

Descentralização e formação continuada de professores na RMC

*Vicente Rodriguez**, *Marcelo Vieira***

Resumo: Novas formas institucionais para oferta de formação continuada de professores têm se apresentado na Região Metropolitana de Campinas (RMC). Procuramos, com este artigo, compreender como se tem dado esse processo, considerando o contexto descentralizado das políticas públicas educacionais e os problemas de gestão pública brasileira e metropolitana. Investigando e analisando diversos índices da última década, como: evolução do número de professores, investimento e matrículas nos diversos níveis da educação básica e por instância administrativa, pudemos verificar determinados aspectos e reflexos dessas políticas, principalmente quando se trata de novas formas de arranjos entre o público e o privado. Percebemos o aumento da participação das diversas formas não estatais, incluindo o mercado, na oferta de formação continuada de professores e gestão educacional, entre outras formas não menos relevantes.

Palavras-chave: formação continuada de professores; descentralização; políticas públicas.

Decentralization and teachers' continuous training in the metropolitan region of Campinas (RMC)

Abstract: New institutional arrangements for the provisions of teachers continuous training has been performed in the Metropolitan Region of Campinas (RMC). In this article, we seek to understand how this process goes on, considering the context for decentralized public policies and educational problems in Brazil and metropolitan governance. Investigating and examining various indices of the lasted decade, like growth in the numbers of teachers, investments and enrollment at all levels of basic education and administrative level, we could verify certain aspects and consequences of these policies, especially when it comes to new forms of arrangements between public and private. It was noted the increased participation of various non-governmental forms, including the market in offering continuing education for teachers and educational administration as any other forms no less relevant to perform it.

Key words: teachers continuous education; decentralization; public policies.

* Professor do Departamento de Ciências Sociais na Educação (Decise) e membro do Grupo de Políticas Públicas e Educação da Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, SP, Brasil. virodri@unicamp.br.

** Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS, Brasil. marcelo.pustilnik@ufsm.br.

I. Introdução

Este artigo procura compreender as novas formas institucionais para oferta de formação continuada de professores, na Região Metropolitana de Campinas (RMC), a partir da análise de alguns dados educacionais de 1999 a 2006, considerando a territorialização das políticas públicas educacionais e os problemas de gestão estatal local e metropolitana.

A reforma do Estado brasileiro, proposta no Plano da Reforma do Aparelho de Estado (Prade), de 21 de setembro de 1995, e implantado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), insere-se em um dos campos de discussão sobre a crise do Estado Capitalista no final do século XX¹.

O Estado Capitalista contemporâneo vive os efeitos da globalização/mundialização em todas as suas dimensões; no entanto, duas formas de pressão operam como ameaças a sua própria reprodução: uma sobre suas fronteiras, pelo movimento exterior da livre circulação de ideias e mercadorias; e outra sobre a unidade nacional e política, pelas pressões autonomistas locais. A descentralização, movimento integrante das pressões da globalização, compõe este quadro, e suas manifestações precisam ser analisadas em cada componente (educação, saúde, economia, cultura), pois cada um se encontra determinado pelo seu desenvolvimento histórico e pelas disputas particulares ao campo em que está inserido.

O breve quadro esboçado a seguir tem como objetivo indicar o contexto no qual se desenvolve o processo que o artigo analisa. A resumida discussão pretende, apenas, destacar certos aspectos da problemática estatal-territorial na política educativa de formação continuada.

Esta nova conjuntura deu impulso a visões que pregam o fim do Estado na sociedade contemporânea; alguns autores (Ohmae, 2006) observam a incapacidade crescente do Estado para controlar a economia e seu mercado de trabalho frente ao capital multinacionalizado e globalizado que impõe suas decisões; por outro lado, destacam a crescente ineficácia da governabilidade de nível nacional diante dessas imposições e de seu gerenciamento. “A tarefa do estado nação, e como a das municipalidades dentro do Estado sempre foi: fornecer a infraestrutura e os bens públicos que os negócios necessitam, pelo menor custo possível” (Hirst; Thompson, 1998).

Apesar do seu apelo para a direita liberal e para a esquerda tradicional, esse vaticínio é inconsistente historicamente. O Brasil foi permeável a esses argumentos no início dos anos 1990, no governo Collor de Melo, 1990-1992, e manteve-se vigoroso no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1994-1998. A efetivação da reforma do Estado (Mare), com a Emenda Constitucional

1 Esta discussão extensa e controversa não constitui objeto deste texto, mas pode ser acompanhada pela literatura nacional e internacional. Claus Offe, M Castells, A Guiddens, T. Adrião, V. Peroni e L.C. Bresser-Pereira podem colaborar nesta discussão.

(EC) nº19, de 04 de junho de 1998 (Brasil, 1998), já se realizou sob o auspício da necessidade de um estado forte e eficaz gerencialmente, sendo possíveis ambas as condições unicamente se o Estado sofresse um choque democrático pela incorporação da sociedade civil ao seu funcionamento (Bresser-Pereira, 1999). A partir de 2002 essa tese tornou-se dominante, com a proposta de um desenvolvimento nacional com forte apoio popular, no governo Lula.

A proposta do governo pretendeu administrar essa crise com os seguintes pressupostos:

- a) Enfrentar a questão fiscal, racionalizando e reduzindo o gasto público de forma seletiva e não de forma geral (distanciando-se do neoliberalismo).
- b) Opor-se a soluções estatizantes, ante o fracasso das teses propostas pelo desenvolvimentismo, pelo populismo latino-americano ou das propostas pró-soviéticas.
- c) Alterar o modelo gerencial e administrativo burocrático, aproximando essas atividades públicas do modelo gerencial de mercado.
- d) Democratizar o Estado pela incorporação da sociedade civil na gestão e no provimento de serviços em áreas definidas como públicas não estatais.

Essas reformas ainda repercutem no sistema educativo na oferta de cobertura e nas formas de desenvolvimento da educação, particularmente no desenvolvimento profissional dos docentes; a Formação Continuada de Professores (FCP) revela-se especialmente sensível a essas reformas.

