento, em especial do Banco Mundial, da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) além daquelas provenientes do empresariado (OLIVEIRA, 1999).

Pinto (2002) afirma que, a partir desse movimento, as políticas do Banco Mundial caracterizam-se pela “priorização sistemática do Ensino Fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relatividade de dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade.” (PINTO, 2002, p. 110).

Gentili (1998) analisa as políticas neoliberais e destaca que as propostas neoliberais combinam duas lógicas aparentemente contraditórias: a centralização e a descentralização. As políticas de ajuste educacional promovidas pelo Consenso de Washington fundamentam-se na descentralização de funções e responsabilidades no âmbito educacional, visto que, as

instituições escolares da jurisdição federal são transferidas para a estadual e dessa, para a esfera municipal. Mas, por outro lado, ocorre uma poderosa estratégia centralizadora, fundada: no desenvolvimento de programas nacionais de avaliações, por meio de provas de rendimento aplicadas à população estudantil; no planejamento centralizado de reformas curriculares, estabelecendo os conteúdos básicos de um currículo nacional; na implementação de programas nacionais de formação de professores que atualize os docentes, segundo o plano curricular estabelecido na reforma citada. (GENTILI, 1998, p.13 - 39).

Para Gentili (1998), “o neoliberalismo é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora”: centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes) e, descentralizadora dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema (GENTILI, 1998, p. 25).

Azevedo (2002) afirma que, a descentralização do ensino foi difundida como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos. Os postulados democráticos foram apresentados com a justificativa da transferência de competências da esfera central de poder para as locais, porém foram respaldadas em orientações neoliberais, com o objetivo de redução do Estado às suas funções mínimas.

Para a autora, o atual processo de municipalização se “baseia na lógica economicista-instrumental e se articula com um movimento mais amplo: o projeto de sociedade em implementação no Brasil, que se alinha e se subordina aos reordenamentos do processo capitalista, firmado nas últimas décadas do século XX, de acordo com as estratégias políticas e financeiras que os grupos hegemônicos passaram a impor no mundo” (AZEVEDO, 2002).

Arretche (2002) acrescenta que, a simultaneidade dos processos dos anos 1980 (recuperação das bases federativas) e nos anos 1990 (extensivo programa de descentralização, sobretudo das políticas sociais) nos tem deixado uma “falsa impressão de que estes são a mesma coisa, quando não são, a negação do autoritarismo e da centralização-federalismo e descentralização, não implicam engenharias políticas gêmeas”(ARRETICHE, 2002, p.27).

Neste contexto de implantação das políticas neoliberais, no bojo da implantação de políticas de descentralização, sob a influência de acordos internacionais, foi promulgada em 1996 uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n° 9394/96.

Pino (2008) afirma que foram organizadas várias estratégias que impediram a aprovação no Senado do Substitutivo Cid Sabóia, que teve a participação de vários segmentos da sociedade e aprovaram a do senador Darcy Ribeiro, a qual possuía a participação do MEC.

Para Libâneo (2006), a LDB aprovada alterou fundamentalmente as idéias do projeto inicial, “o sistema nacional de educação foi substituído pela organização da educação nacional”. O Fórum Nacional de Educação foi retirado e o Conselho Nacional de Educação foi criado inicialmente por medida provisória. Assim o CNE tornou-se um órgão do governo e não do estado. “A não existência de um sistema nacional de educação foi resultado de um jogo político entre forças desiguais no Congresso Nacional”(LIBÂNEO, 2006, p.241).

Na mesma direção Pino (2008) afirma que, a nova Lei da Educação do senador Darcy Ribeiro cumpre o papel de ancorar as políticas apresentadas pelo Executivo, de forma fragmentada, mediante medidas provisórias ou projetos de lei, decretos presidenciais, portarias e resoluções. Desaparece desta nova lei o Fórum Nacional de educação, concebido para o Conselho Nacional de educação (CNE) e ao Mec “como instância de consulta e de articulação com a sociedade”, onde a escolha e nomeação dos conselheiros seria feita pelo presidente da República (PINO, 2008, p.31-38).

Para o autor, “o desaparecimento na LDB do Fórum Nacional de Educação [...], aponta para o início do processo de centralização e desconcentração do que realmente de descentralização”, sendo que, por meio da “desconcentração de algumas decisões e da *descentralização da execução* (Planejamento Político-Estratégico) aos níveis dos estados e municípios oculta-se o objetivo de manter centralizado – regulador – o poder de formulação de políticas públicas na área da educação” (PINO, 2008, p.38).

Sobre a LDB 9394/96, Saviani (2006) conclui que, a educação escolar no Brasil, após aprovação desta Lei foi organizada em três esferas administrativas: União, Estados e Distrito Federal e Municípios. Sendo assim, a nova LDB aprovada em 1996, que poderia garantir alterações mais estruturais na educação, apesar de ficar oito anos em tramitação, não conseguiu promover a mudança.

A nova LDB definiu claramente as responsabilidades da União, dos estados e municípios. Coube aos estados atender prioritariamente o ensino médio, e aos municípios, o Ensino Fundamental, podendo ainda, optarem por se integrarem ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (PINO, 2008).

Para Saviani (2002), a transferência de uma maior autonomia nos municípios, proporcionou que esses criassem seus próprios sistemas de ensino, fato esse que ocorreu apenas com a aprovação da LDB (Lei nº9394/96) e não com a Constituição de 1988 (SAVIANI, 2002).

Souza e Faria (2003) complementam afirmando que a descentralização realmente atribuiu autonomia aos municípios, as quais geram desafios através de:

- i) sua participação no regime de colaboração, junto aos estados e a União;
- ii) à previsão da educação municipal, enquanto capítulo específico, na formulação de suas leis orgânicas (LOs);
- iii) elaboração dos planos municipais de educação (PMEs);
- iv) constituição de seus conselhos de educação e dos conselhos de acompanhamento e controle social (CACs); (SOUZA E FARIA, 2003, p. 65).

Ocorreu ainda no ano de 1996 a aprovação da lei nº9424, a qual originou o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério” (PINO, 2008, p. 38-39). É importante destacar no contexto deste trabalho tal publicação.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)<sup>2</sup> foi instituído pela Emenda Constitucional nº14 de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº9424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo decreto nº 2264, de 27 de junho de 1997. Sua implantação se deu em janeiro de 1998, quando passou a vigorar em todo o País, exceto no Pará, onde a implantação ocorreu em julho de 1997, por força de lei estadual nesse sentido (BRASIL, 2004b).

Davies(2003) considera que o princípio básico do Fundef<sup>3</sup> é de disponibilizar um valor anual por matrícula do Ensino Fundamental de cada rede municipal e estadual.

Em 1997, este valor foi de R\$ 300, passando para R\$ 315 em 1998 e 1999, e R\$ 333 (matricula de 1ª a 4ª séries) e R\$ 349 (matricula de 5ª a 8ª séries e ensino especial) em 2000, R\$ 363 (de 1ª a 4ª séries) e R\$ 381,15 (de 5ª a 8ª e educação especial) em 2001. (DAVIES, 2003, p. 159)

Para tanto o valor aluno/dia seria de R\$ 1,70, considerando o ano letivo de 200 dias. O autor ressalta que o único mérito atribuído ao Fundef é de criar entre os profissionais da educação a expectativa de melhoria salarial, uma certa mobilização para consegui-la tendo despertado também o interesse pelo orçamento da educação, chamando a atenção para a

---

<sup>2</sup> Segundo Souza e Faria (2003), o Fundef consiste num fundo contábil, de âmbito estadual, reunindo 15% da arrecadação relativa ao: Imposto sobre circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Fundo de participação dos Estados (FPEs) e Municípios (FPMs); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp.) e, com a desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar 87/96 (Lei Kandir). Nos casos previstos em lei, a União atua complementando, de modo a garantir um valor aluno/ano igual ou superior ao valor mínimo nacional estipulado. Esses impostos são repartidos entre o governo estadual e os municípios de acordo com vários critérios legais (SOUZA E FARIA, 2003, p. 62-63)

<sup>3</sup> Essa emenda prevê também que, a progressão seja ajustada, em cinco anos das contribuições da União, Estados e Municípios, de forma a garantir um valor por aluno e um padrão mínimo de qualidade, definido a nível nacional; porém não indica os índices dos cálculos. Dispõe ainda que 60% dos recursos do fundo sejam destinados ao pagamento de professores do ensino fundamental sendo permitida a cobertura de despesas relacionadas a formação de professores, de modo a torná-los habilitados ao exercício da docência (BRASIL, 1996b).

necessidade de controle social sobre os recursos públicos destinados a educação (DAVIES, 2003).

Saviani (2002) considera que o sentido básico da Emenda foi redefinir o papel do MEC, que ocupava uma posição lateral na questão relativa ao Ensino Fundamental, de modo a colocá-lo no centro da formulação, implementação, avaliação e controle das políticas voltadas para esse nível de ensino (SAVIANI, 2002, p.36).

Azevedo (2003) complementa afirmando que na descentralização prevalecem os objetivos da macroeconomia,

com a criação de mecanismos e instrumentos que submetem o conjunto das políticas públicas aos rigores dos ajustes fiscais, com uma diretriz muito evidente – a concentração de recursos tributários na esfera federal. Ao mesmo tempo em que grande parte dos serviços é municipalizada, a distribuição do “bolo tributário” é inversamente concentrada na União, deprimindo significativamente a qualidade dos serviços. (AZEVEDO, 2003, p.102)

Em relação à duração de tempo limitada a dez anos para a implementação do Fundef, fica assegurada a rescentralização da política educacional para o MEC, onde mesmo passado os dez anos de vigência do Fundo, o Mec disporá de respaldo constitucional para continuar controlando a política relativa ao Ensino Fundamental, o que lhe permitirá prorrogar o Fundo ou substituí-lo por outro mecanismo considerado conveniente (SAVIANI, 2002, p.36).

Com a implantação do Fundef, os Estados e Municípios passaram a ter autonomia fiscal, porém, para Arretche (2000), esta realidade proporciona apenas alterações nas relações intergovernamentais, sendo a autoridade política de governadores e prefeitos não mais imposta pelo governo federal. Ocorre também a autoridade sobre os recursos fiscais, sendo cada governo local autônomo para a implantação de algumas de suas próprias políticas.

Em relação aos recursos originados por meio da implantação do Fundef, Souza e Faria (2003) afirmam que a Educação Municipal contaria com os seguintes recursos:

- No mínimo, 25% de todos os impostos menos os 15% de contribuição para o FUNDEF;
- Receita do FUNDEF, calculada com base no mínimo de matrículas no Ensino Fundamental regular, acrescida de rendimentos financeiros com tal receita;
- Receitas de convênios vinculados à educação (merenda, transporte etc.);
- Receita do Salário-Educação (caso exista e esteja sendo cumprida lei estadual de repartição de sua cota estadual com os municípios). (Souza e Faria, 2003, p. 63)

Para Azevedo (2003) o “Fundef atendeu claramente ao objetivo específico da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso ‘a priorização do Ensino Fundamental’, desconsiderando a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio”. O autor afirma ainda que, ao fragmentar a Educação Básica, esta política

compromete o direito à educação, a democratização já na porta de acesso (AZEVEDO, 2003, p. 100).

A implantação do Fundef aparentemente apenas recolocou a questão da descentralização da educação no Brasil, transferindo maior autonomia nos municípios.

Saviani (2008), afirma que na oportunidade do término da vigência do Fundef, que pretendeu equacionar a questão do financiamento do Ensino Fundamental, foi editado o Fundeb que alargou o alcance do fundo abrangendo toda a educação básica (SAVIANI, 2008, p.321).

Assim, o Fundeb de acordo com o referido autor, “passa a incluir, além do Ensino Fundamental, também a educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), abrangendo os meios urbano e rural e as modalidades da educação especial, da educação indígena e quilombola, assim como a educação profissional integrada ao ensino médio” (SAVINI, 2008, p. 91).

Para Saviani (2008) é evidente que o Fundeb representou considerável avanço em relação ao Fundef. No entanto, é forçoso reconhecer que se trata de um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação, ou seja:

A ampliação dos recursos permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios. (SAVIANI, 2008, p. 92)

Para Azanha (1991), as propostas sobre a municipalização do ensino, anteriores a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, se referem à escola pública de outro contexto, que atendia apenas os privilegiados, que em seus lares tinham um ambiente cultural, que supria as deficiências do ensino escolar e excluía os pobres. Para o referido autor, a escola pública atual passou a atender uma população que nunca antes procurara a escola, mas que agora, necessita dela para assimilar os elementos culturais mínimos para poder integrar-se no mercado de trabalho.

Por isso, a municipalização do ensino precisa, antes de qualquer outra providência, constituir-se numa mobilização social intensa e sistemática na defesa da escola pública e que os políticos e governos sejam pressionados para que a escola pública tenha apoio técnico e financeiro para assumir sua autonomia pela elaboração e execução de seus próprios projetos pedagógicos, capazes de eliminarem deficiência e falhas da instituição. (Azanha, 1991)

### **3.2 A Tendência da Municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo**

Considerando a relação entre os governos estadual e municipal, enfocaremos os antecedentes históricos e atuais da descentralização do Ensino Fundamental no estado de São Paulo.

Arelaro (1999) considera que o processo de municipalização no Estado de São Paulo, “inicia-se no Governo Montoro, a partir de transferência de responsabilidades e de tarefas para os Municípios, sem necessariamente existir transferências de recursos financeiros proporcional às novas responsabilidades propostas” (p.74).

Em 1983, foi apresentada a proposta de municipalização da Pré-escola, aos municípios, a qual deveria ocorrer a partir de convênios especiais, em que se transferiam as matrículas e supostamente recursos financeiros da rede estadual para a municipal. A autora indica que um dos argumentos era a redução dos altos índices de reprovação e evasão na primeira série do ensino do primeiro grau (nomenclatura da época) (ARELARO, 1999).

Para Souza (2007), foi nesse governo que o Estado de São Paulo teve os programas de descentralização na área de educação mais bem sucedidos, pois por meio de convênios foi descentralizada a aquisição de material de consumo e a merenda escolar obteve muito sucesso (SOUZA, 2007, p.180).

No governo seguinte, de Orestes Quécia, no período compreendido entre os anos de 1987 e 1990, foi mantido o projeto de municipalização da merenda e implantado o projeto de municipalização de construções escolares. Arelaro (1999) considera que neste período o objetivo maior não era a municipalização do ensino com transferências de responsabilidades do Estado no atendimento escolar, mas o objetivo era de causar disputas entre os empreiteiros locais, valorizar a mão de obra da região e diminuir os custos de construção, em função da alta inflação financeira.

Analisando o mesmo governo, Arretche (2000) relata que o projeto de municipalização que gerou grande polêmica, foi o Programa de Municipalização e Descentralização de Pessoal de Apoio Administrativo das Escolas da Rede Pública Estadual (Promdepar), por meio do qual poderia haver contratação de pessoal de apoio escolar pelo município ou pela Associação de Pais e Mestres (APMs) (ARRETCHE, 2000, p. 146).

Arelaro afirma que, neste período, surgiu o processo de “terceirização” de serviços e “congelamento” do Estado em termos de número de funcionários (ARELARO, 1999, p. 76).

Embora tenha havido processos voltados para a descentralização do ensino nos governos estaduais da década de 1980, para Arretche (2000), “o Estado de São Paulo destaca-se no final da década de 1980 no cenário nacional por sua alta taxa de estadualização da oferta de Ensino Fundamental: em 1988, 90% das matrículas do setor público neste nível de ensino eram oferecidas pelo governo estadual [...]”. Com tantos encargos, relata a autora, o governo teria tido fortes incentivos para empreender alguns programas de transferências de partes de sua rede do Ensino Fundamental para os municípios (ARRETCHE, 2000, p.145).

No governo estadual de, Antônio Fleuri Filho, foi criado o Programa de Ação Cooperativa Estado–Município (PAC) o qual condicionava o repasse de verbas estaduais para construção, reformas e ampliação das unidades escolares estaduais à assinatura do mesmo. Ainda nesta gestão os aumentos salariais do magistério passam a ser realizados por meio de concessão de abonos ou gratificações, sem incorporação aos salários-base, e nem aos vencimentos para fins de aposentadoria. O objetivo dessa medida era de motivar os municípios a aderirem às propostas de descentralização/municipalização do ensino (ARELARO, 1999).

A autora destaca ainda que no ano de 1994, o secretário de educação por meio de uma resolução estabelece os critérios de acomodação da demanda escolar, proibindo as escolas estaduais de instalarem ou ampliarem classes de pré-escola, porque considerava que havia completado a municipalização desse nível de ensino.

Para Arretche (2000) o secretário estadual tenta instituir um programa de municipalização na rede de Ensino Fundamental, mas o mesmo apresenta-se novamente sem sucesso.

Souza (2007) na mesma vertente conclui que nos governos: “Quércia e Fleury, as tentativas de descentralização com foco na municipalização da rede de Ensino Fundamental, não obtiveram sucesso” (Souza, 2007, p. 180).

Apesar do discurso municipalista, segundo Arelaro (1999), foram poucos os municípios que aderiram a municipalização do Ensino Fundamental no período de 1984 a 1993, no governo do PMDB.

O processo de municipalização teria curva ascendente desde o início do governo de Mário Covas (1995-1998). No primeiro Governo de Mário Covas (1995/98), a municipalização da pré-escola foi universalizada neste estado. Entretanto, se olharmos para o

Ensino Fundamental a situação se inverte, ou seja, a municipalização neste foi muito incipiente (Arelaro, 1999).

Chama-nos a atenção que estes fatos tenham ocorrido na época da promulgação da emenda constitucional 9424/96, que deu origem ao Fundef.

Arelaro (1999) destaca dois fatos importantes no período subsequente: o primeiro se refere à redução de atendimento de alunos do Ensino Fundamental nas redes públicas em 1995 e o segundo a criação de 73 municípios entre 1993 e 1998, com pouca ou nenhuma condição de sobrevivência (Arelaro, 1999).

Souza (2007) destaca que no governo de Mario Covas (1994-1998) foram firmados 42 convênios com município com a responsabilidade de assumirem o ensino de 1ª à 4ª séries antes mesmo da implantação do Fundef, que ocorreu em 1998 (Souza, 2007).

Em 1997, a Secretaria de Estado de São Paulo, estimulou os municípios a criarem seus próprios sistemas de ensino e incentivando-os a receberem recursos provenientes do Fundef. A partir da implantação do Fundef, os municípios aumentaram as matrículas desse nível de ensino em 11,1% (SOUZA, 2007, p.182).

Para Souza (2007)

a municipalização do Ensino Fundamental no estado de São Paulo representa uma luta dos diferentes governos estaduais há algum tempo. Sem dúvida, os Governos Mário Covas e Geraldo Alckmin (1994 à 2002) têm obtido sucesso se analisada a evolução das matrículas nesses anos. (SOUZA, 2007, p.196)

Na mesma direção Arelaro (1999) relata que o processo de municipalização do ensino no Estado de São Paulo foi,

quase exclusivamente fruto de iniciativas do governo, visando adequar o Estado aos novos modelos de racionalidade adotados pela Administração Pública, com conseqüente enxugamento do aparato estatal”, não tendo sido fruto, de “reivindicações da sociedade civil interessada em participar de forma mais ativa nas escolas e nos projetos pedagógicos que ali se desenvolvem. (ARELARO, 1999, p. 65)

Dentre os 27 estados brasileiros, em 2006, o estado de São Paulo foi classificado em 22º lugar de municipalização do Ensino Fundamental, sendo que em 1º lugar encontrava-se o estado do Maranhão com 67,5% de municipalização do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

Baseado em dados do INEP (BRASIL, 2006), o número de matrículas de educação básica, em 2006, no estado de São Paulo da rede estadual foi de 48,5% e da rede municipal é de 35,4%, com pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1: Dados sobre o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental nas redes estadual e municipal do estado de São Paulo, no período de 1984 a 2006.

Ano	Rede Estadual	Rede Municipal	Total	% de Participação		Nº de Município com Rede Municipal	Total de municípios no estado
				Estadual	Municipal		
1984	3.890.022	481.751	4.371.773	89,0	11,0	65	572
1985	3.978.507	560.684	4.485.191	88,7	11,3	64	572
1986	4.098.570	512.941	4.611.511	88,9	11,1	57	572
1987	4.148.844	503.612	4.652.456	89,2	10,8	57	572
1988	4.367.283	511.102	4.878.385	89,5	10,5	63	572
1989	4.575.788	536.942	5.112.730	89,5	10,5	58	572
1990	4.711.559	557.676	5.269.235	89,4	10,6	57	572
1991	4.917.735	587.196	5.504.931	89,3	10,7	64	572
1992	5.126.570	625.706	5.752.276	89,1	10,9	67	572
1993	5.248.114	638.936	5.887.050	89,1	10,9	64	625
1994	5.280.220	646.230	5.926.450	89,1	10,9	64	625
1995	5.263.112	646.500	5.909.612	89,1	10,9	72	625
1996	5.078.539	726.704	5.805.243	87,5	12,5	121	625
1997	4.634.560	1.075.850	5.710.410	81,2	18,8	410	645
1998	4.436.407	1.194.819	5.631.218	78,8	21,2	442	645
1999	4.126.897	1.437.870	5.564.767	74,2	25,8	442	645
2000	3.865.320	1.595.881	5.461.201	70,78	29,22	507	645
2001	3.550.793	1.771.767	5.322.560	66,71	33,29	517	645
2002	3.285.418	1.935.101	5.220.519	62,93	37,07	543	645
2003	3.106.812	2.011.743	5.118.555	60,7	39,3	550	645
2004	3.001.513	2.075.869	5.077.382	59,12	40,89	554	645
2005	2.954.426	2.127.994	5.082.420	58,13	41,87	565	645
2006	2.945.985	2.249.262	5.195.247	56,71	43,3	568	645

(Fonte: <[www.inep.gov.br/censo/escolar/matricula/censoescolar\\_2006.asp](http://www.inep.gov.br/censo/escolar/matricula/censoescolar_2006.asp)> acesso em 05 de março 2007)

Por meio da tabela podemos concluir que no período de 1984 à 1997 a média percentual de municipalização do Ensino Fundamental é de 11,53%. Em 1984, dos 572 municípios em torno de 65 aderiram a municipalização, a situação praticamente é mantida por 9 anos.

A tabela nos permite perceber ainda que após 1997, a tendência de municipalização foi acentuada, chegando a atingir 43,3% em 2006. Os dados confirmam a análise dos autores, os

quais afirmam que foi ainda na gestão de Mário Covas que ocorreu um aumento de matrículas na rede municipal, o qual praticamente dobrou o atendimento.

Na próxima seção, analisaremos a municipalização do Ensino Fundamental dos municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.

#### **Seção 4**

#### **4 A tendência da municipalização do Ensino Fundamental dos municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto**

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa nesta seção analisaremos a tendência da municipalização do Ensino Fundamental na região de Ribeirão Preto destacando a situação das escolas do Ensino Fundamental no ano de 2006.

Esta região é composta por 14 municípios: Altinópolis, Batatais, Brodowski, Cajurú, Cássia dos Coqueiros, Cravinhos, Luiz Antônio, Ribeirão Preto, Santa Cruz da Esperança, Santa Rosa do Viterbo, Santo Antônio da Alegria, São Simão, Serra Azul e Serrana. Estes possuem jurisdição na sede da Diretoria de Ensino, situada na cidade de Ribeirão Preto.

Ribeirão Preto é o maior centro urbano da região, com área total de 651 Km<sup>2</sup>, altitude de 518 metros. A cidade dista 329 quilômetros de São Paulo, capital do Estado, fazendo divisa com as cidades de Jardinópolis, Brodowski, Cravinhos, Luiz Antônio e Guatapará, Araraquara, Rincão, Pradópolis e Dumont, Serrana, Sertãozinho e Barrinha.

No ano de 2007, consta que eram jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, 95 escolas estaduais, 45 municipais e 157 particulares, perfazendo um total de 297 escolas, com atendimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Educação Especial (DIRETORIA DE ENSINO - RP, 2007).

Sendo nosso objetivo analisar a tendência da municipalização na região de Ribeirão Preto, optamos por focalizar o período compreendido entre 1999 e 2007.

Num primeiro momento, verificamos junto ao Inep os 14 municípios da referida região, que aderiram ao Convênio de Parceria Educacional Estado-Município para absorção de matrículas do Ensino Fundamental, de acordo com o Decreto 43.072/98 da SEE/SP. Buscamos descrever a situação da educação infantil, Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos.

Quadro 1: Mapeamento da municipalização do atendimento Educacional em 14 municípios da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto no ano de 2006.

Municípios	Número de Habitantes	Creche	Educação Infantil (4 a 6 anos)	Ensino Fundamental 1º Segmento	Ensino Fundamental 2º Segmento	EJA Presencial
Serrana	36.596	Total	Total	Total	Parcial	Total
São Simão	13.781	Total	Total	Parcial	Não	Total
Cajurú	22.695	Total	Total	Total	Parcial	Total
Santa Cruz da Esperança	1.707	Total	Total	Total	Total	Não
Cravinhos	29.377	Total	Total	Total	Não	Total
Santo Antônio da Alegria	6.020	Total	Total	Total	Não	Total
Luiz Antônio	10.272	Total	Total	Total	Total	Total
Santa Rosa de Viterbo	22.699	Total	Total	Parcial	Não	Total
Cássia dos Coqueiros	2.706	Total	Total	Total	Total	Total
Serra Azul	9.107	Total	Total	Total	Não	Total
Altinópolis	15.139	Total	Total	Total	Parcial	Total
Brodowski	19.018	Não	Total	Total	Parcial	Total
Batatais	53.525	Total	Total	Parcial	Parcial	Total
Ribeirão Preto	547.417	Total	Total	Parcial	Parcial	Total

Fonte: (Adaptado a partir de Brasil, 2006)

O quadro 1 revela um panorama diversificado no tocante à municipalização, na região, tendo em vista os diferentes níveis de ensino. Como pudemos observar, em 2006, quase todos os municípios aderiram a municipalização da Educação Infantil (4 a 6 anos), sendo que apenas um dos municípios (Brodowski) ainda não havia municipalizado totalmente tal nível de ensino. Quanto a EJA, apenas Santa Cruz da Esperança não atendia na época esse nível de ensino.

No tocante ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, objeto de nossa pesquisa, verificamos que os municípios de São Simão, Santa Rosa do Viterbo, Batatais e Ribeirão Preto, aderiram parcialmente a municipalização do 1º segmento do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), o que corresponde a 28,6% dos municípios. Os demais municípios (Serrana, Cajurú, Santa Cruz da Esperança, Cravinhos, Santo Antonio da Alegria, Luiz Antonio, Cássia dos Coqueiros, Serra Azul, Altinópolis e Brodowski), aderiram totalmente à municipalização do 1º segmento do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), o que representa 71,4% dos municípios. Podemos assim concluir que na região há uma predominância dos municípios que municipalizaram totalmente o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Dentre os municípios que aderiram parcialmente à municipalização do 1º segmento do Ensino Fundamental temos diferentes amplitudes como podemos observar no quadro 2.

Quadro 2: Número de alunos nos municípios que aderiram parcialmente às matrículas do 1º segmento do Ensino Fundamental da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto no ano de 2006.

MUNICÍPIOS	ADESÃO AO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL
São Simão	Parcial com 521 alunos
Santa Rosa de Viterbo	Parcial com 974 alunos
Batatais	Parcial com 2.768 alunos
Ribeirão Preto	Parcial com 10.278 alunos

Fonte: (Adaptado a partir de Brasil, 2006)

No quadro 3 temos um levantamento do número de alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental, que foram atendidos em cada município no ano de 2006.

Quadro 3: Número de alunos dos municípios que aderiram totalmente às matrículas do 1º segmento do Ensino Fundamental da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto no ano de 2006.

MUNICÍPIOS	ADESÃO AO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Serrana	Total com 3.171 alunos
Cajurú	Total com 1.723 alunos
Santa C. Esperança	Total com 167 alunos
Cravinhos	Total com 2.124 alunos
Santo Antônio da Alegria	Total com 465 alunos
Luiz Antônio	Total com 959 alunos
Cássia dos Coqueiros	Total com 248 alunos
Serra Azul	Total com 893 alunos
Altinópolis	Total com 1.061 alunos
Brodowski	Total com 1.388 alunos

Fonte: (Adaptado a partir de Brasil, 2006)

Situação diferente se dá no 2º segmento (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental. Constatamos que dentre os 14 municípios pesquisados, 05 municípios (São Simão, Cravinhos, Santo Antonio da Alegria, Santa Rosa de Viterbo e Serra Azul), ou seja, 35,7% não aderiram às matrículas deste segmento de ensino, 06 municípios (Serrana, Cajurú, Altinópolis, Brodowski, Batatais e Ribeirão Preto), ou seja, 42,85% aderiram parcialmente às matrículas deste segmento de ensino e apenas 03 municípios (Santa Cruz da Esperança, Luiz Antônio e Cássia dos Coqueiros), ou seja, 21,45% realizaram adesão total às matrículas do 2º segmento do Ensino Fundamental.

No quadro 4 apresentaremos o levantamento do número de alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental, que cada município atendeu no ano de 2006.

Quadro 4: Levantamento da municipalização do segundo segmento do Ensino Fundamental da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto no ano de 2006.

MUNICÍPIOS	ADESÃO AO 2º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Santa Rosa de Viterbo	Não aderiu
São Simão	Não aderiu
Serra Azul	Não aderiu
Cravinhos	Não aderiu
Santo Antônio da Alegria	Não aderiu
Serrana	Parcial com apenas 1.087 alunos
Altinópolis	Parcial com apenas 649 alunos
Brodowski	Parcial com apenas 840 alunos
Batatais	Parcial com apenas 377 alunos
Ribeirão Preto	Parcial com apenas 9.762 alunos
Cajurú	Parcial com apenas 169 alunos
Santa C. Esperança	Aderiu total com 142 alunos
Luiz Antônio	Aderiu total com 828 alunos
Cássia dos Coqueiros	Aderiu total com 256 alunos

Fonte: (Adaptado a partir de Brasil, 2006)

Se analisarmos os dados do Ensino Fundamental, considerando os dois segmentos, poderemos obter um panorama da municipalização na região.

Dentre os 14 municípios pesquisados, 10 municípios (Serrana, Cajurú, Santa Cruz da Esperança, Cravinhos, Santo Antonio da Alegria, Luiz Antonio, Cássia dos Coqueiros, Serra Azul, Altinópolis e Brodowski), realizaram adesão total do 1º segmento (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental, sendo que o mesmo não ocorre quando analisamos a adesão total das matrículas do 2º segmento (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental, pois apenas 3 dos municípios (Luiz Antonio, Santa Cruz da Esperança e Cássia dos Coqueiros) aderiram totalmente a este segmento de ensino.

#### **4.1 O processo de implementação da municipalização de 10 municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto**

Neste tópico, optamos por analisar o processo de municipalização de 10 municípios da região, o que corresponde a 71,43%, dos municípios que aderiram à municipalização<sup>4</sup>. Neste sentido, primeiramente descreveremos aspectos político-administrativos, ou seja, estruturação dos órgãos responsáveis pela educação, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, Plano Municipal de Educação e Conselho Municipal de educação. Em seguida analisaremos as ações políticas voltadas para a elaboração de políticas curriculares e programas voltados para a formação continuada de professores.

<sup>4</sup> Os dados foram obtidos por meio de entrevista aos responsáveis pela educação local.

Dentre os 10 municípios visitados, a maioria aderiu totalmente às matrículas do 1º segmento do Ensino Fundamental .

#### **4.2 Aspectos político-administrativos da municipalização de 10 municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto**

Para analisarmos os aspectos político-administrativos primeiramente se faz necessário realizar uma abordagem sobre sistemas municipais de ensino.

Saviani (1996) define sistema como o resultado de uma atividade sistematizada, e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma opção planejada. Portanto, “sistema” é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante, as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano (SAVIANI 1996, p. 80).

Saviani (1996) afirma que em relação á educação, o termo “sistema” é empregado com acepções diversas, o que lhe confere um caráter de certo modo equívoco, pois como efeito, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas, mas como assistemática, ela é indiferenciada, não se distinguem ensino, escola, graus, ramos, padrões, métodos etc. Assim, quando o homem intervém nesse fenômeno e cria um sistema, então ele explicita sua concepção de educação enunciando os valores que orientam e as finalidades que preconiza as bases que definem o processo educativo. E surgem as distinções: ensino (como transmissão de conhecimentos e habilidades), escolas (como locais especialmente preparados para as atividades educativas), articulação vertical e horizontal (graus e ramos). Com base nesses critérios classifica sistema educacional, como:

- a) do ponto de vista da entidade administrativa, o sistema educacional pode ser classificado em: federal, estadual, Municipal, Particular, etc.;
  - b) do ponto de vista do padrão, em: Oficial, oficializado ou Livre;
  - c) do ponto de vista do grau de ensino, em: primário, médio, superior;
  - d) do ponto de vista da natureza do ensino, em: comum ou especial;
  - e) do ponto de vista do tipo de preparação, em: geral, semi-especializado ou especializado;
  - f) do ponto de vista dos ramos de ensino, em: comercial, industrial, agrícola.
- (SAVIANI, 1996, p.121)

Assim, sistema implica na organização sob normas próprias (o que lhe confere elevado grau de autonomia), comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) e efetiva relação com o plano de educação. Nesta pesquisa estamos utilizando o termo sistema do ponto de vista da entidade administrativa.

Segundo Vasconcelos (2003) desde a promulgação da Lei nº 4.024/61 até a Constituição de 1988 e, posteriormente, sua regulamentação na LDB nº9.394/96, a organização sistêmica era prevista em três esferas: Sistemas Federais, Distrito Federal e Estadual. No entanto, com o estabelecimento dos Municípios como sistemas, à partir da Constituição de 1988, ocorreram reestruturações na organização da educação nacional a qual passou a ser composta por quatro sistemas com incumbências diferenciadas: o sistema federal de ensino; o sistema de ensino do Distrito Federal (DF); o sistema de ensino dos Estados e o sistema municipal de ensino, garantindo regime de colaboração entre eles (VASCONCELOS, 2003, p. 111).

Para Saviani (1999)

o termo sistema municipal de ensino foi introduzido no texto constitucional por analogia, sendo que no art. 22, inciso XXIV, que compete previamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; que compete à União, aos estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre a educação, Cultura, Ensino e desporto (art.24, inciso IX); e que é competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência (art. 23 inciso V), não estendeu aos municípios a competência para legislar em matéria de educação. Portanto, não tendo autonomia para baixar normas próprias sobre educação ou ensino, os municípios estariam constitucionalmente impedidos de instituir sistemas próprios, isto é, municípios, de educação ou de ensino, assim as escolas municipais integrariam, via de regra, os sistemas estaduais de ensino subordinando-se, pois, às normas estabelecidas pelos respectivos estados. (SAVIANI, 1999, p. 122)

No entanto, o texto da LDB 9394/96, procurou contornar a dificuldade apontada, ultrapassando a ambigüidade do texto constitucional e estabelecendo com clareza a existência dos sistemas municipais de ensino (SAVIANI, 1999, p. 123).

A LDB se respalda nos Incisos I e II do artigo 30 da Constituição Federal que afirmam, respectivamente, a competência dos municípios para “legislar sobre assuntos de interesse local e complementar a Legislação Federal e a estadual no que couber”. Assim o Inciso III do artigo 11 da LDB estipula que cabe aos municípios “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino. No artigo 11, parágrafo único revela que os municípios poderão optar ainda por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”. Portanto, segundo o autor, a definição clara da competência dos municípios para instituir os próprios sistemas de ensino flui da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e não da Constituição Federal (SAVIANI, 2006a, p. 124).

Na mesma direção, Sarmiento (2005) afirma que a criação dos sistemas municipais de ensino tornou-se possível a partir da nova Constituição e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A legislação possibilitou que municípios criassem seus próprios sistemas

ou compusessem com o Estado um sistema único ou, ainda, manterem-se integrado ao sistema estadual.

Constatamos após a pesquisa realizada nos 10 municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, apenas um município construiu seu sistema de ensino. Os demais municípios são subordinados e supervisionados pelo sistema de ensino estadual.

Com a Lei federal 9.424, de 24 de dezembro de 1996, a qual dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências, onde à partir de 1º de janeiro de 1998 os Estados e os respectivos Municípios poderiam celebrar convênios para transferência de alunos, recursos humanos, materiais e encargos financeiros nos quais estará prevista a transferência imediata de recursos do Fundo correspondentes ao número de matrículas que o Estado ou Município assumir (SAVIANI, 2006a, p.48). No entanto, no ato da adesão do Convênio (Decreto nº43072/98) no Estado de São Paulo, o governante municipal de acordo com a Cláusula Quarta, era responsável por várias obrigações, e dentre elas:

I – Quanto à instituição e gestão do Sistema:

**a) criar ou adequar o Conselho Municipal de Educação**, observada a Lei nº 9.143, de 9 de março de 1995, e o art. 4º, § 1º, inciso IV, e § 3º, da Lei federal nº9.424, de 24 de dezembro de 1996

**b) elaborar o Plano Municipal de Educação**, integrando-o às políticas e planos educacionais do Estado, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação. (SAVIANI, 2006 a)

## CONSELHOS MUNICIPAIS NA REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO

Segundo a LDB, fazem parte do sistema municipal de ensino as instituições municipais de educação básica, as instituições de educação infantil e os órgãos municipais de educação. Entre estes, incluem o órgão administrativo – normalmente a secretaria de educação, e o normativo – em geral o Conselho Municipal de Educação.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), os Conselhos de Educação municipais, estaduais e distrital, junto com o Conselho Nacional de Educação, são todos órgãos colegiados, de caráter normativo, deliberativo e consultivo, que interpretam, deliberam, segundo suas competências e atribuições, a aplicação da legislação educacional e propõem sugestões de aperfeiçoamento da educação dos sistemas de ensino.

Os Conselhos Municipais de Educação constituem um elo permanente entre a sociedade civil e os poderes políticos responsáveis pelas decisões cotidianas que afetam

escolas, estudantes e professores. Por meio desse colegiado, as políticas públicas educacionais podem encontrar-se com a opinião da sociedade e, dessa forma, buscarem, de forma contínua, a realização de objetivos que são do interesse de toda a população municipal.

Souza e Faria (2003) afirmam que os Conselhos Municipais de Educação não são instâncias recém-concebidas ou implantadas, fruto exclusivo do processo de municipalização da educação, embora passem a se portar como instâncias fundamentais para que os sistemas municipais de educação se consolidem.

Segundo Vasconcelos (2003), a implantação dos Conselhos Municipais como órgãos consultivos (quando respondem a indagações e consultas sobre questões atinentes à educação) e/ou deliberativos (quando decidem questões submetidas à sua apreciação) de Educação, apesar de previstos na Lei Orgânica de alguns Municípios há décadas e de estabelecidos na Lei nº5.692/71 com funções a serem delegadas pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), só se tornou uma prática efetiva após aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) de nº9.394/96, incumbindo os municípios das atribuições de sistemas de ensino (VASCONCELOS, 2003, p. 107).