O Estado continua tendo um papel central na governabilidade social nacional na atual conjuntura, e os questionamentos quanto às mudanças impostas pela mundialização do capital não contradizem esse papel². Durante muitas décadas, os limites de mobilidade das pessoas e as dificuldades de globalizar as pessoas e as nações garantiram ao Estado uma função destacada na condução do governo social e na sustentação dos acordos internacionais. No entanto, no Brasil, o Estado existente em 2010 era substancialmente diferente daquele do início dos anos 1990; a política pública, em todas as áreas: econômica, social e cultural, passou por transformações substanciais no período; e o “estado em ação” exigiu conceitos diferentes para poder ser conhecido e pesquisado. A política de descentralização do Estado brasileiro, em desenvolvimento desde o início dos anos 80, tem grande responsabilidade por essa mudança³. No contexto descentralizado, a ação pública estatal redefine suas formas de intervenção.

O objetivo deste artigo é refletir sobre as formas institucionais e políticas (atores) da ação estatal na Formação Continuada de Professores. Sobressai, nas

2 Ver, para esta discussão, Hirst e Thompson (1998, p. 274).

3 A descentralização em direção ao mercado pelas privatizações retiraram do Estado mecanismos poderosos da condução macroeconômica do País. As parcerias público-privado podem representar o enfraquecimento dos mecanismos de condução da governabilidade social.

primeiras análises, o crescimento do setor privado; no entanto, existem pesquisas em andamento⁴ que exploram essa discussão, permitindo centrar nossos objetivos prioritariamente nas respostas do setor público estatal. A resposta pública estatal na área educacional foi a política social mais sensível à incorporação da sociedade para garantir sua oferta ou sua gestão. Sob as mais diversas formas, ONGs, empresas, mecanismos de participação na gestão e formas de parceria público-privado tomaram novos contornos na área educacional nos últimos 20 anos. O setor do sistema educativo, que foi descentralizado no período – os sistemas municipais de ensino – é o espaço onde esta experiência se encontra em desenvolvimento. A Formação, como em outros países, encaminha-se para ser assumida como responsabilidade do mercado; ao menos para o suprimento da oferta, restando ao Estado o financiamento da política.

2. Descentralização da política educacional

O Brasil implementou, a partir de meados dos anos 1990, um dos processos de descentralização educacional mais significativos do continente latino-americano. Essencialmente um processo de municipalização das matrículas, entre 1999 e 2006 mais de 5 milhões delas foram transferidas de outras instâncias administrativas para o município. Esse processo, combinado com as características específicas assumidas pelo federalismo brasileiro, pós-Assembleia Constituinte de 1988⁵, teria várias consequências para o sistema educativo do País. Consequências que refletiram na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, na qualidade das condições institucionais e dos recursos humanos do sistema.

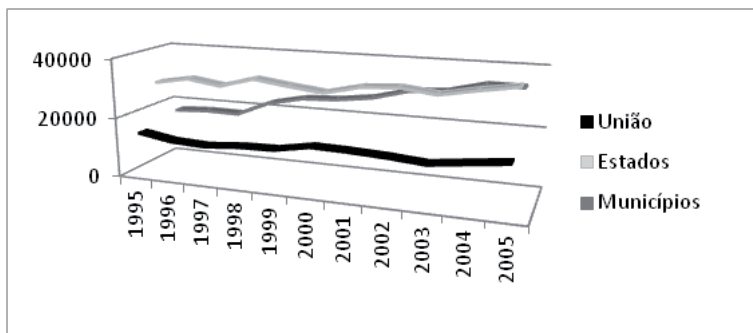
Entre 1999 e 2006, houve uma transferência de competências educacionais dos entes centrais do sistema para os poderes locais e em direção à sociedade (mercado, sociedade civil), coincidindo com a dinâmica estabelecida para os processos de descentralização política e administrativa do Estado no capitalismo contemporâneo globalizado. A distribuição de recursos por unidade federada no período mostra a expansão do nível municipal e a retração dos Estados e da União (ver Gráfico 1).

A transferência de matrículas para o nível local, no período analisado, alcançou os 9 milhões de alunos (ver Gráfico 2). Dessa forma, pode-se afirmar que o nível municipalizado assumiu a centralidade do sistema de educação básica.

4 Borghi e Adrião vêm desenvolvendo essa pesquisa com apoio da Fapesp (Adrião; Peroni, 2008).

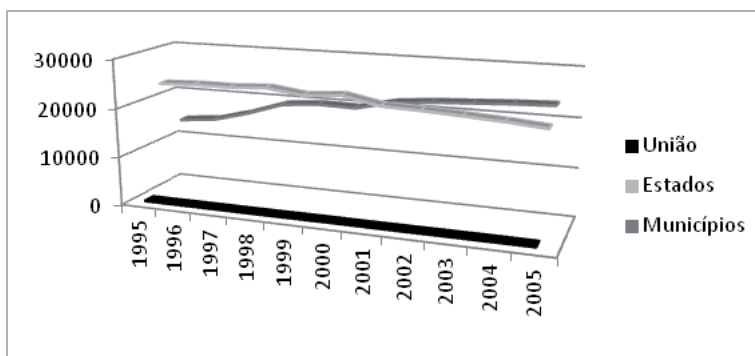
5 A Constituição instituiu o município como ente pleno da federação, com autonomia política e financeira, tornando o Brasil uma das federações mais descentralizadas do mundo.

Gráfico I – Gasto com educação pública por esfera de governo, em valores constantes – 1995-2005



Fonte: Abrahão (2005). Elaborado pelos autores.

Gráfico 2 – Matrículas da educação pública por esfera de governo 1995-2005



Fonte: Abrahão (2005). Elaborado pelos autores.

Este processo de descentralização, cristalino nos seus números, resulta mais complexo nos seus efeitos federativos, em primeiro lugar, pois no seu contexto geral, o processo federativo brasileiro, de 1994 para frente, vem apresentando, concomitantemente, um processo de “recentralização” e fortalecimento do nível federal sobre os outros, com a recomposição dos recursos fiscais e financeiros da União e dos recursos políticos (legitimidade) da presidência eleita de forma direta. Isso se torna evidente em todos os níveis de atuação do Estado brasileiro, inclusive nas políticas sociais mais descentralizadas durante o período.