A autora salienta que, para atender às demandas de consolidação dos CMEs como órgãos assessores dos governos municipais, na formação da política educacional dos Municípios, as atribuições deverão se encontrar prescritas nos regimentos internos, entre outras, atender às exigências da LDB nº9.394/96 no sistema municipal de ensino (VASCONCELOS, 2003, p. 118).

Para a autora o CME deveria

informar, esclarecer, intervir e apontar novos caminhos para a efetiva descentralização, não apenas prevista na legislação, mas para além desta, solicitando ao estado aquilo que é possível ao Município e que viabiliza e imprime maior rigidez e eficiência aos setores públicos. (VASCONCELOS, 2003, p. 119)

Vasconcelos (2003) afirma que, na prática, entre o que é produzido e o que contém no regimento, os membros do próprio colegiado afirmam não terem conhecimento sobre as atribuições do CME como órgão assessor, e em alguns casos fiscalizador das políticas públicas municipais de educação (VASCONCELOS, 2003).

Nosso levantamento de dados nos permitiu ter uma visão do contexto regional acerca dos Conselhos Municipais de Educação.

Quadro 5: Situação dos municípios da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, quanto a elaboração e implantação do Conselho Municipal de Educação em 2007.

MUNICÍPIOS	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
A	Sim, desde 1997
B	Sim (não recordo a data)
C	Sim, desde 1992
D	Sim (não recordo a data)
E	Sim, desde 1998
F	Sim, desde 1998
G	Sim, desde 2007
H	Sim, desde 2001
I	Sim, desde 1998
J	Sim (não recordo a data)

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista com o responsável pela Educação Municipal (Diretor, Secretário ou Coordenador), no ano de 2007.

O quadro nos permite verificar que nos dez municípios, onde os responsáveis da educação foram entrevistados, 100% afirmaram a existência do Conselho Municipal de Educação, sendo que, apenas em 07 deles os entrevistados afirmaram o ano da implantação deste órgão. Indagamos sobre a atuação dos membros desse Conselho nas decisões das políticas educacionais e concluímos que na maioria dos municípios os membros do próprio colegiado afirmam não terem conhecimento sobre as atribuições do CME como órgão assessor.

A seguir analisamos sobre a elaboração do Plano Municipal de Educação, que é outra obrigação do governante municipal após a adesão do Convênio (Decreto nº43072/98) no Estado de São Paulo, que é sobre a elaboração do Plano Municipal de Educação.

## **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO**

A noção de Plano de Educação foi presente pela primeira vez no Brasil em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação (SAVIANI, 1999). Mas somente em 1962 é que foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação.

No presente contexto de descentralização da educação via municipalização de acordo com Souza e Faria (2003), a idéia de Plano de Educação irá atingir os Municípios de duas maneira:

- 1° Através da participação dos municípios na formulação do Plano Nacional de educação;
- 2° A tendência dos municípios em elaborarem seus Planos Municipais de Educação. (SOUZA E FARIA, 2003, p.69)

Afirmam os autores que apesar de haver uma exigência legal, o Plano Municipal de Educação constitui instrumentos de grande importância para a implantação e gestão dos sistemas municipais de ensino, através do conjunto de suas estratégias político-educacionais de modo a que estas instâncias logrem gestar a educação com transparência e coesa aos anseios locais (SOUZA E FARIA, 2003, p.69).

Complementa Saviani (1999), afirmando que a elaboração dos Planos Municipais de Educação (PMEs), deverão ocorrer sob uma “racionalidade social” e não “financeira” (SAVIANI, 1999, p. 134).

De acordo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é fundamental esclarecer que o Plano Municipal de Educação não é um Plano do Sistema ou da Rede de Ensino do Município, mas um Plano de Educação do Município, que será integrado ao do Plano Estadual de Educação e ao Plano Nacional de Educação. Porém integrado ainda, à realidade, à vocação e às políticas públicas do Município. A história, a geografia, a demografia do Município, e sua proposta de desenvolvimento é que determinam as metas e as estratégias de suas ações na educação escolar (Undime, 2003, p.3).

Segundo Oliveira (1999) a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma entidade que foi criada em outubro de 1996 para pressionar por uma maior participação dos Municípios nas questões educacionais, exigindo maior descentralização, sendo que muitos de seus representantes advogavam a municipalização do ensino (Oliveira, 1999, p.27).

No entanto, Azevedo (2003) complementa afirmando que o funcionamento das entidades representativas de secretários municipais e estaduais, União dos Dirigentes de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Conseg), em que pesem iniciativas importantes e um papel relevante em determinadas questões, limitam-se, na maioria das vezes, a homologar decisões políticas centralizadas nas instâncias superiores e a definir procedimentos administrativos práticos para a aplicação destas políticas (Azevedo, 2003, p. 103-104).

Segundo o Plano Nacional de Educação há três concepções fundamentais que devem estar inseridas na elaboração do Plano Municipal de Educação (PNE), as quais seguem-se:

1ª) embora o Município não tenha responsabilidade de oferta da educação superior e profissional, por exemplo, o Plano Municipal de Educação precisa definir políticas e estratégias de envolvimento das ações municipais no atendimento estadual ou federal nestas áreas;

2ª) embora o Município tenha que priorizar o atendimento do Ensino Fundamental e, depois, oferecer a educação infantil, o PME deve dimensionar a presença do

investimento municipal nestas etapas da educação básica, a partir da demanda não atendida, da presença da atuação estadual e do jogo de recursos financeiros envolvidos ou disponíveis;

3ª) embora o Município deva elaborar seu Plano integrado, portanto, depois do Plano Estadual, nada impede que sejam feitos simultaneamente, e até, antecipadamente, no caso de imobilidade das autoridades estaduais. Não teria sentido o Município – ente federado autônomo – não ter Plano porque seu Estado não o tem. Se até dezembro de 2001, o Município não tiver notícia do PEE, julgamos que o Município estaria autorizado a protocolar, em sua Câmara Municipal, o respectivo PME, sob pena de se comprometer o PNE. As metas do PNE só serão atingidas se os Planos Estaduais as compatibilizarem pela média de seus Municípios, ou cada Município se responsabilizar por alcançar ou ultrapassar as metas nacionais. (BRASIL, 2001c)

Quais teriam sido os desdobramentos de tais intenções oficiais nos municípios da região de Ribeirão Preto?

Ao nos voltarmos para os dados regionais levantamos a situação.

Quadro 6: Situação dos municípios da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, quanto à elaboração e implantação do Plano Municipal de Educação em 2007.

MUNICÍPIOS	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
A	Não
B	Não
C	Sim, desde 2000
D	Não
E	Não
F	Sim (não recorda a data)
G	Encontra-se em tramitação
H	Não
I	Sim, desde 1998
J	Não

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista com o responsável pela Educação Municipal (Diretor, Secretário ou Coordenador), no ano de 2007.

O quadro 6 nos indica que apenas três, ou seja, 30% dos municípios possuem essa Legislação municipal, sendo que, em um, ou seja, 10% dos municípios essa legislação encontra-se em tramitação e nos demais municípios, o equivalente a 60%, não possuem essa legislação.

O próximo item analisado nos municípios foi sobre a instituição ou adequação da Lei municipal sobre o Plano de Carreira e Remuneração de Magistério Municipal.

Para Valle (2003), “os problemas sobre a valorização dos profissionais de ensino não são recentes e vem atormentando a educação brasileira desde os tempos do Império”. No entanto, somente

“a partir da constituição federal de 1988 (art. 206, V), é que está determinada a valorização dos profissionais de ensino, através da lei complementar que estabelece plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. (VALLE, 2003, p. 123-124)

O artigo 67 da LDB nº9394/96 remete para os sistemas de ensino, estas mesmas determinações, acrescentando que os planos de carreira deverão contemplar o aperfeiçoamento continuado e destaca que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício de quaisquer outras funções do magistério”. Ainda no mesmo ano, aprovou-se a Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundef, e determina no art. 9º que o Distrito Federal, os Estados e os Municípios teriam prazo de seis meses a partir da vigência da lei para elaborar seus planos de carreira e remuneração do magistério (VALLE, 2003, p. 123-124).

No ano seguinte, 1997, foi aprovado o Parecer 10 (BRASIL, 1997b), o qual foi homologado pelo Ministro da Educação e deu origem a Resolução nº3 (Brasil, 1997b) que orienta os Secretários de Educação na organização dos planos de remuneração do magistério público, dentro de uma nova concepção de carreira (VALLE, 2003, p. 125).

Para Saviani (2006), o MEC estabeleceu a partir do ano de 1998 a criação de novos Planos de Carreira para o Magistério e de novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito (SAVIANI, 2006).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº10.172/01, repete em suas Diretrizes e Metas sobre a Formação dos Professores e Valorização do Magistério, a determinação da Resolução 3, e estabelece como meta a ser alcançada que se destine “entre 20% e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas e reuniões pedagógicas”(BRASIL, 2001c).

Segundo Saviani (2006a) de acordo com o artigo 87 da LDB fazia parte da instituição da década da educação, incumbindo a União de encaminhar ao Congresso Nacional, até um ano após a sua publicação da LDB, só se converteu em Lei de nº 10.172 no dia 9 de janeiro de 2001 (SAVIANI, 2006), e trouxe como diagnóstico para Formação dos Professores e Valorização do Magistério: Consta do Plano Nacional de Educação que a melhoria da qualidade do ensino

somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldadas quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- . a formação profissional inicial;
- . as condições de trabalho, salário e carreira;
- . a formação continuada (BRASIL, 2001c).

No sentido de verificar se os dez municípios da região pesquisada, possuem lei municipal sobre o plano de carreira para o magistério e se encontra atualizada, organizamos levantamento de dados a partir das entrevistas com os dirigentes no quadro 7.

Quadro 7: Análise da situação dos municípios da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto quanto a elaboração e implantação do Plano de Carreira para o magistério em 2007.

MUNICÍPIOS	PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL
A	Sim, desde 1999
B	Sim, desde 2001
C	Sim, desde 2007
D	Sim, desde 2002
E	Sim (não recorda a data)
F	Sim, desde 1996
G	Sim, desde 2006
H	Sim, desde 2004
I	Sim (não recorda o ano)
J	Sim, desde 2000

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista com o responsável pela Educação Municipal (Diretor, Secretário ou Coordenador), no ano de 2007.

Os dados nos indicam que 100% dos municípios possuem Plano de Carreira e Remuneração do Magistério.

Tendo todos os municípios elaborado o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, resolvemos verificar sobre as Políticas de Incentivo ao trabalho docente. Estas foram registradas no quadro 8:

Quadro 8: Políticas de Incentivo ao trabalho docente

Municípios	Progressão Salarial Via Acadêmica	Piso Salarial	Prêmio Assiduidade	Outros
A	Sim	Não	Não	Resíduo proveniente do FUNDEF
B	Não	Não	Sim	Resíduo proveniente do FUNDEF no ano de 2006
C	Não	Não	Sim	Não
D	Sim	Não	Sim	Não
E	Sim	Sim	Não	Convênio com Universidade (para oferecer curso pedagogia aos professores do 1º segmento do Ensino Fundamental)
F	Não	Não	Sim	Não
G	Sim	Sim	Classificação para Atribuição de Aulas	Concurso “Professor Atuante” (seleção e premiação dos melhores Projetos desenvolvido pelos professores no decorrer do ano letivo)
H	Sim	Sim	Não	Progressão Salarial, através de tempo de serviço; vale gás e cesta básica.
I	Não	Sim	Não	Professor efetivo pode prestar o processo seletivo e completar a jornada até 64 h/a.
J	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista com o responsável pela Educação Municipal (Diretor, Secretário ou Coordenador), no ano de 2007.

Por meio dos depoimentos dos entrevistados, constatamos que em alguns municípios a legislação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério não está atualizada. Pela análise do quadro 8, constatamos que em relação ao Piso Salarial apenas 50% dos Planos Municipais, 60% dos municípios possuem política de Progressão Salarial Via Acadêmica, 60% dos municípios possuem prêmio assiduidade e 60% possuem outras políticas de incentivo.

Podemos concluir que o “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério” não se encontra atualizado em vários municípios, pois nesses municípios os professores não possuem piso salarial, progressão salarial via acadêmica, jornada de trabalho contemplando horas de trabalho pedagógico, quesitos apontados nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001.

#### 4.2.1 Aspectos administrativos na Educação Municipalizada

Após análise dos Aspectos político-administrativos municipais, estabelecidos no termo de adesão da Municipalização do Ensino Fundamental, analisaremos sobre a administração da Educação Municipalizada.

A pesquisa nos indica que o órgão administrativo voltado para o ensino, nos 10 municípios, possui diferentes denominações, como: Secretaria de Educação, Departamento de Educação, Diretoria de Educação. É importante destacar que em 2 municípios a Educação e a Cultura têm o mesmo responsável.

Tabela 2: Denominação do órgão responsável pela Educação no município

DENOMINAÇÃO	Número de Municípios	PORCENTAGEM
Secretaria de Educação	05	50%
Departamento de Educação	03	30%
Diretoria de Educação	01	10%
Secretaria de Educação e Cultura	01	10%
Total	10	100%

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista com o responsável pela Educação Municipal (Diretor, Secretário ou Coordenador), no ano de 2007.

Tanto o secretário quanto o diretor, ou o coordenador, todos são responsáveis em organizar e administrar os sistemas de ensino municipais. Com tantas responsabilidades indagamos aos mesmos sobre a sua formação acadêmica.

Constatamos que, em relação à formação acadêmica, nem todos os profissionais responsáveis pela Educação Municipalizada, possuem curso de nível superior, como podemos verificar a partir da leitura do quadro 9.

Quadro 9: Formação acadêmica dos responsáveis pela educação municipal

Municípios	Nível Médio	Nível Superior Completo	Pós-Graduação Lato sensu	Pós-Graduação Stricto Sensu
A	-	Sim	-	-
B	-	Sim	Sim	-
C	-	Sim	-	-
D	Sim	-	-	-
E	-	Sim	Sim	-
F	-	Sim	-	-
G	-	Sim	Sim	Sim
H	-	Sim	-	-
I	-	Sim	-	-
J	Sim	-	-	-

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista com o responsável pela Educação Municipal (Diretor, Secretário ou Coordenador), no ano de 2007.

Como podemos observar 80 % dos responsáveis pela educação nos municípios tem formação de nível superior, sendo que 30 % têm Pós-Graduação Lato Sensu e 1 está cursando

Strito Sensu. É importante também registrar que em 2 municípios da região os responsáveis pela Educação têm Ensino Superior incompleto.

No organograma dos órgãos responsáveis pela Educação no município, numa linha descendente encontramos os diretores de escola. Fomos assim verificar como os mesmos são contratados pelo poder executivo.

Tabela 3: Contratação de diretores de escolas municipais.

DIRETORES	NÚMERO DE MUNICÍPIOS	PORCENTAGEM
Nomeação	07	70%
Concurso público	02	20%
Nomeação e Concurso Público	01	10%
Total	10	100%

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista com o responsável pela Educação Municipal (Diretor, Secretário ou Coordenador), no ano de 2007

Em 70 % dos municípios este profissional é nomeado pelo poder executivo sendo que em apenas 2 municípios houve concurso público para o cargo de diretor de escola. Dentre esses dois municípios que realizaram concurso público, em um deles existem diretores de escolas concursados e outros nomeados pelo poder executivo. Neste município, constatamos que até o início do ano de 2007 havia apenas 1 diretor de escola e as demais unidades escolares encontravam-se sem diretores, sendo supervisionadas por uma coordenadora. Esta situação só se reverteu com a mudança do diretor de educação que ocorreu no início de 2007, o qual, reestruturou a educação municipalizada e contratou diretores para as escolas que se encontravam em defasagem.

Podemos assim concluir que na maioria dos municípios da região de Ribeirão Preto que aderiram à municipalização da Educação, concentram o poder de escolha dos dirigentes da educação no poder executivo.

Em relação à política de incentivo ao trabalho docente, verificamos como cada município realiza sua administração, analisando a Avaliação de Desempenho do trabalho Docente, a elaboração do currículo escolar e os programas voltados para a Formação Continuada de Professores do 1º segmento do Ensino Fundamental.

Em relação à Avaliação de Desempenho do Trabalho Docente constatamos que esta avaliação acontece de formas distintas, como verificaremos no quadro 10.

Quadro 10: Avaliação de desempenho do trabalho Docente

Municípios	Avaliação é realizada pelo Dirigente da Unidade Escolar	Avaliação é uma exigência do Plano de Carreira do magistério	Avaliação é realizada através de Empresas Privadas que vendem material apostilado de ensino e prestam assessoria pedagógica.
A	Não	Sim	Não
B	Não	Não	Não
C	Não	Não	Sim
D	Sim	Não	Não
E	Sim	Não	Não
F	Sim	Não	Não
G	Não	Sim	Não
H	Não	Não	Sim
I	Sim	Não	Não
J	Sim	Não	Não

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista com o responsável pela Educação Municipal (Diretor, Secretário ou Coordenador), no ano de 2007.

Constatamos que 50% dos municípios realizam a Avaliação de Desempenho do Trabalho Docente na própria Unidade Escolar, 20% dos municípios realizam a Avaliação de Desempenho do Trabalho Docente de acordo com a Legislação do Plano de Carreira, a qual pode beneficiar o professor em ter progressão Salarial, 20% terceirizam esta avaliação para Empresas Privadas que vendem material apostilado de ensino e prestam assessoria pedagógica, descartando o material fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Se descartam o material do PNLD, como será que esses municípios elaboram a política curricular da educação? Será que esta apresenta em sua construção a participação dos docentes? Esses questionamentos serão identificados através da análise do quadro 11.

Quadro 11: Elaboração da Política Curricular na Educação Municipalizada

Municípios	Quem Elaboração a Política Curricular na Educação Municipalizada
A	O currículo é elaborado com a participação dos gestores e professores
B	O currículo é elaborado com a participação dos gestores e professores
C	Utilizamos material apostilado de ensino de uma Empresa Privada que também nos oferece auxílio de assessoria pedagógica
D	O currículo é elaborado com a participação dos gestores e professores
E	O currículo é elaborado com a participação dos gestores e professores
F	O currículo é elaborado com a participação dos gestores e professores
G	O currículo é elaborado com a participação dos gestores e professores
H	Utilizamos material apostilado de ensino de uma Empresa Privada que também nos oferece auxílio de assessoria pedagógica
I	O currículo é elaborado com a participação dos gestores e professores
J	O currículo é elaborado com a participação dos gestores e professores

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista com o responsável pela Educação Municipal (Diretor, Secretário ou Coordenador), no ano de 2007.

Os dados nos indicam que o responsável pela educação municipalizada nem sempre atribuiu autonomia ao professor na elaboração do currículo,

Concebemos que uma proposta curricular não é só um documento onde se registram princípios teóricos, metas, objetivos, conteúdos, atividades a serem desenvolvidas na escola,

além disso, é a realização das definições no dia-a-dia da escola. Concebemos que para elaborar e ministrar uma proposta pedagógica em que os professores atuem como sujeitos, se faz necessário que estes tenham saberes específicos para participarem da construção e materialização de uma proposta curricular.

Por meio do quadro 11 identificamos que dentre os municípios pesquisados, dois, ou seja, 20% outorgaram a empresas privadas a determinação do currículo, as quais vendem material apostilado de ensino e prestam assessoria pedagógica. Neste caso, os professores não participam da construção e elaboração do currículo, recebem o currículo pronto. É importante destacar que é esta a política adotada pela SE/SP a partir de 2008.

Por meio de um levantamento adicional verificamos que no ano de 2008 essa porcentagem aumentou para 50%, ou seja, dos dez municípios pesquisados metade aderiram ao sistema de ensino apostilado para utilizarem no Ensino Fundamental .

Tal resultado indica uma política contrária à concepção de Gimeno Sacristan (1998) o qual afirma que o currículo é reconhecido como algo que configura uma prática, o qual é configurado no processo de desenvolvimento, onde os agentes ativos nesse processo são os professores. “O currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca, e também tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura”. Portanto, o professor é um sujeito do currículo, um agente ativo, ou mediador, o que toma decisões, porém o currículo é um processo social (GIMENO SACRISTAN, 1998).

Se há municípios que realizam imposições do currículo, porque oferecem cursos de formação continuada aos docentes?

Compreendemos com Moreira (2008) que as questões de currículo e de formação de professores caminham juntas.

Assim, verificamos por meio do quadro 12, a política voltada para formação continuada de professores que a rede de ensino municipal ofereceu nos últimos 3 anos, ou seja, no governo de 2005 a 2007.

Quadro 12: Programas voltados para a Formação Continuada de Professores do 1º segmento do Ensino Fundamental em 10 municípios que aderiram a municipalização da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto (2004 – 2007)

Municípios	Curso de até 180 horas	Especialização	Reuniões Pedagógicas	Outros
A	30 até 180 h	-	Semanais	Letra e Vida
B	-	-	Semanais	-
C	30 horas	-	Semanais	-
D	180 horas	Somente para os Gestores Escolares	Semanais	Pedagogia a distância
E	4 a 90 horas	Somente para os Gestores Escolares	Semanais	-
F	180 horas	-	Semanais	-
G	Até 180 horas	Para professores e Gestores Escolares	Semanais	Palestras e cursos de pequena duração
H	2 a 40 horas	Somente para os Gestores Escolares	Semanais	Cursos de Habilitação em nível superior com duração de 2 a 3 anos.
I	Ate 180 horas	-	Semanais	-
J	30 a 90 horas	Apenas 1 Especialização de 360 horas	Semanais	-

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista com o responsável pela Educação Municipal (Diretor, Secretário ou Coordenador), no ano de 2007.

Quando nos referimos aos cursos de pequena duração, a carga horária seria de 30 até 180 horas. Constatamos que 40% dos municípios analisados oferecem os cursos de até 80 h apenas. Um município, ou seja, 10% dos pesquisados não oferece nenhum curso de formação continuada a seus professores. E este município ainda permite que os professores elaborem apostilas para ser trabalhada na Educação Infantil.

Os demais municípios, ou seja, 40% realizaram parceria com o Governo Estadual em 2006 e oferecem o curso Letra e Vida (Programa de Professores Alfabetizadores) aos professores da rede municipal e a mesma parceria foi oferecida no ano de 2007.<sup>5</sup> Um município em específico no ano de 2005 contratou uma Formadora do Programa de Professores Alfabetizadores (Profa)<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> A Parceria se deu da seguinte maneira: a Diretora de Ensino de Ribeirão Preto, responsável pelos 14 municípios, ofereceu o curso para todos os municípios da região, sendo que cada município deveria escolher um professor para ser o Formador dos demais. Este formador teve capacitação 1 vez ao mês na Diretoria de Ensino e assim se especializou para formar os demais professores. Quanto ao material didático era de responsabilidade do município adquirir para cada cursista e este deveria ser encomendado e retirado na Secretaria Estadual de Educação em São Paulo.

<sup>6</sup> O Profa é um curso de 180 horas promovido pelo Governo Federal. Em 2006, o governo estadual ofereceu o mesmo curso porém com outra denominação, ou seja, Letra e Vida.

Analisando os cursos de especialização de carga horária é de 360 h, constatamos que:

- 10% dos municípios, ou seja, 1 município no decorrer de 3 anos ofereceu aos professores apenas 1 curso de especialização. 40% dos municípios oferecem apenas para Gestores Escolares, numa parceria do Município com a Undime, ministrado por um formador do município. 80% dos municípios não ofereceram no período de 3 anos (2005 á 2007) nenhum programa voltado para a formação continuada de professores.

Em relação às reuniões pedagógicas, todos dirigentes da educação dos municípios, afirmaram que os encontros com os professores ocorrem semanalmente. Não temos dados que permitam sabermos como são elaborados e ministrados os encontros pedagógicos nos municípios pesquisados, pois não tivemos a oportunidade de freqüentar.

Em um dos municípios, a Diretora do Departamento relatou que mensalmente se reúne com as Assessoras Pedagógicas e planejam em conjunto os trabalhos pedagógicos a serem realizados durante o mês. Os assessores pedagógicos elaboram em cada encontro pauta sobre os assuntos que serão trabalhados nos encontros, registram o que ocorre no decorrer dos encontros e apresentam nas reuniões mensais com a Diretora de Departamento para replanejarem o que não foi absorvido por todos os professores.

Apenas 10% dos municípios oferecem curso de Habilitação em Pedagogia a Distância para os professores que não possuem curso superior, através de uma bolsa de 50% do valor do curso.

Muitos municípios que oferecem cursos de formação continuada aos professores; será que também oferecem alguma experiência diferenciada voltada para o currículo escolar?

Assim, levantamos se, nos 10 municípios, ocorre alguma experiência diferenciada voltada para o currículo escolar, como segue no quadro 13.

Quadro 13: Experiência diferenciada voltada para o currículo escolar em 10 municípios que aderiram a municipalização da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.

<b>Municípios</b>	<b>Respostas</b>
A	Não
B	Na Educação Infantil ocorre a elaboração e montagem de Material Pedagógico organizado pelos professores
C	Não respondeu
D	Curso de Informática
E	Não respondeu
F	Projeto de Meio Ambiente em Parceria com o CATI
G	Cursos de Formação Continuada para os Professores
H	Horta Orgânica (para o preparo da merenda escolar e preservação do Meio Ambiente)
I	Cursos de até 180 h, mas somente foi oferecido no ano de 2005
J	Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, e a secretaria de Educação está aguardando a Licitação para a contratação de uma Empresa Privada que vende material apostilado de ensino e presta assessoria pedagógica.

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista com o responsável pela Educação Municipal (Diretor, Secretário ou Coordenador), no ano de 2007.

Como podemos analisar nas respostas do quadro 13, nem sempre ocorre a oferta de experiência diferenciada que possa contribuir com diversidade da aplicação do currículo escolar. Apenas 20% dos municípios oferecem cursos de Formação Continuada com o objetivo de transformar o professor em agente do ensino. Entre os demais municípios, 30% não responderam, 40% responderam sobre projetos pedagógicos implantado no Ensino Fundamental e não sobre a construção do currículo, visto que, em um desses município existe grande expectativa da secretaria de educação em implantar no ano letivo de 2008 um sistema apostilado de ensino de uma rede privada, sendo que no momento da visita, já existia o Edital de Licitação para aquisição do material. E o restante dos municípios, ou seja, 10% responderam somente sobre a construção do currículo na Educação Infantil.

Após verificamos como cada município realiza sua administração, analisando a Avaliação de Desempenho do trabalho Docente, a elaboração do currículo escolar e os programas voltados para a Formação Continuada de Professores do 1º segmento do Ensino, constatamos que grande parte dos municípios não aplicam as Diretrizes do Plano Nacional da Educação.

A próxima análise refere-se à organização do Ensino Básico.

#### **4.2.2 Análise da organização do Ensino Básico nos 10 municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto**

Iniciamos analisamos o regime de ensino de cada Sistema Municipal de Educação dos municípios pesquisados.

De acordo com a LDB nº. 9394/96 em seu artigo 23 a educação básica poderá organizar-se em séries anuais (regime seriado de ensino), períodos semestrais, regime de ciclos, (pode ser dividido em 4 etapas, 1ª e 2ªséries, 5ª e 6ªséries, 7ª e 8ªséries, ou em 2 etapas 1ª á 4ª séries e 5ª á 8ªséries), alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996a).

Com a Lei 9424/96 – Fundef, vários municípios do Estado de São Paulo aderiram ao “Programa Ação de Parceria Educacional Estado–Município” para o atendimento do Ensino Fundamental. Sendo assim alguns municípios optaram em continuarem com mesmo regime de ensino do Estado de São Paulo, onde o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, é instituído através do regime de progressão continuada no Ensino Fundamental com duração

de 8 anos, o qual pode ser organizado em um ou mais ciclos e este regime deve garantir a avaliação do processo de ensino - aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.

Por meio das entrevistas levantamos a política do regime de ensino elaborada após o processo de municipalização do Ensino Fundamental.

Quadro 14: Regime de ensino adotado na municipalização do Ensino Fundamental.

Municípios	Seriado	Ciclos	Progressão Continuada
A	X		
B	X		
C	X		
D	X		
E		X	
F	X		
G	X		
H			X
I	X		
J	X		

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista com o responsável pela Educação Municipal (Diretor, Secretário ou Coordenador), no ano de 2007.

Esse quadro nos permite analisar e comparar o regime de ensino adotado na municipalização do Ensino Fundamental dos municípios que fazem parte da região de Ribeirão Preto, sendo que, no estado de São Paulo como citado anteriormente foi instituído o regime de progressão continuada, e cada município no ato da municipalização do Ensino Fundamental optou pelo próprio regime de ensino.

Constatamos que a maioria, ou seja, 80 % é regime Seriado, 1 município, ou seja, 10% possui regime em ciclos, e outro município, ou seja, 10 % possui regime de progressão continuada. Concluímos que apenas um município, ou seja, 10 % optou pelo mesmo regime de ensino da rede estadual, o de progressão continuada, os demais optaram por regime em ciclos ou regime seriado.

Podemos constatar através das Metas do Plano Nacional de Educação elaborado pelo MEC, que a proposta educacional para o Ensino Fundamental tem como objetivo de universalizar o acesso ao Ensino Fundamental e garantir a permanência de todas as crianças de 7 a 14 anos na escola, estabelecendo programas específicos entre União, Estados e Municípios para a superação dos déficits educacionais mais graves (Saviani, 2002, p.97).

Concebemos que para diminuir as taxas de evasão e retenção escolar é necessário que a rede municipal de ensino de condições específicas através de oferta de cursos de Formação Continuada para seus professores, e também adquiram equipamentos específicos para que os estes possam utilizar estratégias diferenciadas em suas prática pedagógica. Outra proposta de

Metas do Plano nacional de Educação Elaborado pelo MEC é que seja estabelecido em todos os sistemas de ensino, com apoio da União e da comunidade escolar, programas para equipar todas as escolas do Ensino Fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo:

- a) espaço, iluminação, ventilação e insolação dos prédios escolares;
- b) instalação sanitárias e condições para a manutenção da higiene em todos os edifícios escolares;
- c) espaço para esporte e recreação;
- d) espaço para biblioteca;
- e) instalações adequadas para o serviço de merenda escolar;
- f) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;
- g) acervo para as bibliotecas, que incluam literatura, textos científicos, obras básicas de referencia e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor;
- h) equipamento didático-pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula, como jogos educativos, mapas para ensino de ciências e outros;
- i) telefone e redutor de textos;
- j) infra-estrutura de informática e de equipamento multimídia para o ensino. (SAVIANI, 2002, p. 97-98)

Prosseguindo nossa análise verificamos se os municípios da região pesquisada atendem aos padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o atendimento do Ensino Fundamental.

Quadro 15: Padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o atendimento do Ensino Fundamental.

Municípios	Biblioteca Escolar	Laboratório de Informática	Laboratório de Ciências	Uniformes	Merenda de Qualidade
A	(parcial)	(parcial)	Não	Não	Não
B	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
C	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
D	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
E	Sim	Sim	Não	Não	Sim
F	Sim	Sim	Não	Não	Sim
G	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
H	Sim	Sim	Não	Não	Sim
I	Sim	Não	Não	Sim	Sim
J	Sim	Sim	Não	Não	Sim

Fonte: Dados obtidos por meio de entrevista com o responsável pela Educação Municipal (Diretor, Secretário ou Coordenador), no ano de 2007.

Por meio do quadro 15 podemos observar que nos 10 municípios entrevistados, 100% das unidades escolares possuem bibliotecas.

Quanto ao laboratório de informática 90% dos municípios responderam que possuem laboratórios, mas não são instalados dentro das unidades escolares, são instalados em departamentos como da cultura, para atenderem toda a população. Desses 90% de municípios, apenas em 2, foi permitida visita às escolas e laboratórios de informática. Um dos municípios

oferece capacitação aos professores para ministrarem suas aulas de maneira diferenciada o que pode tornar atrativa e estimular o aluno a ter uma participação contínua em suas atividades escolares.

Quanto ao laboratório de ciências, apenas em, 1 município possui, ou seja, 10% dos municípios visitados, o que revela a falta de investimento em equipamentos para que os alunos tenham aulas práticas, sendo que documentos oficiais e pesquisas na área recomendam a introdução de atividades práticas no cotidiano escolar.

Quanto ao uniforme escolar, 4 municípios (40%) realizam doações para todos os alunos e 1 município (10%) realiza doação apenas para alunos de baixa renda familiar. No referido município, no início do ano ocorre um período de cadastramento nas unidades escolares, junto aos pais de baixa renda familiar, assim os dados são analisados pela assistente social do município que comprova a necessidade do aluno de receber ou não do uniforme (apenas a camiseta escolar).

A coordenadora de educação de um dos 10 municípios pesquisados, relatou que a doação para todos os alunos de: uniforme de Inverno: conj. de moletom (calça e blusa), tênis e meia; uniforme de Verão: camiseta e bermuda (masculino e Feminino); mochila com (o brasão do Município); Kit de materiais escolares (cadernos, lápis preto, canetas, borracha, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, caneta hidrocor); material apostilado de ensino bimestral.;

A coordenadora da secretaria de educação de um dos 10 municípios pesquisados, assim se expressou:

A Educação Municipalizada tornou-se um programa assistencialista, e que os pais que tem filhos na segunda etapa do Ensino Fundamental que estão matriculados em escolas estaduais fazem abaixo assinado para que seus filhos recebam os mesmos benefícios dos alunos da rede municipal, e afirmou que a procura é somente por causa do assistencialismo e não por causa da qualidade de ensino. (Coordenadora da Secretaria de Educação de um dos 10 Municípios, 2007)

O depoimento da coordenadora nos leva a compreender que alguns municípios utilizam recursos da educação municipalizada para realizarem programas de assistencialismo, através da aquisição de uniformes e materiais escolares.

Em relação à merenda escolar, a proposta do Plano Nacional de Educação elaborado pelo MEC de acordo com Saviani, é de: “garantir, com a colaboração entre a União, Estados e Municípios, o provimento da merenda escolar e a elevação progressiva dos seus níveis calóricos e protéicos” (Saviani, 2002, p. 98).

A pesquisa identifica que apenas um município dos 10 entrevistados não apresentou investimento na merenda, pois, apenas utiliza R\$ 0,20 centavos repassados pelo Governo Federal.

Nos demais municípios, ou seja, 90% apresentaram qualidade na merenda escolar. Nas visitas, tivemos oportunidade de conhecer duas cozinhas piloto e verificamos todo o processo de elaboração da merenda escolar, desde o planejamento do cardápio, o preparo, até a embalagem para o transporte e a distribuição nas unidades escolares.

Constatamos que um dos municípios serve todos os dias o café (pão francês com margarina) antes do início da aula, o almoço (cardápio diversificado) entre 10h00 e 11h00 juntamente com a sobremesa (frutas diversas) e nos demais períodos ocorre o mesmo, mudando apenas de almoço para jantar.

No entanto constatamos que alguns dos municípios pesquisados apresentaram no ato da municipalização do Ensino Fundamental dificuldades administrativas, técnicas e financeiras para organizarem a curto e mesmo em médio prazo, os seus sistemas de ensino, sendo que a municipalização não foi obrigatória. O que foi obrigatório foi a retenção dos recursos do Fundo que será destinado apenas para quem for responsável pelo Ensino Fundamental, seja o próprio Município ou o Estado (Seesp – Municipalização do Ensino Fundamental).

Na próxima seção verificamos o processo de municipalização do Ensino Fundamental em um dos dez municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, onde analisamos as dificuldades encontradas após a municipalização, em específico a elaboração das políticas curriculares e a oferta de programas voltados para a Formação Continuada de Professores do 1º segmento do Ensino Fundamental.

## **Seção 5**

## **5 Análise da municipalização do Ensino Fundamental em um município da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto**

Este capítulo analisa a implementação da municipalização em um município que pertence à jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. Em especial descreve o contexto político-administrativo da municipalização focalizando o processo de elaboração do currículo e os programas de formação continuada oferecidos aos professores, no período compreendido do início da municipalização do Ensino Fundamental (1999) até o ano de 2007. Para tal dividimos a pesquisa em três períodos, os quais correspondem às gestões municipais de: 1999-2000; 2001-2004 e 2005-2007.

### **5.1 Período de 1999-2000: o início do processo de municipalização do Ensino Fundamental**

O município pesquisado que pertence a jurisdição da diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, no final da década de 1990 universalizou o Ensino Fundamental. No início do período por nós analisado, ou seja, em 1999, havia no município as redes de ensino: estadual e municipal. A rede estadual era composta por uma única Unidade Escolar que atendia o primeiro e o segundo seguimento do ensino fundamental e o ensino médio. A rede municipal possuía uma escola de Educação Infantil, uma Unidade Escolar que atendia o primeiro segmento do Ensino Fundamental e uma escola de ensino médio e profissionalizante.

Este panorama seria alterado por meio do início do processo de municipalização. Com a Lei 9424/96 (Fundef), vários municípios do Estado de São Paulo aderiram ao “Programa Ação de Parceria Educacional Estado–Município” para o atendimento do Ensino Fundamental.

Em razão da vigência da Emenda Constitucional 14/96, da Lei nº9424/96 e da LDB 9394/96, que já haviam instituído o Fundef, e na eminência do município perder 15% da receita de impostos de aplicabilidade da educação, houve debates na câmara municipal que culminaram com a aprovação do convênio, celebrado pelo prefeito: Programa de Ação de Parceria Educacional Estado/Município para atendimento do Ensino Fundamental.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Instituído pelo Decreto nº 43.072/98, justificando proporcionar uma escola digna, com condições de atender a população em idade escolar. No ato do convênio a Secretária de Educação Estadual era Senhora Teresa Roserley Neubauer da Silva, a qual transfere ao município todos os alunos de 1ª à 8ª série matriculados na rede estadual, os recursos materiais e o afastamento do pessoal docente, técnico e administrativo. Em contrapartida repassará o

Nesta época segundo depoimentos de profissionais da educação, ocorreram inúmeros debates dos quais participaram: prefeito, vereadores da câmara municipal, dirigente da Undime, dirigente do departamento de educação municipal, diretores e professores de escolas municipal e estadual a respeito da municipalização do Ensino Fundamental, entendida esta pelos mesmos, principalmente como descentralização de recursos.

### **5.1.1 – Administração do Ensino Fundamental Municipalizado**

Este convênio com duração de cinco anos a partir da data da assinatura foi renovado em 2004.<sup>8</sup> Com a municipalização a responsabilidade pelo Ensino Fundamental passou a ser do município que passou a receber da União os recursos para a manutenção deste nível de ensino, de acordo com o número de alunos matriculados. No referido município, na ocasião da municipalização, foram transferidos 862 alunos da rede estadual para a rede municipal<sup>9</sup>, atingindo um total de 1396 (Brasil, Mec/ Inep, 2000).

Segundo Martins (2003) os problemas que permeiam as redes de escolas encontram soluções mais rápidas nos diferentes procedimentos e níveis administrativos da gestão municipal, devido à proximidade com o poder executivo. Mas para que a nova gestão da política educacional municipal funcione, os professores, diretores e coordenadores pedagógicos é que têm sido chamados a desenvolver suas funções, enfrentando as inovações propostas pelas Secretarias Municipais de Educação, estreantes em seus novos papéis institucionais. No entanto, ocorre uma dupla aprendizagem: da própria esfera executiva municipal que está aprendendo a desempenhar suas novas funções e, dos atores escolares demandados a serem criativos, colaboradores, a aceitarem as mudanças propostas e a compreenderem a situação de indefinição profissional a que estão submetidos.