Em segundo lugar, a partir de 1998, com a reforma do Mare, o setor privado – a sociedade – passou a desenhar um novo perfil na relação público-privado na formação social e econômica brasileira. A política de democratização do Estado,

através de um “choque de sociedade civil” nas suas atividades⁶, alterou também as relações da federação brasileira no século XXI. Dessa forma, com uma federação com maior concentração de poder na União, combinado com uma maior presença do privado (mercado e comunidade), colocam-se em questão os fins mesmos da política educacional no Brasil.

Justamente nesse cenário descentralizador é que iremos tentar compreender no contexto educacional a formação continuada de professores. Existe um consenso entre os estudiosos quanto ao papel central do professor para recuperar a qualidade da educação no Brasil. A seguir serão apresentadas algumas análises sobre o comportamento desse segmento na federação.

3. O professor brasileiro

A evolução e a distribuição dos docentes entre 1999 e 2006, segundo o censo do professor, teve o seguinte comportamento nesse período: em 1999, o Brasil possuía 2.338.863 professores em todos os níveis do ensino básico e em todas as instâncias administrativas. Em 2006, eram 2.908.873 — 570.010 a mais no sistema, representando um crescimento de 24,40% no período.

Tabela 1 — Professores da Educação Básica por instância e nível de ensino no Brasil – 1999 a 2006

Ano	Depend. Administ.	Leciona em creche	Leciona em pré-escola	Leciona em classe de alfab.*	Leciona no Ens. Fundam.	Leciona no Ens. Médio	Leciona na EJA	Leciona na Educ. Especial	Totais
1999	Estadual	919	15.937	1.441	626.744	259.671	58.013	11.888	974.613
1999	Federal	39	81	53	2.091	11.834	156	246	14.500
1999	Municipal	28.570	126.288	23.874	638.516	16.827	27.668	6.597	868.340
1999	Privada	18.756	71.817	15.785	219.941	112.825	21.654	20.632	481.410
1999	Total	48.284	214.123	41.153	1.487.292	401.157	107.491	39.363	2.338.863
2000	Estadual	918	14.316	964	628.479	290.682	65.649	12.038	1.013.046
2000	Federal	40	84	65	2.188	11.682	172	241	14.472
2000	Municipal	28.370	138.319	25.636	684.739	15.429	35.941	7.474	935.908
2000	Privada	20.896	75.616	15.617	222.605	112.674	20.937	21.233	489.578
2000	Total	50.224	228.335	42.282	1.538.011	430.467	122.699	40.986	2.453.004
2001	Estadual	1.057	14.075	564	614.635	312.124	74.693	11.818	1.028.966
2001	Federal	122	135	76	2.266	9.455	172	222	12.448
2001	Municipal	34.810	150.882	24.620	709.556	14.568	56.173	7.714	998.323
2001	Privada	27.040	83.540	15.785	226.724	112.422	21.264	22.887	509.662
2001	Total	63.029	248.632	41.045	1.553.181	448.569	152.302	42.641	2.549.399

6 Proposta delineada por A. Guiddens para o programa de uma terceira via para enfrentar a crise das sociedades capitalistas atuais. Ver Guiddens (2007).

Ano	Depend. Administr.	Leciona em creche	Leciona em pré-escola	Leciona em classe de alfab.*	Leciona no Ens. Fundam.	Leciona no Ens. Médio	Leciona na EJA	Leciona na Educ. Especial	Totais
2002	Estadual	1.142	13.905	535	606.542	331.054	87.785	12.125	1.053.088
2002	Federal	109	147	67	2.152	8.272	125	218	11.090
2002	Municipal	37.499	158.662	22.278	738.913	13.459	71.425	8.461	1.050.697
2002	Privada	30.140	86.489	15.401	233.437	115.525	21.663	23.686	526.341
2002	Total	68.890	259.203	38.281	1.581.044	468.310	180.998	44.490	2.641.216
2003	Estadual	1.218	14.222	549	599.060	353.129	108.369	12.276	1.088.823
2003	Federal	109	146	55	2.342	7.407	99	226	10.384
2003	Municipal	40.568	166.243	21.818	763.751	12.648	84.332	9.369	1.098.729
2003	Privada	32.870	89.964	15.086	238.698	115.192	20.768	24.948	537.526
2003	Total	74.765	270.575	37.508	1.603.851	488.376	213.568	46.819	2.735.462
2004	Estadual	1.005	13.167	0	589.501	367.192	124.738	12.404	1.108.007
2004	Federal	101	162	0	2.149	6.690	72	224	9.398
2004	Municipal	41.143	182.002	0	787.772	11.200	94.420	10.777	1.125.314
2004	Privada	33.026	98.368	0	243.986	113.120	18.973	26.675	534.148
2004	Total	75.275	293.699	0	1.623.408	498.202	236.203	50.080	2.776.867
2005	Estadual	1.441.	12.021	0	576.601	374.941	131.619	12.125	1.108.748
2005	Federal	134	156	0	2.330	6.482	122	239	9.463
2005	Municipal	49.056	197.045	0	807.456	11.054	99.504	10.704	1.174.819
2005	Privada	35.701	100.122	0	248.175	115.946	16.738	27.941	544.623
2005	Total	86.332	309.344	0	1.634.562	508.423	247.983	51.009	2.837.653
2006	Estadual	1.301	11.164	0	582.412	385.258	142.821	13.090	1.136.046
2006	Federal	134	142	0	2.277	6.530	266	272	9.621
2006	Municipal	56.442	201.068	0	828.925	11.835	107.358	12.307	1.217.935
2006	Privada	36.161	97.507	0	251.727	116.312	14.608	28.956	545.271
2006	Total	94.038	309.881	0	1.665.341	519.935	265.053	54.625	2.908.873

* É importante esclarecer que, após 2004, as classes de alfabetização foram incorporadas ao Ensino Fundamental, passando seus professores a atuar neste nível de ensino.

Fonte: Brasil (2006a). Elaborado pelos autores.

Esse crescimento se distribuiu de forma desigual entre os níveis de ensino; assim, o nível com maior expansão de professores foi a Educação Infantil (53,92%), em que a creche teve um crescimento de 94,8%, o maior entre todos os níveis. A Educação Pré-escolar apresentou crescimento importante, de 44,72%. Ajudam a explicar esse crescimento, entre outros motivos, o baixo patamar de cobertura deste nível de ensino durante a década de 1990 e a maior pressão dos movimentos sociais e suas organizações, que obtiveram importantes conquistas político-institucionais nos anos 2000. Deve-se destacar que, junto com a pressão do mercado de trabalho pela incorporação de mão de obra feminina – o que leva a mulher a exigir escolarização para seus filhos em idade pré-escolar –, é de grande importância o fato de este nível

de ensino ser totalmente municipalizado. Isso permite uma pressão maior no confronto entre poder público e movimentos sociais, por suas repercussões eleitorais imediatas. Não menos importante será verificar o peso da unidade administrativa para programar e gerenciar as respostas educativas.