Os dados levantados no município revelam, como indicado pela referida autora, que as soluções mais rápidas foram de cunho administrativo. O processo de municipalização, uma

---

recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – (Fundef), correspondentes ao número de matrículas assumidos pelo município.

<sup>8</sup> Termo de renovação do novo Convênio foi solicitado pelo Prefeito em junho de 2004, através do ofício, o qual foi enviado ao Secretário de Estado da Educação Gabriel Benedito Issaac Chalita.

<sup>9</sup> acordo com o cadastro do Censo Escolar MEC – Inep do ano de 1998, onde o município passa a receber diretamente do sistema MEC – Fundef, após ter se cadastrado, por intermédio de conta aberta no Banco do Brasil S/A.

vez celebrado o Convênio, foi iniciado com a transferência das matrículas da rede estadual para a rede municipal.

A Tabela 4 registra o número de alunos e recursos recebidos do FUNDEF.

Tabela 4: Número de alunos e recursos recebidos pelo FUNDEF no município no período de 1999 a 2000.

Ano	Nº de alunos matriculados no Ensino Fundamental	Recursos Recebidos no município para a educação	Custo/aluno/ano no município
1999	862	336.203,11	390,02
2000	1512	1.377.297,89	910,91

Fonte: adaptado a partir de <www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/matricula/censoescolar98.asp> e <www.stn.fazenda.gov.br/estados\_municipios/municipios.asp>. acesso em maio de 2007.

O aumento dos recursos recebidos para a Educação no município é proveniente do aumento do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental municipalizado e do aumento do valor custo/aluno/ano no município. Este último é decorrente do aumento do repasse dos recursos dos estados e municípios, transferido com a mesma periodicidade em que são creditados os valores das fontes “mães” (FPM, FPE, ICMS, IPLexp e LC/87) alimentadoras do Fundef, conforme cada uma das arrecadações de que se originam os recursos do Fundo.

Quadro 16: Periodicidade do repasse dos recursos

Recurso	Periodicidade
FPE, FPM e IPI – exp	Decenalmente (dias 10,20 e 30 do mês)
ICMS	Semanalmente
Desoneração de Exportações	Mensalmente (final do mês)
Complementação da União	Mensalmente (último dia útil do mês)

Fonte: <www.mec.gov.br/sef/Fundef/recurso.shtm>. acesso em agosto de 2006.

O processo de municipalização promoveu a troca de prédios escolares. O prédio onde funcionava uma Escola Municipal de Ensino Fundamental <sup>10</sup>passou a ser utilizado pela Escola Estadual, que após a municipalização passou a atender apenas o Ensino Médio e, o da escola estadual passou a sediar a Escola Municipalizada. Devemos registrar que não foi constituída uma equipe pedagógica no Departamento de Educação, que seria responsável por um novo desenho curricular, tendo sido mantida a Diretora do mesmo que vinha assumindo tais funções há mais de 15 anos.

Assim foi criada a escola municipalizada de Ensino Fundamental de primeiro seguimento (1ª a 4ª séries) e segundo seguimento (5ª e 8ª séries)<sup>11</sup>. Ressaltamos que o único prédio de então propriedade do Estado existente no município, a partir de 1999 passa a ser de

<sup>10</sup> implantada em novembro de 1991 através de Lei Municipal e destinava-se ao ensino fundamental de 1ª a 4ª séries prioritariamente e oferecia também Ensino Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

<sup>11</sup> Nomenclatura utilizada pelo MEC.

responsabilidade da Prefeitura Municipal a qual passa a exercer a administração plena, manutenção preventiva e corretiva, o qual foi totalmente reformado em janeiro de 2000.

Como decorrência da municipalização, profissionais da educação da rede estadual foram afastados, sendo 08 professores de Educação Básica I efetivos e 04 professores de Educação Básica II efetivos. Os professores passaram a exercer o magistério em âmbito da rede municipal permanecendo vinculados ao estado.

Neste período o município tinha 40 professores efetivos aproximadamente 25 contratados. A Jornada de Trabalho Docente assim era estabelecida:

- O professor da Educação Básica I (PEB I) recebia por 20h semanais, acrescido de 2,5h extras de complementação da jornada de trabalho e 2h de Horas de Trabalho Pedagógico semanais.
- O professor da Educação Infantil e o da Educação de Jovens e Adultos recebiam por 20h de trabalho semanais, acrescido de 2h extras de Horário de Trabalho Pedagógico semanais.
- O professor da Educação Básica II (PEB II) recebia por 40h de trabalho semanal, acrescido de 2h de Horas de Trabalho Pedagógico.

Pelo relato de uma das participantes da implantação do processo de municipalização, secretária de escola na época, a respeito do ano de 1999, podemos ter indicadores do processo vivido pelos profissionais do magistério.

Foi o início de muitas incertezas, na verdade iniciamos o ano letivo, realizando uma nova atribuição de aulas para os professores da rede municipal e os afastados junto à municipalização e os professores que eram contratados pelo estado ficaram desempregados e reorganizamos o planejamento escolar. (Secretária de escola em 1999, entrevistada em 2007)

A referida profissional também relatou o que aconteceu com os alunos na época da municipalização, indicando as dificuldades decorrentes do processo de avaliação.

- Alunos do município encontravam-se antes da municipalização em regime seriado de ensino, com média de no mínimo 7,0 (sete) pontos, totalizando anualmente por disciplina 28,0 (vinte e oito) pontos para aprovação e após a municipalização permaneceram no mesmo regime;
- Alunos municipalizados, ou seja, que no 1º semestre de 1999 encontravam-se na rede estadual de ensino em regime de Progressão Continuada e que após o 2º semestre encontraram-se na rede municipal, sofreram um grande impacto de adaptação, referente à mudança de prédio, de professores, funcionários e da administração escolar, porém continuaram até o término do ano letivo no regime de Progressão Continuada. No ano seguinte, os alunos que pertenciam ao regime de progressão continuada, foram integrados ao regime de seriação, com média no mínimo de 7,0 (sete) pontos bimestrais em cada disciplina. (Secretária de escola em 1999, entrevistada em 2007)

Os dados do “Consolidado da escola municipalizada” confirmam o indicado pela referida secretária revelando que em 2000 houve um alto índice de notas inferiores a média estabelecida. o que para nós indica a dificuldade do aluno de se adaptar ao novo sistema de avaliação.

No mês de abril de 2000 há alteração na gestão do Departamento de Educação Municipal e conseqüentemente da escola municipalizada devido à nomeação pelo Prefeito de uma nova diretora para o Departamento de Educação, que permaneceria no cargo por 8 meses, ou seja, até o término do governo da época.

Pudemos perceber, assim, um novo momento na única escola municipalizada, como indicado por Martins (2003), a escola e seus atores passaram por um processo de aprendizagem e reconstrução.

### **5.1.2 O Currículo**

Ocorreu mudança na administração desta unidade escolar, sendo que a nova gestora nomeada pelo prefeito constrói um novo projeto pedagógico para a escola que envolve as diferentes instâncias da escola: direção, professores, alunos, funcionários e pais, com o objetivo de recuperar o alto índice de notas abaixo da média. A mesma orienta os professores a usarem metodologias diferenciadas em suas aulas e incentivarem os alunos a lerem e pesquisarem.

Foram estabelecidas parcerias com órgãos públicos, empresas privadas e ONGS. Por exemplo, com a Polícia Militar do Estado de São Paulo, foi desenvolvido o Programa de Prevenção ao uso de drogas e violência (Proerd) oferecido aos alunos das 4ª séries; a parceria com o Grupo “Amor Exigente” (ONG), possibilitou a promoção de palestras para as demais séries e para os pais, com objetivo de orientar sobre os problemas causados pelas drogas. A empresa privada ofereceu aos professores cursos de capacitações, voltados para a temática da preservação do meio ambiente.

Tanto esta unidade escolar municipalizada, quanto a unidade escolar municipal de ensino médio e Ensino Profissionalizante organizaram projetos que foram expostos por meio de feiras literárias e de ciências.

As professoras A e C indicaram que ocorreram neste período mudanças nos aspectos físico e social da escola. Argumentaram que a metodologia de ensino era própria do professor e as metas não foram estabelecidas por órgãos externos a escola. Para a professora B, a municipalização foi uma iniciativa significativa.

Os depoimentos das professoras vêm ao encontro do depoimento da secretária da escola da época, que participou de todo o processo da Municipalização do Ensino Fundamental.

### 5.1.3 Caracterização dos Professores da rede municipal.

Procuramos identificar no período de 1999 a 2000 o número de escolas e relacionar com os professores que ministram aulas na rede municipal.

Tabela 5: Quantidade de escolas que os Professores do 1º segmento do Ensino Fundamental da rede municipal, trabalharam no período de 1999 a 2000.

A	Número de professores do 1º segmento do Ensino Fundamental da rede municipal	Número de Escolas que os professores trabalharam no referido ano
1999	3	2
	11	1
	7	0
2000	3	2
	11	1
	7	0

Fonte: (questionário respondido por 21 professores da educação básica I, da rede municipal).

Percebemos por meio da análise na tabela 5 que neste período, o número de professores que ministraram aulas na rede municipal permaneceu constante.

### 5.1.4 Formação Continuada

Neste período o responsável pela Direção do Departamento de Educação não ofereceu cursos de Formação Continuada para os professores que trabalhavam na Escola Municipalizada (depoimento da Secretária de escola, 1999).

## 5.2 Período de 2001 a 2004:

### 5.2.1 Administração do Ensino Fundamental Municipalizado

No ano de 2000, ocorreram eleições municipais e o governo eleito, após assumir o seu mandato em janeiro de 2001, nomeou uma nova Diretora de Departamento de Educação municipal, que representaria uma continuidade política desde o processo de municipalização, visto que a mesma já havia trabalhado em todas as administrações anteriores do período

estudado<sup>12</sup>. Cabe indicar que a mesma permaneceu na direção da educação do município por 20 anos.

Neste período, a maioria dos professores foram contratados por “Recibo de Pessoa Autônoma” (RPA), ou seja, do total de 98 professores havia 40 professores efetivos e 58 professores contratados por RPA<sup>13</sup>. A Jornada de Trabalho Docente neste período é igual ao período de 1999 a 2000. As Horas de Trabalho Pedagógico ocorriam semanalmente. No período, o número de alunos do Ensino Fundamental aumentou, mas aumentou também o recurso recebido pelo município para investir no ensino municipalizado, como indica a Tabela 6.

Tabela 6: Número de alunos e recursos recebidos pelo Fundef (2001 – 2004) no município pesquisado

Ano	Número de alunos matriculados no Ensino Fundamental	Recursos Recebidos no município	Custo/aluno/ano no município
2001	1396	1.444.034,26	1034,40
2002	1501	1.759.042,38	1171,91
2003	1563	2.003.215,50	1281,65
2004	1614	2.394.442,55	1483,55

Fonte: adaptado a partir dos sites <[www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/matrícula/censoescolar98.asp](http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/matrícula/censoescolar98.asp)> e <[www.stn.fazenda.gov.br/estados\\_municipios/municipios.asp](http://www.stn.fazenda.gov.br/estados_municipios/municipios.asp)>

O aumento dos recursos recebidos para educação são decorrentes do aumento do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental municipalizado e do aumento do valor custo/aluno/ano no município, ocasionado pelo aumento do repasse dos recursos dos estados e municípios, os quais são automáticos e são transferidos com a mesma periodicidade em que são creditados os valores das fontes “mães.

Quadro 17: Periodicidade do repasse dos recursos

Recurso	Periodicidade
FPE,FPM e IPI – exp	Decenal
ICMS	Semanal
Desoneração de Exportações	Mensal
Complementação da União	Mensal (último dia útil do mês)

Fonte: <[www.mec.gov.br/sef/Fundef/recurso.shtm](http://www.mec.gov.br/sef/Fundef/recurso.shtm)>

<sup>12</sup> excetuando os 8 meses anteriores a sua mais recente nomeação.

<sup>13</sup> Neste regime de trabalho os professores não recebem finais de semana, feriados, décimo terceiro salário, férias e nem rescisão de contrato.

Apesar do aumento do recurso investido no ensino municipalizado, neste período não ocorreu a implantação do Plano de Carreira do Magistério, do Conselho Municipal de Educação e nem Plano Municipal de Educação não tendo tido concurso público para o magistério.

Em junho de 2004, foi inaugurada uma unidade escolar, devido ao número de alunos, aproximadamente 45 alunos. Após a construção dessa unidade escolar, a rede municipal foi reestruturada de modo a fragmentar os segmentos do Ensino Fundamental, ou seja, o aluno para concluir o Ensino Fundamental estudava em todas as unidades escolares, cada qual com seu próprio regimento de ensino, sua própria proposta pedagógica e sistemas de avaliação.

A Emef situada no centro da cidade, a qual foi municipalizada, atendia às 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries nos períodos da manhã e da tarde e no período da noite EJA (Educação de Jovens e Adultos) de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. As salas de aulas eram numerosas e variavam de 35 à 46 alunos por série. A média mínima por disciplina era de 7,0 (sete) pontos.

A Emef e de Ensino Profissionalizante, atendia os alunos de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries nos períodos da manhã e da tarde e, a noite atendia o ensino médio, o qual terminou no ano de 2003 por determinação do prefeito municipal. Atendia também o curso técnico. A média mínima por disciplina era de 5,0 (cinco) pontos.

A Emef inaugurada em junho de 2004 passou a atender todos os alunos das 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries. A média mínima por disciplina era de 7,0 (sete) pontos.

A merenda escolar era de boa qualidade (segundo profissionais da educação da época) e também foi proporcionado a todos os alunos da rede municipal da educação infantil e do Ensino Fundamental transporte escolar urbano. Todos os alunos da zona rural eram transportados todos os dias para as escolas da cidade.

Concluimos que as determinações da LDB 9394/96, da Lei 9424/96, bem como as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação estariam longe de serem atendidas neste período.

### **5.2.2 O Currículo**

No período de 2001 a 2004, a política curricular assumida pelo município para atender a educação infantil (pré-escola) e o 1<sup>o</sup> seguimento do Ensino Fundamental foi caracterizada pela implementação do “Sistema Name de Ensino”, conjunto de material instrucional (para os alunos) e pedagógico (para os professores) organizado e publicado por uma empresa privada.

Esse sistema de ensino era apostilado e o conteúdo programático era bimestral, sendo que os professores tinham que cumprir bimestralmente o que era determinado pela equipe pedagógica do sistema Name. Esta equipe visitava bimestralmente as salas de aula de cada professor e realizava perguntas aos seus alunos, referente ao conteúdo do bimestre. Por meio destes dados os professores eram avaliados quanto ao envolvimento e o comprometimento com o material pedagógico, cujos resultados eram relatados para a equipe gestora da unidade escolar. Foi assumida assim uma gestão caracterizada pela racionalidade técnica no campo de ensino.

Para Giroux (1997)

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais que operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares, os quais reservam aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. (GIROUX, 1997, p.160)

Sobre a implantação do material pedagógico uma professora da época assim se expressou.

Quando ocorreu a implantação do sistema apostilado de ensino Name, não definiram para nós como deveria ser utilizada a apostila, sendo que bimestralmente tínhamos que cumprir o conteúdo de cada bimestre, e as reuniões pedagógicas não eram direcionadas, tínhamos apenas que cumprir o horário. (Professora A)

Podemos perceber pela afirmação da professora que havia um controle sobre o trabalho do professor e a perda de funções do professor enquanto um profissional, ou seja, o professor deixava de selecionar o que, como e para que ensinar, tendo sido acentuado o controle externo sobre o tempo de trabalho. O controle sobre o trabalho do professor também era decorrente de questionamentos dos avaliadores aos alunos acerca do conteúdo ministrado durante o bimestre.

Uma professora da época assim se expressou:

Muitos professores só trabalhavam com material apostilado, não compreendiam que o mesmo era um apoio e não um fim. E este virou uma obrigação, pois tínhamos que terminar a apostila antes do término bimestre. (professora B)

Ao comparar as entrevistas das três professoras do período em análise pudemos perceber que não há consenso sobre a utilização de material apostilado.

Para a professora B, por exemplo,

O sistema apostilado de ensino foi um apoio pedagógico muito bom, porém nas salas com dificuldades de aprendizagem, os alunos não acompanhavam a apostila proposta para a determinada série e os professores se viam na obrigação de utilizar o material apostilado. (professora B)

A professora A também faz uma análise a respeito da aplicação do material e salas com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, necessitando de um ritmo próprio.

Quando lembro das conversas informais com os meus colegas de trabalho que tinham classes mais lentas no aprendizado, eles diziam que não faziam o uso da apostila, porque a classe não acompanhava. (professora A)

Se para a professora B o uso de apostila foi bom para a maioria dos alunos, a professora C discorda frontalmente de seu uso e assim se expressou:

Oponho-me ao uso de materiais apostilados. Além disso, considero que este tipo de material traz inerente o método tradicional, sem flexibilidade e sem um planejamento específico para aquela realidade do educando. O uso de materiais apostilados está fundamentado no empirismo, ou seja, são preparados fora do contexto real do educando, deixando para o professor papel de executor voltado ao tecnicismo, onde a sua meta educacional fica reduzida a aplicação do material. Ocorre portanto, um desligamento entre quem planeja e quem executa, ocorrendo o empobrecimento da prática pedagógica. (Professora C)

Segundo Moreira e Candau (2007)

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aulas. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos. (MOREIRA E CANDAU, 2007, p.19)

Pudemos perceber que algumas professoras buscavam criar um caminho próprio para o ensino, embora tivesse a obrigação de utilizar o material do Name.

Eu utilizava a apostila como apoio, pois tinha a minha metodologia, metas a serem alcançadas e esse sistema apostilado só era positivo porque era mais um recurso que utilizava no processo de ensino-aprendizagem. (Professora A)

A professora relata que a apostila era de conteúdo tradicional e não apresentava qualidade de ensino e sim quantidade.

De acordo com os depoimentos, concluímos que o sistema apostilado de ensino foi imposto pelo responsável pela educação do município, tendo os professores obrigação de executar e não de elaborar o planejamento escolar de acordo com a realidade de seus alunos, o que vai direção contrária da posição de Gimeno Sacristán (2000), o qual concebe que o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos, sendo o professor um elemento de primeira ordem na caracterização desse processo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.165).

Moreira e Candau (2007) afirmam que o currículo deve ser entendido como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos alunos.

Na mesma direção, Gimeno Sacristán (2000) afirma que o currículo tem a ver com a cultura a qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados dessa cultura que deve estimular para seus receptores (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Segundo Arroyo (2007) vêm crescendo as sensibilidades para com o currículo das escolas, porque percebemos que a organização curricular afeta a organização de nosso trabalho e do trabalho dos educandos.

Consequentemente, o currículo é o pólo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou a falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos[...] dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos. (ARROYO, 2007, p.18)

Pudemos concluir que o período de 2001 a 2004, neste município, foi caracterizado pela política curricular centralizadora. Tal política foi imposta pela Secretaria de Educação Municipal, ao ser implementado um “Sistema de Ensino” privado, por meio do fornecimento de material instrucional e supervisão do trabalho dos professores, sendo que estes perderam a oportunidade de participarem da elaboração do currículo.

### **5.2.3 Caracterização dos professores da rede municipal.**

Procuramos identificar o número de escolas que os professores ministraram aulas, na rede municipal e em outras redes, no período de 2001 a 2004.

Tabela 7: Quantidade de escolas que os Professores do 1º segmento do Ensino Fundamental da rede municipal, trabalharam no período de 2001 à 2004.