O Ensino Fundamental, o de maior impacto nas políticas de descentralização, teve um crescimento mais modesto, de 12,0%. Apesar da expansão da cobertura deste nível de ensino no período, dois fenômenos contribuem para explicar o menor crescimento na demanda de professores: as políticas públicas de regulação de fluxo escolar e, principalmente, a significativa queda nas taxas de crescimento populacional no Brasil. No Ensino Médio, o crescimento foi de 29,60%; vale destacar que este nível foi principalmente de responsabilidade dos estados.

Ao aprofundar a análise das instâncias administrativas, o setor municipalizado revela-se o de maior expansão; no entanto, cabe ressaltar o crescimento do setor privado no período: 92,80%, sustentado pela expansão da cobertura educacional de alguns níveis educativos (o pré-escolar e o Ensino Superior) e assentado na expansão do setor mercantil e comunitário por meio de uma política de parcerias público-privado.

3.1. O perfil do professor brasileiro

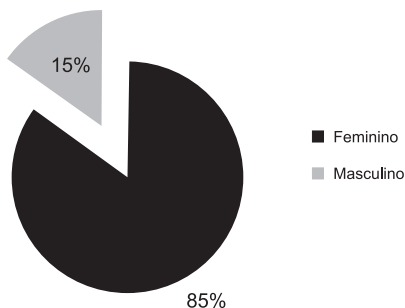
Em 2003, o Inep realizou o segundo censo de professores no Brasil. Após a coleta dos formulários e sistematizadas as informações, estas resultaram em um total de 247 variáveis de dados por professor. Em relação à taxa de resposta, de um total de 2.497.918 de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Pmeb), foram respondidos 1.542.878 formulários, resultando em uma taxa de resposta de 61,8%, cobrindo 75% das escolas do País. Como a pesquisa era censitária, não há como definir o erro da amostra; o Inep (Brasil, 2006a) chama a atenção para que se tomem os devidos cuidados, ao fazer a análise desses dados, principalmente os centrais de média e mediana.

Por essas razões, os resultados ora mostrados nesta publicação devem ser interpretados com cautela e relativizados, ao realizarmos inferências ou generalizações dos resultados. Não conhecemos o perfil dos profissionais que não responderam à pesquisa. Como não houve um delineamento amostral prévio, pois o intuito era a coleta censitária, não nos é permitido, sequer, calcular o erro das estimativas. (Brasil, 2006a, p. 10)

Sem dúvidas, independentemente desse importante aspecto, os dados nos mostram informações valiosas, que nos permitem traçar um perfil geral dos Pmeb do Brasil. Podemos observar, pelo Gráfico 3 – Distribuição do Número de Pmeb

por Sexo, que se trata de uma profissão feminina, com 85% de mulheres atuando na Educação Básica.

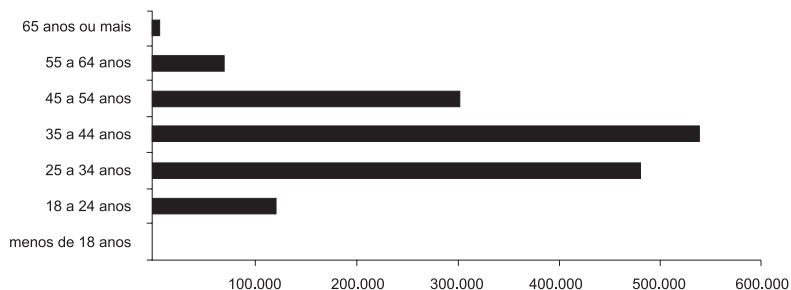
Gráfico 3 – Distribuição do número de Pmeb por sexo



Fonte: Brasil (2006b)

A idade média dos Pmeb está situada acima dos 35 anos, conforme demonstra o Gráfico 4, apesar de ser significativa a presença de profissionais entre 18 e 34 anos.

Gráfico 4 – Distribuição do número de Pmeb por grupo de idade



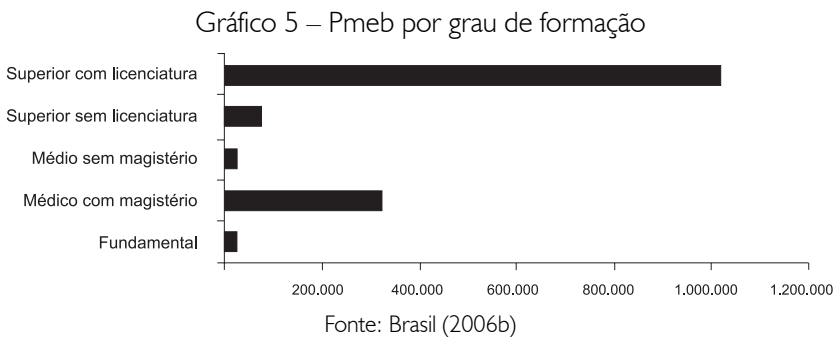
Fonte: Brasil (2006b)

Quanto ao salário, o cálculo da mediana do salário⁷ dos profissionais da educação indica que, em setembro de 2003, o valor era de R\$648,00 para mulheres e de R\$719,00 para homens, lembrando que as mulheres são maioria absoluta, e as oportunidades de salários mais altos são mais restritas; a mediana tende a ser me-

⁷ Valores do salário bruto (sem descontos), incluindo as gratificações referentes ao mês de setembro de 2003. Não foi considerada a carga horária.

nor neste grupo. Isso pode também ser um indicador das desigualdades de gênero existentes no País, em que os cargos com salários mais altos são prioritariamente masculinos, pois, muitas vezes, mesmo dentro da mesma função, os homens recebem salários maiores. Um indicador dos baixos salários desta profissão está no valor de ganho para fazer parte dos 30% mais bem pagos: entrava neste grupo o Pmeh, as mulheres que ganhavam mais que R\$975,00 e os homens que recebiam acima de R\$1.100,00. Na faixa dos salários mais altos, somente 1% – entre homens e mulheres – ganhava mais que R\$4.500,00.