Ano	Número de professores do 1º segmento do Ensino Fundamental da rede municipal	Número de Escolas que os professores trabalharam no referido ano
2001	4	2
	11	1
	6	0
2002	4	2
	10	1
	7	0
2003	3	2
	11	1
	7	0
2004	2	2
	14	1
	5	0

Fonte: (questionário respondido por 21 professores da educação básica I, da rede municipal).

Percebemos por meio da análise na tabela 7, que neste período, o número de professores que ministraram aulas na rede municipal nos anos de 2001, 2002 e 2003 foi o mesmo, porém no ano de 2004 ocorre um acréscimo de professores que ministraram aulas na rede municipal.

#### 5.2.4 Formação Continuada

Nesta época, não foram oferecidos cursos de formação continuada para os professores da rede municipal, apenas foram proferidas palestras com temas voltados para educação, no período do planejamento escolar, que ocorreu no mês de fevereiro, o que de acordo com a literatura não se constitui numa forma de formação continuada de professores rumo a autonomia.

Brzezinski e Garrido (2001) defendem que a formação continuada de profissionais da educação, não deve se resumir a encontros e cursos intensivos e rápidos, “massificados”, assim como os “pacotes encomendados”, produzidos à distância das salas de aula, que não valorizam os saberes construídos pelos professores, não relacionam os aspectos teóricos aos professores concretos vividos pelos docentes e propõem atividades descontextualizadas do projeto político-pedagógico da escola (BRZEZINSKI E GARRIDO, 2001, p.87).

### 5.3 Período de 2005 a 2007

#### 5.3.1 Administração do Ensino Fundamental Municipalizado.

Em outubro de 2004 ocorrem novamente eleições municipais, tendo sido eleito novo prefeito que assume a administração municipal em janeiro de 2005. Novas mudanças foram estabelecidas na gestão do Departamento de Educação e das unidades escolares.

A nova gestão confere autonomia a Diretora do Departamento de Educação para administrar a política educacional no governo. Esta por sua vez, convida as equipes gestoras para iniciarem um novo planejamento do currículo escolar.

A partir desse ano o currículo passa a ser elaborado pelos professores e pela equipe pedagógica de cada unidade escolar com embasamento nas legislações educacionais vigentes, rompendo assim o contrato com a empresa privada que administrava nas escolas o seu “sistema de ensino”.

Segundo Arroyo (2006), a escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do estudante a outros saberes, os quais constituem direito de todos (ARROYO, 2006).

Arroyo (2000), em outro momento, conclui que:

um papel dos que decidem deve ser um papel insubstituível, o de elaborar estratégias de educação, deixando para os profissionais da escola o papel de fazer educação. Dando condições materiais e pedagógicas para que os professores mudem as práticas, os currículos, os processos de avaliação, a organização pedagógica dos tempos e dos espaços. Criando equipes capazes de repensar e melhorar essas condições. Desenvolver políticas concretas de expansão e melhoria da rede física, do material didático, das bibliotecas. Desenvolver políticas coerentes de carreira e de salários, garantindo a estabilidade dos professores. Criar espaços de trabalho e reservar tempo de estudo e pesquisa para os professores, de modo que lhes seja possível inventar novas práticas. (ARROYO, 2000, p.140,141)

Neste período, foram unificados os regimentos de todas as escolas municipais e reorganizada a rede de ensino, ficando as escolas com as seguintes características:

- Escola que atendia os alunos apenas de 1ª e 2ª séries até o ano de 2004, a partir de 2005 passou a atender de 1ª à 4ª séries, ou seja, a primeira etapa do Ensino Fundamental ;
- Escola que atendia os alunos apenas de 3ª, 4ª e 5ª séries até o ano de 2004, a partir de 2005 passou a atender de 1ª à 8ª séries, ou seja, a primeira e a segunda etapa do Ensino Fundamental ;

- Escola que atendia os alunos apenas de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries até o ano de 2004, a partir de 2005 passou a atender de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries, ou seja, a segunda etapa do Ensino Fundamental ;

Em relação ao número de alunos e aos recursos recebidos para o município atender o Ensino Fundamental municipalizado, neste período ocorreu um acréscimo, como indica a Tabela 8.

Tabela 8: Número de alunos correlacionado com os recursos recebidos pelo Fundef(2005 – 2007) no município pesquisado

Ano	Número de alunos matriculados no Ensino Fundamental	Recursos Recebidos no município para a educação	Custo/aluno/ano no município
2005	1697	2.802.710,92	1651,57
2006	1733	3.200.928,72	1847,04
2007	1787	Até a presente data não há registro de informações sobre esse dado na fonte pesquisada	Até a presente data não há registro de informações sobre esse dado na fonte pesquisada

Fonte: adaptado a partir dos sites <[www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/matricula/censoescolar98.asp](http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/matricula/censoescolar98.asp)> e <[www.stn.fazenda.gov.br/estados\\_municipios/municipios.asp](http://www.stn.fazenda.gov.br/estados_municipios/municipios.asp)> acesso em março de 2008.

Analisando os recursos recebidos para investimento no Ensino Fundamental, verificamos que ocorreu um acréscimo neste período, e este foi utilizado para a implantação de projetos e materiais pedagógicos voltados para a alfabetização (como exemplo laboratórios de informática), foi promovido o programa de valorização docente e a construção de mais uma unidade escolar para poder implantar escolas de bairro, onde o aluno passou a ter a possibilidade de estudar nas mediações de suas moradias.

Em relação aos professores afastados pelo processo de Municipalização, após o levantamento de dados realizado no ano de 2007, percebemos uma alteração na referida situação. Permaneceram na rede municipal apenas 04 professores efetivos de Educação Básica I e 01 professor efetivo de Educação Básica II.

### 5.3.1.1 Plano de Carreira do Magistério

No ano de 2005 foram iniciados estudos para elaboração do Plano de Carreira do Magistério municipal, previsto nas leis 9394/96 e lei 9424/96. Após várias pesquisas, foram realizadas assembléias com a presença de todos os professores efetivos, poder executivo e legislativo, para que o projeto em questão fosse discutido. Assim após várias discussões houve um consenso e o projeto de Lei municipal nº110 foi enviado para o poder legislativo para ser aprovado.

Segundo o Plano Nacional de Educação, no capítulo 10, “A Formação dos Professores e Valorização do Magistério”, traz como Diagnóstico:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades de ensino. Essa valorização só poderá ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente:

- A formação profissional inicial;
- As condições de trabalho, salário e carreira;
- A formação continuada. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a)

A aprovação da Lei municipal em janeiro de 2006, a qual dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, que determina:

A estrutura e organização do Quadro do Magistério do Município “G”, Estado de São Paulo, nos termos da Lei Federal 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 20 de dezembro de 1996 e a Lei 9424 de 24 de dezembro de 1996, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, e denominar-se-á Plano de Carreira e Remuneração do magistério Público Municipal. (Artigo 1º da Lei municipal de janeiro de 2006)

O Capítulo IV da Lei municipal nº110, refere-se sobre a Jornada de Trabalho Docente, sendo que o Art. 12 regulamenta que a jornada de trabalho será constituída por horas atividades com alunos, horas pedagógicas de trabalho coletivo, e horas de trabalho pedagógico de livre escolha pelo docente:

- **Jornada de 24** (vinte e quatro) horas semanais, destinadas a docentes que atuam em Educação Infantil, Educação Especial, Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e na Educação de Jovens e Adultos composta por: 20h de trabalho com alunos e 04h de trabalho pedagógico, das quais 02h atividades coletivas e 02h em local de livre escolha pelo docente.
- **Jornada de 30** (trinta) horas semanais, destinada a docentes que atuam no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série composta por: 25h de trabalho com alunos e 05h de trabalho pedagógico, das quais 03h atividades coletivas e 02h em local de livre escolha pelo docente.
- **Jornada de 40** (quarenta) horas semanais, destinadas a docentes que atuam no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série composta por: 32h de trabalho com alunos e 08h de trabalho pedagógico, das quais 04h atividades coletivas e 04h em local de livre escolha pelo docente.

No entanto, somente no ano de 2006, após a aprovação da Lei Municipal, que dispõe sobre o Plano de Carreira do magistério Público Municipal, é que ocorreu a valorização do magistério municipal, sendo que, esta Lei foi elaborada de acordo com as determinações do Plano Nacional de Educação. Em relação aos requisitos 3º e 4º do Plano Nacional de Educação consta que:

- Jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- Salários condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com ocupações que requerem nível equivalente de formação. (Brasil, 2001 a, p.67)

Com a mudança de jornada ocorreram também acréscimos salariais <sup>14</sup>. Além do acréscimo salarial, após a aprovação e implantação do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, ocorreu no ano de 2007 a 1ª progressão salarial via acadêmica (Art. 31 da Lei Municipal nº110).<sup>15</sup> O objetivo da progressão salarial é de reconhecer a formação acadêmica do profissional do magistério, como um dos fatores relevantes para a melhoria da qualidade de seu trabalho.

Neste ano de 2006 ocorreu ingresso de professores na Rede Municipal de Educação, provenientes do concurso público realizado pela Prefeitura Municipal no ano de 2005. É importante ressaltar que não havia concurso público nesse município desde o ano de 1999.

### **5.3.1.2 Conselho Municipal de Educação**

O Conselho Municipal de Educação foi criado nesse município em abril de 2007<sup>16</sup>. Os membros do referido Conselho foram eleitos pelos presentes na 1ª assembléia do qual participaram membros do poder executivo e legislativo, diretores, professores, funcionários, alunos e das Unidades escolares municipais e membros da comunidade.

O Conselho Municipal de Educação é composto por 09 membros, residentes no município, constituindo-se num órgão autônomo, de caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador, do Sistema Municipal de Ensino, para decidir sobre todas as questões referentes à Educação Municipal.

### **5.3.1.3 Plano Municipal de Educação**

O município não possui o Plano Municipal de Educação, mas segundo informações (Chefe de Gabinete do Prefeito), está sendo elaborado neste ano de 2008.

---

<sup>14</sup> como por exemplo o Professor de Educação Básica I (PEB I – o qual, está sendo analisado), o qual possui uma jornada de 30h, no 1º período recebia mensalmente um salário de R\$ 1308,00, e no 2º período passou a receber o salário de R\$1700,00 (salário analisado é referente ao valor Bruto).

<sup>15</sup> os professores efetivos puderam apresentar seus títulos pelas vias, acadêmica e não acadêmica, visto que, alguns professores (PEB I) já atingiram acréscimo salarial de 10% com a apresentação de seus títulos .

<sup>16</sup> através da Lei Municipal aprovada em abril de 2007, e do Decreto Municipal de abril de 2007, o qual nomeou os membros do Conselho Municipal de Educação.

### 5.3.2 O Currículo

Pacheco (2003) afirma que para se construir uma política curricular devem ser analisadas as macro e micro políticas. No plano das macropolíticas, constam os aspectos da fundamentação e organização dos poderes não só expressos nos documentos oficiais, mas, também nos momentos da produção desses textos. O plano das micropolíticas é o lugar das escolas, dos professores, e dos alunos na confecção da prática do currículo.

O plano das macropolíticas foi caracterizado pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96. Desde o ano 1995, para tal fim, foram elaborados pelo MEC, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Brasil, 1998).

No âmbito do município analisado, com vista a implementação da macropolítica, no ano de 2005, com a participação da Diretora de Departamento, dos Diretores, assessores pedagógicos e professores das unidades escolares municipais, foi decidido que não mais seria utilizado o sistema privado de Ensino, tendo sido passada a competência de construção do currículo passaria para os professores.

A opção de conferirem aos professores a construção do currículo vem de encontro com Moreira e Candau (2007), que afirmam que o conhecimento escolar deve ser concebido como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimento produzidos fora da escola. Para os referidos autores

o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento, ou seja, o conhecimento escolar é um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico. Sendo assim, o currículo constitui um dispositivo em que concentram as relações entre a sociedade e a escola. (Moreira e Candau, 2007, p.22)

Gimeno Sacristán (2000) afirma que a educação para ser compreendida exige ser entendida:

- a) Como uma atividade que se expressa de formas distintas, que dispensa processos que tem certas conseqüências no alunos/as, e por isso, é preciso entender os diversos métodos de conduzi-la;
- b) Como o conteúdo de um projeto de socialização e de formação: o que se transmite, o que se pretende, os efeitos que se obtêm;

- c) Como os agentes e os elementos que determinam a atividade e o conteúdo: forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores/as, materiais, entre outros. (SACRISTÁN, 2000, p.120)

Para subsidiar a construção do currículo foram oferecidas para os professores e as equipes gestoras das unidades escolares municipais, palestras com vários temas voltados para a construção do currículo e promovidos cursos de formação continuada.

Em agosto do ano de 2005 foi realizado concurso de provas e títulos para organização do quadro docente, pois desde o ano de 1999 não havia concurso público municipal. Nos anos de 2006 e 2007 ocorreu o ingresso de vários professores na rede de educação municipal, e conseqüentemente foram elaboradas novas palestras com o tema “currículo” e oferecido cursos de formação continuada.

### 5.3.2.1 Caracterização dos professores do município no ano de 2007

Em 2007 haviam 45 professores ministrando aula na Educação Básica I. Desses 45 professores, 21 responderam ao questionário. Pudemos perceber que todos os professores da educação básica I da rede municipal são mulheres. A distribuição por idade consta da tabela abaixo.

Tabela 9: Idade dos Professores da Educação Básica I, da rede municipal

<b>Idade</b>	<b>Quantidade de Professores</b>
Até 20 anos	03
Até 30 anos	12
Até 40 anos	06
Até 50 anos	0
Até 60 anos	0

Fonte: (questionário respondido por 21 professores da educação básica I, da rede municipal).

A Tabela 9 nos indica que a maior parte dos professores está na faixa etária entre 30 e 40 anos, o que revela que os professores possuem experiência pedagógica. Quanto ao início no magistério, as respostas seguem-se na Tabela 10.

Tabela 10: Início no magistério dos Professores da Educação Básica I, que atualmente trabalham na rede municipal.

<b>Início No Magistério</b>	<b>Quantidade de Professores</b>
De 1980 a 1990	03
De 1991 a 2000	11
De 2001 a 2007	07

Fonte: (questionário respondido por 21 professores da educação básica I, da rede municipal).

De acordo com a Tabela 10 a maioria dos professores PEBB I que atualmente são integrantes do quadro do magistério municipal, iniciaram carreira na década de 1990.

Na Tabela 11 consta os períodos do início no magistério da rede municipal dos professores do 1º segmento (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental .

**Tabela 11: Ingresso dos Professores do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.**

<b>Início No Magistério na Rede Municipal</b>	<b>Quantidade de Professores</b>
De 1980 a 1990	0
De 1991 a 2000	08
De 2001 a 2007	13

Fonte: (questionário respondido por 21 professores da educação básica I, da rede municipal).

Embora a maioria tenha iniciado o magistério entre 1999 e 2000, os dados da Tabela 11 nos mostram que a maioria dos professores ingressou na rede municipal provavelmente no último concurso público municipal, que ocorreu no ano de 2005. Quanto a formação acadêmica dos professores que ministram aulas na rede municipal podemos ver a distribuição na tabela 12.

**Tabela 12: Formação Acadêmica dos Professores do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, da rede municipal.**

<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Quantidade de Professores</b>
1º. Grau	0
2º. Grau / Cursando Pedagogia	01
3º. Grau	19
Não respondeu	01
Pós – Graduação	05

Fonte: (questionário respondido por 21 professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, da rede municipal).

Quanto à Formação Acadêmica dos Professores da rede municipal somente 1 professor está cursando a graduação em Pedagogia, todos os outros possuem Ensino Superior. Dos 20 professores que responderam a esta questão, 5 professores, ou seja, 25% já cursaram pós-graduação Lato Sensu.

O número de escolas que os professores ministraram aulas na rede municipal consta da tabela abaixo.

Tabela 13: Número de escolas por Professor do 1º segmento do Ensino Fundamental

Ano	Número de professores do 1º segmento do Ensino Fundamental da rede municipal	Número de Escolas que os professores trabalharam no referido ano
2005	1	3
	6	2
	11	1
	3	0
2006	1	3
	6	2
	11	1
	3	0
2007	1	3
	7	2
	13	1

Fonte: (questionário respondido por 21 professores da educação básica I, da rede municipal).

Percebemos por meio da análise da Tabela 13 que nos anos de 2005 e 2006 permaneceu o mesmo número de professores que ministraram aulas na rede municipal, porém no ano de 2007 ocorreu novamente um acréscimo.

### **5.3.2.2 Participação dos professores na elaboração do currículo das escolas municipais no ano de 2007.**

Para Contreras (2001), a descentralização e a autonomia estão sendo utilizadas como princípios nos quais se dizem baseadas as mudanças propostas: a descentralização do currículo associada à autonomia de escolas e professores (p.236).

Em relação à descentralização do Currículo, o referido autor afirma que o currículo não pode ser planejado de forma homogênea para toda a população do país, o que já era do conhecimento dos professores passou a ser uma das justificativas políticas, a qual justifica que há no país diferenças sociais e culturais, transferindo ao professor a ser responsabilidade de adaptar e desenvolver o currículo (p.237). Conclui o autor que o significado da descentralização “é que o Estado devolve aos professores e à sociedade âmbitos de participação e decisão na matéria educacional que até agora ele havia retido” (p.239).

Moreira e Candau 2007, afirmam que,

É por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola, ele é em outras palavras o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é

um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí a obrigação, com profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos. (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 19)

Reconhecendo a centralidade do currículo na escola optamos por questionar os professores quanto à participação na elaboração do mesmo e nos aproximar do plano das micropolíticas.

Os dados obtidos constam na tabela:

Tabela 14: Participação dos professores na elaboração do currículo

<b>Participação do Professor:</b>	<b>Número de Professores</b>
De todo o Processo	12
Somente do Planejamento	2
Estratégias através de Projetos e Recursos	4
Não Participam	2
Não trabalharam no ano pesquisado	1

Fonte: (questionário respondido por 21 professores da educação básica I, da rede municipal).

Percebemos que a maioria dos professores reconhecem que participam efetivamente da elaboração do currículo escolar, embora 57,14% indicam que participaram de todo o processo.

Nós professores sempre participamos, desde a sua elaboração, passando pela execução, até chegar ao produto final. (Depoimento das professoras “A e D”, 2007)

Ele é elaborado em conjunto onde todos participam ativamente desde a direção, coordenação e os professores. Cada professor deixa sua característica, inclusive eu. (Depoimento da professora “L”, 2007)

Dentre os professores que afirmam que participaram de todo o processo, a professora “M” assim se expressou:

Reunimo-nos inicialmente para a elaboração do planejamento escolar (coletivo). Buscamos a realidade do saber cotidiano dos alunos e professores. O que trazem de suas vivências sociais e familiares, observando sempre as determinações Legais e as Diretrizes Curriculares integrando os Conteúdos Curriculares com a realidade da clientela. O currículo de uma escola envolve muito mais que isso, planejamento etc., ainda não vejo o envolvimento de todos os professores. (Depoimento da professora “M”, 2007)

O depoimento da professora “M” vem de encontro com Moreira e Candau (2007), os quais afirmam que a elaboração do currículo deve estar apoiada em documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais (Moreira e Candau, 2007, p. 19).

A fala da professora “M”, ao se referir a importância de se partir do saber cotidiano dos alunos vai na direção proposta por Arroyo (2007) ao afirmar que

[...] não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços. Pensar em que organização do trabalho são enquadrados os educandos, se é a forma mais propícia para aprender e se formar. Se reconhecemos o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e as lógicas em que os estruturamos. (ARROYO, 2007)

A professora “E” se expressou da seguinte maneira:

O planejamento é um instrumento indispensável para ação pedagógica já que, de outro modo, seria indispensável orientar o processo até as propostas pedagógicas, pois explica a intenção educativa do grupo de professores, o professor avalia seu percurso de trabalho, sem perder de vista os objetivos que devem ser desenvolvido no ciclo, permite a reflexão e a tomada de decisões coletivas. (Depoimento da professora “E”, 2007)

Para Sacristán (2000), a atividade de planejar o currículo,

refere-se ao processo de dar-lhe forma e de adequá-lo às peculiaridades dos níveis escolares. Planejar é, pois, algo fundamental, porque, por meio do plano, é como se elabora o próprio currículo. É de competência dos professores/as, mas não apenas deles, nem tampouco em primeiro lugar, dadas às condições do funcionamento dos sistemas educativos. ( p.197)

A análise da política municipal implementada no período, nos permite concluir que os professores deixaram de ser considerados como “técnicos especializados dentro da burocracia escolar com a função de administrar e implementar programas escolares” Giroux (1997, p. 158), como haviam sido concebidos no período da administração municipal anterior, quando foi implementado o sistema de ensino privado, consubstanciado através da aplicação das apostilas e controle externo sobre o trabalho do professor.

A política assumida seguiu as idéias de Giroux ao definir o professor como intelectual transformador. Para o autor, toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento e assim, devem combinar a reflexão e a prática acadêmica a serviços da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997).

Dos professores entrevistados, seis professores reconhecem que passaram a decidirem o que ensinar, como ensinar e como avaliar. Dezenove professores indicam que decidem: o que ensinar, como ensinar e como avaliar. 90,5% dos professores que responderam a essa mesma pergunta, afirmaram que possuem autonomia para decidirem o que ensinar, como ensinar e como avaliar, como relatam as professoras A, B, H e I:

Sim, mas ocorre também uma integração entre o que foi proposto pelo Projeto Político Pedagógico, o Regimento da escola e o andamento da minha sala de aula,

no qual tenho total autonomia para direcionar o meu trabalho, ou seja, como vou ensinar, e como vou avaliá-los. (Depoimento da professora “A”, 2007)

Neste caso ocorre uma integração entre o que é proposto pelo projeto político pedagógico, os parâmetros e como ocorre o andamento da sala de aula em que trabalho, pois de acordo com os requisitos propostos tenho autonomia para direcionar o ensino e as avaliações que devo realizar com meus alunos. (Depoimento da professora “B”, 2007)

No planejamento anual, são selecionados os conteúdos que deverão ser trabalhados durante o ano letivo, a decisão é coletiva para facilitar o trabalho, mas dentro destes conteúdos pré- determinados, decido qual a melhor forma de ensinar e como avaliá-los e procuro sempre diagnosticar aquilo que o aluno já sabe sobre o assunto para a partir daí ampliar seus conhecimentos e a melhor avaliação é a ação dos alunos, vê-los participar, criticar, buscar, significa que assimilou o assunto trabalhado, atingindo os objetivos. (Depoimento da professora “H”, 2007)

Sim, decido como ensinar e como avaliar, porém com o andamento das aulas e dos alunos, o que decidir pode sofrer mudanças necessárias e construtivas. Não há como determinar uma única maneira de ensinar e avaliar. Agora o que ensinar, planejamos em grupo, planejamento, mas é claro que, se necessário posso mudar esse conteúdo para um melhor aprendizado da turma. (Depoimento da professora “I”, 2007)

Uma das professoras que negou ter participado de todo o processo assim se expressou:

Nesse contexto em que está inserida a pergunta, não. Pois na educação não decidimos sozinhos, o que ensinar, como ensinar e como avaliar. Depende da participação dos alunos para obtermos esse segmento, só através dos conhecimentos por eles já adquiridos é que decido como vou trabalhar, ensinar e avaliar. (Depoimento da professora “L”, 2007)

A resposta da professora embora tenha sido negativa, expressa que participa de todo o processo e que inclui a cada momento decisões tendo em vista a participação do aluno.

Não, procuro seguir os referenciais como “um norte” e não esquecer dos objetivos propostos. (Depoimento da professora “S”, 2007)

Após o depoimento percebemos que as professoras não entenderam à pergunta, pois em suas respostas fica clara a autonomia que possuem diante de seus alunos.

Esses relatos vão na direção das idéias de Giroux (1997), que afirma que :

Os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. (Giroux, 1997, p.161)

Nesta mesma linha de pensamento Sacristán (2000), afirma que:

O plano dos professores não consiste na execução de certas práticas ajustadas a normas técnicas, mas na realidade dessas operações dos diversos modos, referentes a uma certa parcela do currículo, a alguns alunos, numa situação, através de:

Pensar ou refletir sobre a prática *antes* de realizá-la;

Considerar que *elementos* intervêm na configuração da experiência que os alunos terão, de acordo com a peculiaridade do conteúdo curricular envolvido;

Ter em mente as *alternativas* disponíveis: lançar mão de experiências prévias, casos, modelos metodológicos, exemplos realizados por outros;

*Prever*, na medida do possível, o curso da ação que se deve tomar;

Antecipar as *conseqüências* possíveis da opção escolhida no contexto concreto em que se atua;

*Ordenar os passos* a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade;

Delimitar o *contexto*, considerando as *limitações* com que contará ou tenha que superar, analisando as *circunstâncias* reais em que se atuará: tempo, espaço, organização de professores, alunos, materiais, meio social, etc;

Determinar ou prover os *recursos* necessários. (SACRISTÁN, 2000, p.205)

Indagamos aos professores sobre a utilização do livro didático e ou de apostilas de outros sistemas de ensino, e as respostas seguem-se na Tabela 15.

Tabela 15: Opinião dos professores em relação à utilização do livro didático e ou apostila de outros sistemas de ensino.

Respostas dos Professores	Número	Porcentagem (%)
Utiliza o Livro Didático apenas como apoio.	6	28,60%
Concorda com a utilização do Livro Didático ou da Apostila.	5	23,8%
Concorda com a Utilização apenas do Livro Didático.	6	28,60%
Não adota Livro Didático, mas concorda com quem adota.	1	4,75%
Não adota Livro Didático ou Apostila, mas concorda com quem adota.	1	4,75%
Apenas respondeu que adota.	1	4,75%
Concorda com a Adoção do Livro Didático, porém prefere utilizar Apostila.	1	4,75%
Total	21	100%

Fonte: (questionário respondido por 21 professores da educação básica I, da rede municipal).

Por meio da Tabela 15 pudemos perceber que:

28,60% das professoras utilizam o Livro Didático apenas como apoio. Dentre essas professoras destacaremos o depoimento das professoras (A) e (D).

Sim concordo. Pois, a utilização desse material serve como apoio para as outras atividades. Mas não podemos fazer do livro didático um único instrumento de trabalho, além dele temos sempre que estar nos renovando através de atividades de pesquisa e buscando sempre a diversidade de materiais que sejam interessantes ao aluno. (Professora “A”)

Sim, pois desde que possuam uma seqüência didática, informações corretas e adequadas ao plano de ensino são de grande apoio e ajuda ao meu trabalho. O livro

deve ser usado como um apoio ao trabalho docente, o que é preciso é utilizar também outros recursos e materiais, os quais irão contribuir para maior compreensão dos temas e conteúdos. Não devemos ficar presos apenas a um material. (Professora “D”)

28,60% dos professores concordam apenas com a utilização do Livro Didático. Como destacaremos o depoimento das professoras (H) e (N):

Concordo com a utilização de livros didáticos, a escola promove a escola de livros selecionadas pelo MEC, são bons e facilitam a pesquisa, leitura, interpretação e serve como um apoio para o desenvolvimento dos conteúdos.

Só que para mim o livro didático é um meio de conduzir, pois sempre necessitamos de outros para completar, comparar e pesquisar. (Professora “H”)

Sim. Adoto livros porque o MEC oferece boas opções para o professor escolher. Apostilas de outros sistemas de ensino não concordo, pois se recebemos bons livros enviados pelo Governo Federal, a verba destinada à compra de apostilas deveria ser empregada em outros recursos. (Professora “N”)

23,80% dos professores, utilização do Livro Didático ou da Apostila. Dentre essas professoras destacaremos o depoimento das professoras (A) e (D).

Sim, desde que se leve em conta na hora da escolha de livros e apostilas que seja de acordo com a realidade dos educandos, e quando se optar por um sistema de ensino apostilado, que ele seja adotado gradativamente começando pelo jardim, depois pré-escola e Ensino Fundamental. (Professora “P”)

Concordo na utilização do livro e ou apostilas como um norte. Não adotei livros, porém montei uma apostila própria, com a finalidade de uma melhor interação, ensino-aprendizagem. (Professora “S”)

Os demais professores, ou seja, 19,06% restantes encontram-se divididos com as seguintes opiniões: 4,75% dos professores não adotam o Livro Didático, mas concordam com quem adota; 4,75% dos professores não adotam Livro Didático ou Apostila, mas concordam com quem adota; 4,75% dos professores apenas responderam que adotam; 4,75% dos professores concordam com a Adoção do Livro Didático, porém preferem utilizarem Apostila.

Observamos que a maioria dos professores, que utilizam o Livro Didático, ou apenas o utilizam como um recurso, participou do processo de escolha, do mesmo. Os professores que concordam em utilizar apostilas, solicitam que possam participar do processo de escolha e que este instrumento seja implantado de maneira gradativa, iniciando na Educação Infantil.

Segundo Moreira e Candau (2007),

Se o professor entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atrapalhando o trabalho docente. Em outras palavras, a

compreensão do processo de construção do conhecimento escolar facilita ao professor uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.25)

Concluimos que em tal município, durante o processo de municipalização, na visão de seus professores, houve períodos em que a construção do currículo apresentou uma perspectiva pautada na racionalidade técnica, caracterizada pela separação entre pensar e fazer e em outros apresenta uma perspectiva mais democrática em que o professor assume o papel de construtor do currículo.

### **5.3.3 Formação Continuada de Professores**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº9394/96, nos artigos 61 a 67, que tratam dos profissionais da educação, prevê a Formação de Professores em cursos normais superiores, formação pedagógica para os bacharéis e formação em serviço (educação continuada). Em específico os artigos 63, inciso III, e 67, inciso V, da referida lei, enfatizam que o processo formativo deve ser contínuo.

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho. (BRASIL, 1996a)

Com o processo de municipalização do ensino, cada vez mais as prefeituras vêm assumindo a responsabilidade pela educação básica e, conseqüentemente, pela Formação Continuada dos professores.

No que se refere à formação de professores, seja no âmbito do estado ou do município, cabe às Secretarias de Educação algumas responsabilidades:

Cuidar dos aspectos direta ou indiretamente relacionados à qualidade da atuação dos profissionais da rede e da educação escolar oferecida, assessorando e avaliando as ações de formação continuada realizadas nas escolas;

Promover a formação continuada dos profissionais formadores responsáveis pela formação continuada desenvolvida no âmbito escolar;

Elaborar, coordenar e desenvolver programas de formação continuada dos profissionais da rede, difundindo propostas bem sucedidas realizadas nas

- escolas, planejando e organizando eventos e publicações que propiciem intercâmbio de informações e experiências;
- Promover parcerias entre agências formadoras, associações de educadores, ONGs etc., para implementação de ações interinstitucionais que favoreçam a formação dos profissionais da rede;
- Promover a articulação entre as escolas do sistema e as instituições formadoras para que se possam beneficiar parte a parte em favor da melhoria da qualidade da formação. (Brasil, 1999, p.135)

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) identifica na formação continuada dos professores um dos pré-requisitos essenciais e estratégicos para a valorização do magistério e para a melhoria da qualidade da educação: “é fundamental manter na rede ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério” (p. 95). O recém-criado Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores (Brasil, 2003) reconhece que “uma política nacional de valorização, formação inicial e continuada dos profissionais da educação precisa ser implantada urgentemente” (p.9).

De acordo com Candau (2001), nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, é necessário pensar em formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola, quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2005)

a escola, local de trabalho dos professores, assume, com a reforma educacional, a função de ser espaço de formação docente, o que pode trazer uma nova identidade ao professor, uma vez que a formação em serviço e continuada se faz em um ambiente coletivo de trabalho. (LIBÂNEO, 2005, p. 272)

Na mesma direção Bernardo (2004), afirma que a formação continuada é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço (lócus) privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares (BERNARDO, 2004, p. 1 e 2).

Para Gadotti (2005),

a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. (GADOTTI, 2005, p.31)

Segundo Abreu (2001) a educação continuada não significa apenas cursos ou seminários realizados fora da escola. É também importante a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional dentro da escola. E deve-se considerar pressupostos como:

articulação entre trabalho individual e coletivo;  
 integração de teoria e prática;  
 valorização dos conhecimentos e práticas dos participantes;  
 clareza quanto aos pontos de partida e de chegada. (ABREU, 2001, p. 103)

A referida autora complementa dizendo que as ações de formação continuada podem ser *intra-escolares* (internas à escola) ou ainda *articuladas com outras escolas* (ações interscolares), onde as vantagens são distintas:

No caso da formação intra-escolares, a vantagem é que a ação envolve toda a equipe de trabalho e contribui diretamente com o projeto educativo;  
 Já a formação articuladas com outras escolas, a vantagem é a possibilidade de troca e socialização de experiências. (ABREU, 2001, p.105)

Após análise sobre os conhecimentos dos professores acerca dos PCNs, o município optou por desenvolver um programa voltado para a Formação Continuada de Professores, com o objetivo de propor novas metodologias e colocar os profissionais da educação a par das discussões teóricas da época, com intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente na educação municipal.

Foi oferecido, no ano de 2005, para todos os professores alfabetizadores o Programa de Professores Alfabetizadores (Profa), com duração de 180 h.

Neste mesmo período foi oferecido aos professores da Rede Municipal de Educação uma Bolsa de Estudos para cursos de Pós Graduação<sup>17</sup>.

No ano de 2006, este mesmo município ofereceu o Letra e Vida (Programa de Professores Alfabetizadores) em parceria com o Governo Estadual. Como a maioria dos professores Alfabetizadores já haviam cursado o Profa e a propaganda da qualidade era intensa, até os professores de disciplinas específica como matemática e português se interessaram em realizar o curso Letra e Vida, o qual formou 2 novas turmas.

No mesmo ano o Departamento de Educação ofereceu a todos professores a capacitação sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Referenciais

---

<sup>17</sup> Bolsa de Estudos de 30% de desconto para que estes pudessem se especializarem em Pós-graduação lato sensu, através de cursos de no mínimo 360 h.

Curriculares Nacionais (RCN). A duração destes dois cursos foram de 2 anos, pois os encontros eram quinzenais, e as turmas totalizaram 3. Os cursos foram finalizados em dezembro de 2007.

A Tabela abaixo mostra o número de professores que participaram dos programas de formação continuada.

Tabela 16: Número de professores que participaram de programas de formação continuada

Períodos	Número de professores	Porcentagem %
1º período (1999 à 2000)	1	4,75%
2º período (2001 à 2004)	0	0,00%
3º período (2005 à 2007)	18	85,75%
Não realizou cursos em nenhum período	02	9,50%
Total	21	100%

Fonte: (questionário respondido por 21 professores da educação básica I, da rede municipal).

A tabela nos permite observar que no 3º período, 85,7% dos professores afirmaram que realizaram cursos de Formação Continuada, 4,8% dos professores realizaram no 1º período e 9,5% dos professores afirmaram que não realizaram cursos de Formação Continuada em nenhum período. O que nos leva a concluir que neste período a Diretoria de Educação incentivou a participação e promoveu várias ações voltadas para formação continuada de professores.

No último período os professores indicaram os cursos de Formação Continuada frequentados, os quais seguem-se na Tabela 17.

Tabela 17: Cursos de Formação Continuada que os professores concluíram

Cursos	Número de Professores	Porcentagem (%)
Profa *	05	23,80%
Letra e Vida **	02	9,50%
PCN*** e Rceni****	01	4,75%
Pós Graduação – Lato Sensu	03	14,30%
Profa e PCN e Rcnei	06	28,65%
Profa; PCN e Rcnei; e Pós Graduação – Lato Sensu	02	9,50%
Não realizaram nenhum curso	02	9,50%
Total	21	100%

Fonte: (questionário respondido por 21 professores da educação básica I, da rede municipal).

### **Programa de Professores Alfabetizadores (Profa):**

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado aos professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. São dois os conteúdos recorrentes do programa: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações

adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas.

Segundo o MEC, no Brasil a metodologia de alfabetização foi construída com o empenho de muitos educadores que não mediram esforços para formular e validar propostas de ensino pautadas no conhecimento disponível sobre a aprendizagem. Dada a necessidade urgente de incorporá-la como conteúdo tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos professores brasileiros, o Ministério da Educação assumiu a tarefa de oferecer às agências formadoras e aos sistemas públicos de ensino algumas condições técnicas fundamentais para a difusão desse conhecimento didático, por intermédio, inicialmente, do Programa Parâmetros em Ação e posterior com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. A implementação, de fato, de iniciativas como essa depende de as secretarias de educação e outras agências formadoras criarem as demais condições para que se tornem viáveis (BRASIL, 2001b).

O depoimento das professoras que participaram desse programa:

Letra e Vida: Contribui muito para minha formação. A relação teoria/prática esteve presente em todos os momentos do curso, com isso, tive a oportunidade de refletir sobre minha prática. (Professora k)

Cursei o Letra e Vida dando-nos uma orientação melhor para os caminhos da alfabetização. (Professora S)

Analisando a Tabela 17, a qual, nos permite identificar que a maioria dos professores entrevistados realizaram os cursos de Formação Continuada oferecidos pelo Departamento de Educação, ou seja, 90,48% dos professores e apenas 9,52% dos professores não participaram dos programas voltados para a Formação Continuada.

Perguntamos aos professores quais foram as contribuições que os programa de formação continuada, trouxeram para as práticas pedagógicas docente, e os professores assim expressaram-se:

Refletir/Pensar no que será melhor e necessário para desenvolver com os alunos, que lhes tragam prazer em aprender. Diversificar o trabalho estabelecendo a função social, com o objetivo de formar cidadãos críticos e reflexivos para um país melhor. (Professora G)

Novos conhecimentos, aprimoramento, estudos específicos em cada área. Maior compreensão de alguns temas, troca de conhecimentos e de experiências (PCN e RCNEI). (Professora D)

Esses depoimentos evidenciam que, na experiência dos professores, o dia-a-dia na sala de aula é essencial para a formação. É nesse cotidiano que o professor aprende, desaprende,

reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, portanto elaboram e constroem sua formação e também vem de encontro com Nóvoa (1991), ao afirmar que:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p.30)

Outras professoras relataram,

Aprofundi meus conhecimentos didático de alfabetização do ensino na língua escrita, desenvolvendo meios favoráveis para que as crianças desenvolvam seu conhecimento de maneira autônoma. Através dos cursos de Formação continuada pude aperfeiçoar minha prática pedagógica para satisfazer meus objetivos e percebo que neste período a minha formação como educadora foi uma construção em tempo indeterminado e sempre renovado. (Professora E)

Somente as melhores possíveis, pois despertou o cooperativismo e o trabalho em equipe. Novas formas de alfabetizar e participar diretamente das atividades com o aluno. Planejar melhor as aulas a serem trabalhadas, diversificar, interagir e estabelecer metas a serem atingidas. (Professora J)

Os cursos de formação continuada tem me auxiliado a repensar muitas intervenções do dia-a-dia, melhorar meu planejamento e intervir com mais segurança nas diferentes situações de aprendizagem. No trabalho com o grupo de formação, pude perceber o quanto nós professores, podemos assumir o papel de pesquisador que aprende e troca informações com seus pares, compartilhar certezas e incertezas na transformação no papel docente. Tornei-me mais segura e flexível para ver os avanços de cada um diariamente, com um olhar mais dinâmico, que consegue acompanhar melhor o movimento das crianças diante do conhecimento. (Professora R)

Esses depoimentos vêm ao encontro de Gimeno Sacristán (1991), ao afirmar que:

Os professores ao serem estimulados a pensar sobre os condicionamentos histórico-institucionais das práticas pedagógicas e sobre a dimensão ética-política da ação educativa, os professores tomam consciência de que “a prática pedagógica é uma atividade que gera cultura, à medida que é praticada, portanto, a prática docente em movimento é produtora de conhecimento, ela é práxis. (Sacristán, 1991, p.83)

Os depoimentos dos professores nos revelam que estes compreendem que, durante as aulas dos programas de formação continuada, aprenderam e trocaram informações entre seus pares, estabelecendo uma relação entre a prática e a teoria.