No Gráfico 5 – Pmeh por grau de formação, pode-se observar que a grande maioria possui nível superior com licenciatura, mas ainda há um número significativo de profissionais que só possuem formação em magistério em nível médio. Em menor número, estão os professores sem licenciatura e aqueles que sequer possuem magistério em nível médio, tendo alguns deles concluído o Ensino Médio e outros, apenas o Ensino Fundamental.



Todos esses professores, mais de 400 mil, com formação em nível superior, mas sem licenciatura, ou aqueles sem formação em nível superior são hoje os clientes dos cursos de formação inicial em exercício, ou seja, cursos de formação continuada com enfoque na formação inicial.

3.2. O professor em contexto descentralizado

No Brasil, o professor descentralizado adquire, em termos quase gerais, uma característica comum: inscreve-se institucionalmente em estruturas débeis ou muito recentes e, na sua grande maioria, sem condições de oferecer formação e carreira para o magistério, duas condições fundamentais para incentivar o desenvolvimento do professor e, assim, garantir a qualidade de ensino diante das transformações das sociedades capitalistas atuais (Imbernón, 2009).

Ganha maior dimensão este problema, se o confrontamos com os diagnósticos e as propostas mais consensuais para enfrentar as dificuldades educacionais contem-

porâneas e globais (Garcia, 1999). Todas as propostas provenientes de organizações internacionais, governamentais ou de movimentos sociais outorgam ao docente um papel central na transformação do sistema educativo, porém, assinalam que sua concreção está condicionada por uma série de desafios[□].

Assim, a descentralização, se, por um lado, desencadeia um processo de desenvolvimento institucional dos poderes locais, sacrifica a esse processo os resultados da mudança educativa, no que se refere à qualidade de ensino. Os municípios, 15 anos após iniciada a descentralização, procuram ainda estabelecer as condições mínimas para o desenvolvimento profissional docente, especificamente: implantar plano de carreira, observar o estatuto do magistério e adotar modelos de formação continuada para os docentes. Não seria temerário associar o sucesso da expansão do sistema educativo e a baixa qualidade do ensino à demora dos órgãos de governo, em todas as instâncias da federação, para alterar e tornar efetivos os sistemas de formação e desenvolvimento profissional do professor.

A esse fenômeno, a fragilidade institucional, algumas pesquisas associam a expansão do setor mercantil no fornecimento de serviços educacionais (Adrião; Peroni, 2008). Deve ser acrescentada, apenas, a esta análise, a irrupção do setor não mercantil (ONGs e outras), assumindo maiores funções na expansão de vagas e no desenvolvimento gerencial e profissional do sistema público estatal.

Em 1999, o total de professores atuando em todos os níveis de ensino, na RMC, era de 78.182, tendo passado para 104.857 em 2006. Isso representa um crescimento de 34,12 % no período, bem superior ao crescimento nacional (ver Tabela 2).

A seguir, procede-se à análise dessa expansão, do número de professores por nível de ensino e dependência administrativa, numa tentativa de descrever o padrão para o comportamento do nível descentralizado, no Brasil, numa região particular.

Na Tabela 3, percebe-se que o crescimento de professores de creche, na RMC, foi de 86,0 %, entre 1999 e 2006, destacadamente o maior entre os níveis de ensino. A explicação para a situação nacional corresponde também ao nível local. No entanto, essa expansão fica abaixo da taxa nacional do nível, que foi de 94,8% para o Brasil.

Os professores da pré-escola regional cresceram 39,1% no período, taxa inferior à nacional, de 44,7%. Já no Ensino Fundamental, o crescimento de 28,2 % superou a taxa nacional, de apenas 12%.

Esses números informam que a expansão se realizou, na RMC, um pouco abaixo da média nacional de crescimento no nível das creches e na educação pré-escolar e bem acima, no Ensino Fundamental. O setor descentralizado apresentou, ainda assim, a principal responsabilidade na política de expansão do número de professores no sistema educativo regional. Esse ritmo no crescimento regional pode indicar as particularidades de renda e incorporação da mão de obra feminina

na RMC; pode significar, também, a existência de uma rede mais preparada para suportar as pressões por políticas de cobertura desses níveis de ensino na Região. Deve-se destacar, insistentemente, nessa expansão no âmbito regional, o peso do setor privado, bem acima do âmbito nacional.

Dada a expansão do setor privado mercantil e não lucrativo, apresenta-se, a seguir, uma análise do comportamento da rede privada, que se manifesta de forma diferente na RMC, segundo o nível educacional (ver Tabela 4). O número de professores de creches privadas cresceu 92,8% no Brasil e 101,3% no estado de São Paulo, para atingir significativos 141,4% na RMC. O número de professores de pré-escola cresceu 35,8% no Brasil, 64,1% em SP e 57,5% na RMC. No Ensino Fundamental, o crescimento foi de 14,5% no País; em São Paulo, 22,9%; e 28,6% na RMC.

Tabela 2 — Total de professores por município — RMC – 1999-2006

Município	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Evolução (%)
Americana	6.992	6.915	7.287	6.821	7.578	7.585	7.502	7.733	10,60
Artur Nogueira	982	1.056	1.091	1.281	1.208	1.319	1.455	1.535	56,31
Campinas	31.706	32.668	33.644	34.801	35.277	36.174	38.122	39.478	24,51
Cosmópolis	1.649	1.685	1.683	1.732	1.726	1.831	1.995	2.115	28,26
Engenheiro Coelho	345	306	393	409	452	495	526	574	66,38
Holambra	407	402	425	463	474	526	549	617	51,60
Hortolândia	4.196	4.810	5.089	5.788	6.059	6.525	6.956	7.383	75,95
Indaiatuba	5.337	6.087	6.182	6.080	6.766	6.903	7.269	6.983	30,84
Itatiba	3.161	3.628	3.688	3.471	3.727	4.146	3.963	4.073	28,85
Jaguariúna	1.158	1.097	1.139	1.267	1.378	1.645	1.748	1.964	69,60
Monte Mor	1.265	1.545	1.599	1.699	1.975	1.998	1.943	2.600	105,53
Nova Odessa	1.510	1.557	1.587	1.581	1.816	1.830	1.862	1.950	29,14
Paulínia	2.557	2.456	2.376	2.594	2.638	3.366	3.918	4.150	62,30
Pedreira	1.032	1.130	1.117	1.227	1.333	1.316	1.321	1.437	39,24
Santa Bárbara D'Oeste	5.112	5.810	5.643	5.437	6.158	6.091	6.346	6.777	32,57
Santo Antonio de Posse	515	580	623	578	625	623	710	696	35,15
Sumaré	5.379	6.408	6.385	6.927	7.421	7.588	7.775	8.474	57,54
Valinhos	2.872	2.913	3.624	3.736	3.735	3.822	3.927	4.014	39,76
Vinhedo	2.007	2.012	2.216	2.253	2.214	2.181	2.288	2.304	14,80
Total	78.182	83.065	85.791	88.145	92.560	95.964	100.175	104.857	34,12

Fonte Brasil (2006a). Elaborada pelos autores.

Tabela 3 — Crescimento total de professores por nível de ensino — 1999-2006 (%)

Nível de Ensino	Totais Brasil	Totais Estado SP	Totais RMC
Creche	94,8	104,5	86,0
Pré-escola	44,7	43,1	39,1
Fundamental	12,0	23,2	28,2
Médio	29,6	15,6	25,1

Fonte: Brasil (2006a). Elaborada pelos autores.

Tabela 4 — Crescimento de total de professores por rede: rede privada — 1999-2006

Nível de Ensino	Totais: Rede Privada no Brasil	Totais Rede Privada no Estado SP	Totais Rede Privada na RMC
Creche	92,8	101,3	141,4
Pré-escola	35,8	64,1	57,5
Fundamental	14,5	22,9	28,6
Médio	3,1	(4,1)	(8,1)

Fonte: Brasil (2006a). Elaborada pelos autores.

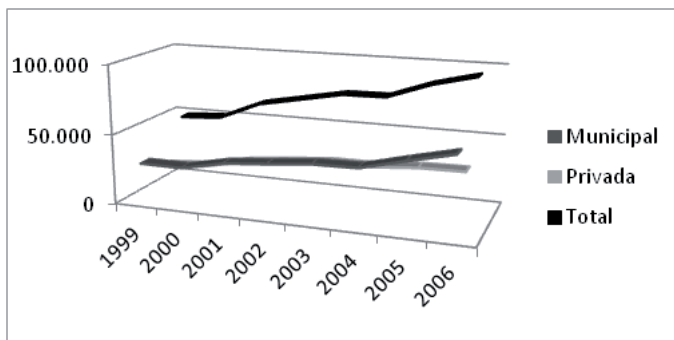
Na RMC, o setor privado cresceu com vigor em todos os níveis de ensino (à exceção do Ensino Médio), tendo uma expansão superior, como setor, em relação ao crescimento total. Tanto o estado quanto os municípios apresentaram uma expansão explosiva do setor privado na creche e na pré-escola. No Ensino Fundamental, o setor privado cresceu, acompanhando o crescimento total na região.

Uma análise mais acurada da evolução da expansão docente em nível nacional e regional permite destacar o impacto do Fundeb⁸ na reversão da tendência nos anos 2000. Segundo o Gráfico 6, após a implantação do Fundeb, os municípios no Brasil passaram a contratar mais professores, enquanto o setor privado, apesar de continuar crescendo, já não acompanhou com o mesmo vigor.

Já na RMC, há uma situação mais relevante: o setor privado, que, a partir de 2000, vinha sendo predominante na região, após o Fundeb, apresentou um decréscimo, enquanto o municipal retomou a dianteira na contratação. Assim revela o Gráfico 7.

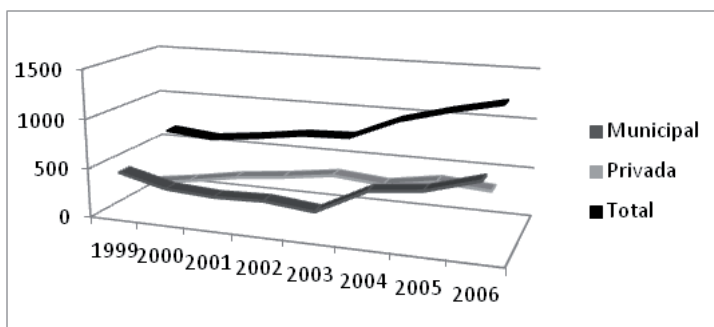
8 O Fundeb corrige o Fundef, incorporando o ensino infantil no Ensino Básico e permite incluir as despesas com esse nível de ensino nos repasses do novo fundo.

Gráfico 6 – Evolução de professores nas redes municipais e privadas no Brasil – 1999-2006



Fonte: Brasil (2006a). Elaborado pelos autores.

Gráfico 7 – Evolução de professores nas redes municipais e privadas na RMC – 1999-2006



Fonte: BRASIL (2006a). Elaborado pelos autores.

4. A Formação Continuada na RMC

As pesquisas na região informam que os municípios apresentaram um modelo de oferta centrado no professor individual e na transmissão de conhecimento. Do ponto de vista de tipo de oferta de cursos, estes se apresentam pulverizados tematicamente e desarticulados curricularmente. Esse modelo individualizado, transmissivo, pulverizado e desarticulado tem sido objeto de pesadas críticas pelos especialistas em formação continuada. Alguns (Imbernón, 2010) apontam esse modelo como o principal responsável pelo insucesso dos investimentos em formação de professores nas últimas reformas educacionais.

Os municípios da região começaram a discutir a formação de professores de forma conjunta no ano 2000, no quadro da Região Metropolitana recém-

criada⁹. A primeira ação metropolitana na área educacional, através da Câmara Temática de Educação (CTE/ RMC), foi responder à exigência da LDB-96, ao exigir diploma de Ensino Superior para todos os professores do Ensino Básico. A região contava com um déficit aproximado de 3.500 professores sem diploma na rede dos 19 municípios. Para enfrentar esta situação, foi assinado um convênio com a Reitoria da Unicamp e desenvolveu-se um programa especial de formação inicial de professores – Proesf – que continha duas propostas: um curso especial de pedagogia para professores em exercício nas redes municipais e um projeto de criação de centros de formação continuada. O curso foi um sucesso, tendo formado mais de 2.000 professores; manteve-se no formato presencial, pois a equipe da Unicamp tinha como objetivo se opor a um contexto de proliferação desmedida e inconsistente de cursos a distância, que, em geral, acabam comprometendo a qualidade da formação do estudante.