## **Seção 6**

### **Considerações Finais**

Procuramos, com este estudo, compreender como se deu o processo de municipalização do Ensino Fundamental em 10 municípios da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto. Analisamos as macro políticas, numa perspectiva histórica focalizando a descentralização do Ensino Fundamental no Brasil e no estado de São Paulo. Em seguida analisamos o contexto regional em dez municípios que pertencem a jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo, sendo que em um município analisamos a administração da educação municipalizada, verificando as políticas aplicadas na elaboração do currículo e a oferta de programas de formação continuada aos professores do primeiro segmento do ensino fundamental.

Ao analisar as condições processuais no contexto de implantação da descentralização do Ensino Fundamental no Brasil, na Seção 2, constatamos que a descentralização do ensino não é recente e tem como marco o Ato Adicional de 1834, o qual delegou às Províncias, a incumbência de legislar sobre a instrução pública. Porém, somente com a promulgação da Constituição Federal em 1988, através do artigo 211, é que ficou estabelecida a lei da descentralização da educação, o qual posteriormente foi revogada pela Emenda Constitucional 14/96, que viabilizou a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), com o discurso da produtividade, eficiência e racionalidade da gestão, em detrimento das idéias participativo-democráticas que mobilizaram a defesa da descentralização pelos movimentos progressistas da década de 1980.

É difícil afirmar que esta estratégia de descentralização através da política de Municipalização do Ensino Fundamental pode melhorar a garantia do atendimento a um ensino de qualidade, se considerarmos a lógica economicista-instrucional sob a qual essa mudança vem sendo proposta.

Na municipalização do Ensino Fundamental em 10 municípios da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, na sessão 3, abordamos sobre a busca dos municípios para organizarem: a administração da educação municipalizada, os sistemas de ensino, a elaboração de políticas voltadas para o currículo e programas de formação continuada para professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, tal como a LDB n°9394/96 prescreve. Ficou-nos claro que, dentre os 10 municípios visitados, a maioria aderiu totalmente à apenas as matrículas do 1º segmento do Ensino Fundamental.

Em síntese, a proposta de municipalização do Ensino Fundamental não trouxe como principal preocupação a democratização do poder local, visto que o principal argumento

utilizado pelos prefeitos, ao assinarem os Termos de Convênio, era mais o caráter financeiro, não se preocupando com a transferência das responsabilidades governamentais.

Assim, constatamos que alguns municípios não estavam preparados para assumirem a descentralização do Ensino Fundamental, apresentando dificuldades técnico-administrativas, transferindo para empresas privadas a elaboração da política curricular e apresentando programas voltadas para a oferta de cursos de formação continuada para professores do primeiro segmento do ensino fundamental.

Na municipalização do Ensino Fundamental em um municípios da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, abordado na seção 4, analisamos as políticas técnico-administrativas aplicadas na educação municipalizada em três gestões governamentais.

Constatamos que na primeira gestão, compreendida no período de 1999 a 2000, ocorreram dificuldades para administrar o primeiro e o segundo segmento do Ensino Fundamental municipalizado, no que se refere à organização da administração da educação municipalizada, do sistema de ensino. Não ocorreu neste período elaboração de políticas voltadas para o currículo e programas de formação continuada para professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, tal como a LDB n°9394/96 prescreve.

A análise da segunda gestão nos aponta que, no período de 2001 a 2004, além das dificuldades para administrar o ensino municipalizado, no que se refere à organização da administração do sistema de ensino municipalizado, verificamos que a elaboração da política curricular do primeiro segmento do Ensino Fundamental, foi transferida para uma empresa privada, a qual introduziu o seu sistema de ensino. No entanto, os depoimentos de alguns professores que ministraram aulas neste período nos apresentam insatisfação quanto a imposição dessa política curricular. Quanto às políticas voltadas para a oferta de cursos de formação continuada para professores do primeiro segmento do ensino fundamental, esta administração não apresentou nenhuma oferta.

Na análise da terceira gestão, compreendida entre o período de 2005 a 2007, constatamos que ocorreram descontinuidades em relação aos períodos anteriores no que tange:

à organização do sistema de ensino municipalizado, no qual as escolas municipais foram organizadas por bairros, onde foi elaborado um regimento comum para todas as escolas municipais;

em relação as determinações da LDB, foram elaborados e aprovados: o Plano de Carreira e Remuneração do magistério, o Conselho Municipal de Educação e o Plano

Municipal de Educação encontra-se em tramitação e também ocorreu concurso público municipal;  
referente às políticas curriculares, os professores são os principais agentes da elaboração do currículo escolar.

No que tange à oferta de cursos voltados para formação continuada de cursos para professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, podemos constatar as especificidades deste período ao oferecer programas de formação continuada para todos os professores da rede municipal de ensino voltados para promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas de modo a contribuir para melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Acreditamos que o conhecimento humano, em qualquer área, está em contínua transformação e construção. Todos sofremos o impacto das mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, que exigem uma constante adaptação às novas formas de vida e de trabalho. Portanto, para satisfação pessoal e competência profissional, necessitamos de atualização freqüente e permanente.

Sem dúvida ainda temos mais perguntas do que respostas, as quais deixamos para pesquisas futuras ou para outros pesquisadores que se interessarem por esse assunto: Como a teoria crítica das políticas curriculares podem contribuir para que os municípios construam seu currículo de acordo com sua própria cultura? Quais as dificuldades que os municípios encontram para elaborarem as políticas voltadas para a oferta de cursos de formação continuada para os professores da rede municipal? Como os municípios estão se organizando para aderirem ao Ensino fundamental de nove anos?

Por essas e outras perguntas que ficaram sem respostas, identificamos a necessidade de continuidade do estudo a fim de verificar o impacto da municipalização do Ensino Fundamental em municípios que aderiram a esta política.

Finalmente apontamos que esse trabalho procurou contribuir para futuras pesquisas, no sentido de compreender o processo de municipalização do Ensino Fundamental de municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza Vasques de. **Progestão**: como desenvolver a gestão dos servidores na escola. Módulo VIII/ Mariza Vasques de Abreu, Esmeralda Moura; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), 2001.

APPLE, Michael e BEANE, Janes. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARELARO, Lisete R. G. Municipalização do ensino no Estado de São Paulo. In: OLIVEIRA, Cleiton. **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 61-89.

ARRETCHE, Marta. **Estado Federativo e Políticas Sociais determinantes da descentralização**. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/129222.pdf>>. Acesso em 15 de outubro de 2007.

ARROYO, M. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: Moreira, A. F.: **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2000. p. 131-164.

ARROYO, M. **Indagações sobre o Currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo/[Miguel Gonzáles Arroyo]. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 52 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em 16 de fevereiro e 2008.

AZANHA, José Mário Pires. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n.12, mai/agos, 1991. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 24 de maio de 2006.

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de: A UNDIME e os desafios da educação municipal. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.15, n.42, mai/agost, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em 15 de agosto de 2006.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p. 49-71. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v.23n80/12923.pdf>>. Acesso em 01 de agosto de 2006

AZEVEDO, José Clovis. Estado, planejamento e democratização da educação. In: SOUZA, Donaldo Bello de, FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Orgs). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BERNARDO, Elizangela da Silva: Um olhar sobre a Formação Continuada de Professores em Escolas organizadas no Regime de Ensino em Ciclo(s). In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em educação, 27<sup>a</sup>, 2004, Caxambu, **Anais da 27<sup>a</sup>**

**Reunião Anual da Anped.** 18p. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf>>. Acesso em 08 de dez. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil - 1988.** Caio Tácio. Texto Constitucional com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 43/04 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos, Coleção Constituições Brasileiras, Vol. VII, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar de 1984 a 2004.** Brasília, DF: INEP, 2006. Disponível em:  
<[www.inep.gov.br/censo/escolar/matriculacao/censoescolar 2006. asp](http://www.inep.gov.br/censo/escolar/matriculacao/censoescolar2006.asp)>. Acesso em 05 de mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação do Fundef.** Brasília, DF. Maio 2004b. 83p. Disponível em:  
<[http://www.siope.inep.gov.br/arquivos/manuais/manual\\_Fundef.pdf](http://www.siope.inep.gov.br/arquivos/manuais/manual_Fundef.pdf)>. Acesso em 05 de mar. 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996a.

BRASIL. **Lei nº9424/96, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da União, nº250, Brasília, DF. 26/12/1996b.

BRASIL. **Decreto nº43072/98.** Dispõe sobre a Aprovação da Alteração do Plano de Trabalho, ajustado através do Convênio celebrado em 26/07/2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13/04/2005.

BRASIL. **Decreto nº2.264, de junho de 1997.** Regulamenta a Lei nº9.424/96, no âmbito federal e determina outras providências. Diário Oficial da União, de 27/06/1997.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Fixa para os exercícios de 1999 a 2006 o valor aluno ano** de que trata o art. 6º da Lei 9.424/96. 2007. Disponível em:  
<[www.stn.fazenda.gov.br/estados\\_municipios/municipios.asp](http://www.stn.fazenda.gov.br/estados_municipios/municipios.asp)>. Acesso em 11 de jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Plano Nacional de Educação:** subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Brasília: MEC/INEP, 2001. 83p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de professores.** Brasília. SEF, 1999. 177p

BRASIL. CEB Resolução nº2, de 7 de Abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.** Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf)> Acesso em 14 junho de 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores / Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001b.**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.**

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001c.**

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº10, 1997 a.** Dispõe sobre as Diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Diário Oficial da União, Brasília, 01/08/1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº03, de 08 de outubro de 1997b.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 22 de maio de 2008.

BRASIL. Diretoria de Ensino. Ribeirão Preto-SP. Disponível em <[www.deribriapreto.edunet.sp.gov.br/retrade.pdf](http://www.deribriapreto.edunet.sp.gov.br/retrade.pdf)> Acesso em 15 de junho de 2007

BRZEZINSKI, Iria e GARRIDO, Elsa. Análise dos Trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº18, p. 82-100, set-dez, 2001. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18\\_09\\_IRIA\\_BRZEZINSKI\\_E\\_ELSA\\_GARRIDO.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_09_IRIA_BRZEZINSKI_E_ELSA_GARRIDO.pdf)>. Acesso em 13 de dez. de 2007.

BOGDAN, Robert C.& BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Ourinho Batista. Portugal. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIES, Nicholas. Gestão financeira da educação: o legal X o real? In: SOUZA, Donaldo Bello e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Desafios da Educação Municipal.** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

DIDONET, Vital. LDB dez anos depois: uma retrospectiva da ação legislativa. In: Brzezinski, Iria (Org) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** / São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar - e - aprender com sentido.** Curitiba: Positivo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAMBOA, Silvio S. Quantidade - Qualidade: Para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J.C. e GAMBOA, S.S. (Org.), **Pesquisa Educacional: quantidade - qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época, v.42).

GENTILI, Pablo. O consenso de Whashington e a crise da educação na América Latina. In: **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 13 - 39.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de Projetos: intervenção no presente. **Presença Pedagógica**. v.2, n.8, p.25-33, mar/abr.,1996.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Docência em Formação)

MARTINS, Ângela Maria. Uma análise da municipalização do ensino do estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, nº 120, p. 221 – 238, novembro de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a12n120.pdf>>. Acesso em 15 de set. 2006.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa **Indagações sobre o Currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**/[Miguel Gonzáles Arroyo]. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 52 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em 16 de fevereiro e 2008.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Cleiton. **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org), **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares** São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, José Marcelino de Resende. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995 -2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, nº 80, p. 109 – 136, setembro 2002. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. acesso em 17 de mar. 2007

SACRISTÁN, GIMENO, J. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, GIMENO, J. **O currículo uma reflexão sobre a prática: o currículo Modelado pelos Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, GIMENO, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. Cidade do Porto: Porto Editora, 1991. p.61-92.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 26, n. 93, set/dez, 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400016)>. Acesso em 01 de mar. de 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas/10 ed.** Campinas, S.P: Autores Associados, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional**. 2. ed. Ver. E ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval [ et al]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sistemas de Ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade**, Campinas, S.P. V20, nº 69, p. 119 – 136, dezembro 1999a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173301999000400006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000400006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 24 de mar. 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaios de uma abordagem filosófica da nova LDB. in: Brzezinski, Iria (Org) **LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares**. São Paulo: Cortes, 2008.

SOUZA, Donald Bello e FARIA, Lia Ciomar Macedo. **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

SOUZA, Patrícia Laczynski. A influência do Fundef no Processo de Municipalização do Ensino Fundamental no estado de São Paulo. **Educação e Políticas Públicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SUMIYA, Lilia Asuca e FRANZESE, Cibele. Relações Intergovernamentais: O Fundef e a Municipalização do Ensino Fundamental no estado de São Paulo. **Educação e Políticas Públicas**. Araraquara. Junqueira & Marin, 2007.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Disponível em:  
<[http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?acao=princ&id=2&id\\_prin=68](http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?acao=princ&id=2&id_prin=68)>. Acesso em 30 de maio de 2007.

VALLE, Bertha de Borja Reis. Formulação dos planos de cargos e salários e estatutos do magistério: a nova legislação. In: SOUZA ,Donaldo Bello de; FARIA ,LIA Ciomar Macedo de (Orgs.) **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Conselhos Municipais de Educação: criação e implantação em face das novas atribuições dos sistemas de ensino. In: SOUZA ,Donaldo Bello de; FARIA ,Lia Ciomar Macedo de (Orgs.) **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

**APÊNDICE A****CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

Ribeirão Preto, 02 de abril de 2007.

Ilmo(a) Sr(a)  
Secretário(a) Municipal de Educação

Prezado(a) Senhor(a),

Venho solicitar-lhe autorização para que ALESSANDRA RODRIGUES, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Natalina Aparecida Laguna Sicca, possa realizar uma pesquisa nesta Secretaria, a fim de buscar dados para sua dissertação de Mestrado, intitulada "As políticas municipais voltadas para o currículo e a formação de professores do interior paulista".

A aluna está ciente e atenta ao código de ética, não interferindo no trabalho da Escola e nem utilizando qualquer dado que possa vir a prejudicar a Instituição, bem como seus professores e alunos, em sua pesquisa final.

Desde já agradeço a atenção e colaboração, e coloco-me à disposição para os eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Natalina Aparecida Laguna Sicca  
Coordenadora do PPGE - Mestrado

**Rua Padre Euclides, 995 – telefone: 55+ (16) 2101 1025  
Ribeirão Preto – SP CEP: 14085-420 Brasil  
e-mail: [ppge@mouralacerda.edu.br](mailto:ppge@mouralacerda.edu.br)**

**APÊNDICE B****Entrevista com responsáveis pela educação municipal aplicado em dez municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto**

1 – O órgão de ensino de seu município é Departamento, Secretaria ou Coordenadoria?

---



---

2 – A Formação Acadêmica do Secretário de Educação.

---

3 – Nomeação ou concurso público para ocupantes de cargos de Diretores de Escolas.

---

4 – O sistema de ensino do município é seriado, em ciclos, ou progressão continuada?

---



---

5 – Com a municipalização da Educação, qual o número de alunos que seu município passou a controlar após a implantação do Fundef?

---



---

6 – Qual o número de alunos matriculados nas redes de ensino:

	<b>MUNICIPAL</b>	<b>ESTADUAL</b>
Creche		
Pré-Escola		
Ensino Fundamental (1º ciclo)		
Ensino Fundamental (2º ciclo)		
EJA		

7 – Quais os projetos extracurriculares que contribuem com a Educação Municipalizada?

---



---



---

8 – A Prefeitura Municipal proporciona aos alunos da rede os recursos abaixo relacionados:

<b>RECURSOS</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Bibliotecas		
Salas e cursos de informática		
Laboratórios de Ciências		
Uniformes		
Merenda de melhor qualidade		

9 – Na educação municipal há alguma experiência, diferenciada voltada para o currículo das escolas?

---



---

10 – Em seu município existe política de incentivo aos professores? Através de:

Piso Salarial

---



---

Prêmio Assiduidade

---



---

Progressão Salarial via acadêmica

---



---

Outros

---



---

11 – Há alguma prática de se avaliar o desempenho do professor? Como?

---



---



---



---

12 – Em seu município há investimento em formação continuada de professores; através de:

<b>CURSOS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>% DO INVESTIMENTO MUNICIPAL</b>
PEQUENAS DURAÇÕES			
ESPECIALIZAÇÃO			
REUNIÕES PEDAGÓGICAS			
OUTROS			

13 – Utiliza-se metodologia de ensino de alguma rede privada, nos seguintes segmentos:

	<b>Método de Ensino</b>
Creche	
Pré-Escola	
Ensino Fundamental (1º ciclo)	
Ensino Fundamental (2º ciclo)	
EJA	

14 – Em seu município possui:

Plano Municipal de Educação	( ) não	( ) sim, desde _____
Conselho Municipal de Educação	( ) não	( ) sim, desde _____
Plano de Carreira e Valorização do Magistério	( ) não	( ) sim, desde _____

15 – Qual o número de professores da rede municipal de ensino?

---

16 – Qual o número de professores afastados pelo convênio junto a municipalização do Ensino Fundamental ?

---

## APÊNDICE C

**Questionário enviado a quarenta e cinco professores da Educação Básica I da rede municipal em um dos municípios que fazem parte da jurisdição da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.**

Caro (a) Professor (a)

Sou mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do centro Universitário Moura Lacerda, na linha de currículo, Cultura e Práticas Escolares.

Minha pesquisa está centrada em Políticas Públicas, onde analisarei a municipalização do Ensino Fundamental, verificando o currículo e a formação continuada de professores.

O trabalho de investigação inclui a análise da literatura específica e os dados obtidos por meio de entrevistas e questionários.

O questionário anexo tem o objetivo de conhecer um pouquinho sobre você, professor, para melhor compreender o contexto de um sistema de ensino municipalizado.

Faz parte da metodologia de pesquisa o sigilo em relação às respostas e às pessoas, por isso, adianto que no meu trabalho escrito não constará identificação por nome, nem nome da escola e nem do município.

Agradeço a sua colaboração e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento.

Alessandra Rodrigues  
(16) 3983-1431

### CARACTERIZAÇÃO

- Idade: \_\_\_\_\_
- Sexo: \_\_\_\_\_
- Início no magistério: \_\_\_\_\_
- Início no magistério na Rede Municipal de Luiz Antônio: \_\_\_\_\_
- Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_
- Número de escolas que trabalhou ou trabalha, no período de:

1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007

Quais as contribuições que os cursos de formação continuada trouxeram para suas práticas pedagógicas, desde a municipalização:

1999 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2001 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2002 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2003 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2004 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2005 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2006 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2007 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Descreva o currículo da unidade escolar em que trabalha, através de sua participação na elaboração.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Você concorda com a utilização do livro didático e ou apostilas de outros sistema de ensino?  
Se adota livros, justifique a escolha.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Você decide o que ensinar, como ensinar e como avaliar?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)