Já a discussão sobre Centros de Formação Continuada chegou a um impasse entre os municípios, diante de duas possibilidades: a criação de um único centro de formação regional ou de centros municipais autônomos.

Posteriormente a 2006, a questão da formação continuada de professores deixou de ser um problema metropolitano e passou a ser enfrentado isoladamente por cada sistema. A partir deste ponto do texto, procura-se compreender as estratégias municipais para oferta de formação continuada na RMC.

Os modelos de provisão de formação continuada na RMC

As múltiplas situações “realmente existentes” surpreendem o observador, e, assim, os conceitos de público *versus* privado tornam-se insuficientes para conduzir a pesquisa. Nos primeiros contatos com as realidades municipais, verificou-se uma multiplicidade de formas e iniciativas sendo desenvolvidas; já foi assinalada a fragilidade conceptual para definir as ações que se desenvolvem no interior dessas categorias, sendo a mais complexa aquela introduzida pelo PDRE/95 como “pública não estatal”. A fragilidade de conceitos como “terceiro setor” ou “terceira via” podem estar na origem dessa polissemia.

O movimento histórico de desestatização em benefício da sociedade e dos movimentos sociais apresenta uma tênue fronteira com o processo contrário da estatização crescente desses movimentos e o da crescente estatização/judicialização das relações sociais mais íntimas. Essa dificuldade leva à utilização errônea desses conceitos na discussão do tema. Uma parte importante dos movimentos sociais, que se engaja na gestão estatal, passa por transformações institucionais para adequar-se à “seletividade” estatal que procura garantir a reprodução das

9 A RMC foi criada pela Assembleia Legislativa de São Paulo pela Lei Complementar 870, de junho de 2.000.

relações de produção e as condições de legitimação do sistema. Já as organizações não governamentais com maior capacidade de ação junto ao Estado precisam distanciar-se das formas ou das manifestações da sociedade não aceitas (escolhidas) pela institucionalidade estatal.

Apesar da fragilidade conceitual para este campo e procurando analiticamente seu aperfeiçoamento, apresentam-se a seguir algumas observações sobre a oferta de formação continuada de professores nos municípios da RMC.

Para uma primeira observação, utiliza-se provisoriamente o seguinte ordenamento:

- Iniciativa do setor público estatal
- Iniciativa do setor privado mercantil
- Iniciativa do setor privado não mercantil
- Iniciativa pública não estatal

Essa conceitualização tem utilidade apenas para início do trabalho; no entanto, o esforço principal será superar suas limitações para avançar em direção a categorias de maior efetividade analítica. A Tabela 5 oferece os dados.

Tabela 5 – RMC – Formação continuada de professores em municípios selecionados – 2009¹⁰

Município	FCP	Pública estatal	Pública não estatal	Privada mercantil	Privada não mercantil
Americana	Oferta SME	MEC (Pro Letramento Mat) MEC (Pro Letramento Port)	MEC/Instituto Ayrton Sena (correção de fluxo)		Fundação Lehman (Gestão)
Artur Nogueira	Oferta SME	MEC SME		Xadrez	
Campinas	CFCP	MEC SEED.SP SME UNICAMP		Francês Italiano	CENPEC (Leitura)
Cosmópolis	SME			Sistema OPT Inglês MindLab Brasil (Projeto)	
Engenheiro Coelho	SME	SEED.SP Sistema Ler e Escrever SME			
Holambra	SME	MEC (Proinfo)	MEC/Instituto Alfa Beta (correção de fluxo)	Terra Viva (Educação infantil)	Petrobras

¹⁰ Uma relação com o significado das siglas encontra-se no final do artigo, antes da bibliografia utilizada.

Município	FCP	Pública estatal	Pública não estatal	Privada mercantil	Privada não mercantil
Hortolândia	SME	MEC (Proinfo) MEC (Pro Letramento Mat) MEC (Pro Letramento Port)		Astral Científica (Ciências) Assessoria (Trânsito) Positivo (Alfabetização)	CENPEC/ Fundação Volkswagen
Indaiatuba	-	-	-	-	-
Itatiba	Núcleo FCP SME				Instituto Airton Sena/ Fundação Nivea (jovem) Instituto Avila lá (letramento)
Jaguariúna	SME			Positivo Núcleo (matemática) Instituto Singularidade	Renovias
Monte Mor	SME		PCJ (ambiental)	Triani Assessoria (FCP)	CCR
Nova Odessa	SME	UFSCar Unicamp UnB			CCR
Paulínia	SME	Pro Dirige Educação Enep			
Pedreira	Núcleo FCP SME	MEC SEED SP Unicamp			Avisa lá (leitura)
Santa Bárbara d'Oeste	SME	SEED SP		Assessoria (Ler Escrever)	CCR
Santo Antonio de Posse	SME	SEED SP Unicamp		Positivo	
Sumaré	CFCP	MEC SEED SP Unicamp			CCR
Valinhos	SME	MEC SEED SP Unicamp UFSCar			CCR
Vinhedo	-	-	-	-	-

Fonte: Martins (2010). Elaborada pelos autores.

Esses modelos organizam as políticas descentralizadas para oferta de formação continuada de professores na região. Analisar esta realidade na RMC colocou em destaque a dificuldade que representa utilizar conceitos frágeis, polissêmicos e de origem ideológica, que levam a confundir e a tornar imprecisos análise e resultados das políticas. Para concluir, seguem algumas observações:

Observações sobre a forma pública estatal

Políticas da União

O MEC está presente com programas de formação continuada de professores na maioria dos municípios pesquisados na RMC. De forma evidente, trata-se do sistema federado mais atuante na formação continuada. A sua presença permanece centrada no processo de aprendizagem, e seus programas de alfabetização (letramento) e ensino de Português e Ciências acompanham o processo de universalização da década passada. A nova visão de formação continuada, centrada na escola do MEC e expressa no projeto Mais Educação, por exemplo, encontra-se em um estágio muito incipiente de implementação. Atinge o total das escolas do município de Campinas, como piloto, para, posteriormente, ser expandido a toda RMC.

Diante das novas exigências para formação continuada de professores, o governo federal apresentou recentemente a Plataforma Freire, que destaca fortemente as novas TIC. A maior parte da oferta de formação continuada será realizada pela Unirede, constituída por 82 IES públicas, utilizando educação a distância. Nas entrevistas, vários municípios declararam já ter inscrito seus professores para participar da oferta da plataforma.

O problema encontrado para definir essas ações do MEC como “públicas” está na forma de execução, gestão e financiamento da política, embora sua formulação, seu planejamento e seus objetivos possam ser creditados à capacidade institucional e de conhecimento do Estado e sejam públicos estatais os objetivos da política. Já a sua implementação não se apresenta dessa maneira, pois sua gestão é privada.

As políticas do Estado

O sistema apostilado estadual é a principal oferta aos municípios na RMC. Objeto de grande controvérsia, tal sistema causa desconfiança na rede estadual durante sua implantação. Projeto orientado para melhoria de qualidade do ensino, procura racionalizar o tempo de trabalho pedagógico e curricular do professor. Entre as críticas mais frequentes, encontra-se a defesa da autonomia do professor no processo de ensino. No entanto, as pesquisas informam uma aceitação por parte de setores de professores e formadores da rede. Algumas falas dos professores e gestores invocam a ideia de que centrar (centralizar) a prática pedagógica permite um melhor ordenamento do trabalho escolar.

Diante das novas exigências para a formação continuada na sua rede de escolas, a Secretaria de Estado realizou uma reforma administrativa gerencial de ampla envergadura. A implantação da Escola de Formação “Paulo Renato Costa” ocupa um lugar central nesta reforma. Apenas a leitura do Decreto 57.141, de 18 de

julho de 2011 (São Paulo, 2011), não permite identificar os modelos que serão utilizados para formação e as parcerias pelas quais a oferta será realizada. É preciso esperar um maior tempo de implantação da política para poder avaliar seus limites e suas possibilidades. O texto da proposta indica que continuidade institucional e acúmulo de conhecimento incorporam às políticas de Formação Continuada maior densidade teórico-institucional e melhor possibilidade de planejamento, elementos que facilitariam a implantação de políticas públicas mais tarde.

A dificuldade encontrada para caracterizar como pública essa política dos apostilados estatais é a indução política e gerencial de uma rede (estadual) sobre a outra (municipal), com grave impacto negativo sobre a autonomia constitucional dos entes federados. No entanto, o sistema apostilado é claramente estatal na sua concepção, na execução e no seu financiamento como política pública.

Políticas do Município

Os municípios da RMC desenvolvem políticas de formação de professores sem uma articulação institucional visível e sem formas de articulação pedagógica permanente. O tema “formação docente” não aparece nas atas da Câmara Temática de Educação da RMC (2005-2010) como um tema metropolitano.

Os municípios têm essencialmente organizado sua intervenção autonomamente. Cabe destacar, entre as diversas e dispersas iniciativas, alguns aspectos centrais para este trabalho:

- a) o fortalecimento municipal das estruturas institucionalizadas de formação continuada. Núcleos, coordenadores, formadores, programas, vinculando a formação continuada às condições de trabalho (carreira e salário), cresceram na região. Os processos mais avançados encontram-se em municípios de grande porte e renda elevada, o que não significa que não existam experiências de valor em municípios menores e pobres.
- b) a falta de coordenação curricular e cognitiva da oferta. A maioria não possui um plano de formação consistente, que apresente, de um lado, os eixos temáticos norteadores da oferta e, de outro, as características de formação/conhecimento das equipes responsáveis pela coordenação e implantação destes. Quase nenhum apresenta sistemas de avaliação e desenvolvimento.
- c) o aumento das parcerias mercantis e não mercantis durante o período.

Todos os municípios desenvolveram um setor responsável pela formação continuada; no entanto, somente três possuem Centro de Formação Continuada e apenas dois já implantaram Núcleos de Apoio à formação. Os municípios com longa herança institucional de formação e de grande porte apresentam programas mais bem estruturados por eixos temáticos; capacidade institucional; e conhecimento acumulado para implementar esses programas

(Penna, 2010)¹¹. Nos outros municípios, o peso da indução externa ou a dispersão predominam na oferta de formação.

A quase totalidade dos municípios desenvolve parcerias com o setor privado, sendo 40% com o setor mercantil e 60% com o setor privado não lucrativo; entre estes, menos de 30% poderiam ser categorizados como públicos não estatais.

As ações de formação pública estatal de municípios nascem e desenvolvem-se num ambiente institucional pouco conhecido e muito fragilmente analisado: por esse motivo, a pesquisa dessa realidade torna-se relevante na atualidade. A compreensão da resposta pública estatal para formação continuada docente não constitui somente alternativa para a função específica educacional; mais precisamente, ela permite identificar novas formas estatais de reprodução e legitimação no capitalismo contemporâneo.

Observações sobre a forma privada mercantil

A venda e a implantação dos sistemas privados de ensino seriam a forma mais pura de confronto público estatal *versus* mercado no setor da educação. Os sistemas apostilados têm apresentado, na última década, uma explosiva expansão no estado de São Paulo; nos municípios da RMC, essa tendência não se confirma. Apenas dois compram sistemas privados de ensino, e somente se considerarmos os apostilados estatais-não mercantis (5 municípios) a tendência se manifesta na RMC.

Também ocorre a prestação de serviços de Assessoria em quase todos os municípios, porém de formas muito diferentes. Os serviços oferecidos são dos mais diversos tipos, e sua forma é quase sempre mercantil.

Este conceito parece não apresentar maior dificuldade para expressar a realidade.

Observações sobre a forma privada não mercantil

A característica principal desta modalidade está ligada à ação de fundações empresariais públicas e privadas, que financiam as ações. Pode-se prever que esses recursos provenham majoritariamente de incentivos fiscais ou renúncias tributárias. As fundações Lheman, Nívea, Petrobras e Volkswagen estão presentes na RMC sob esse modelo de oferta. Os municípios contemplados são, indistintamente, de grande e pequeno porte e de renda alta e baixa.

Como categoria explicativa, destaca-se que as instituições da sociedade civil e a ação institucionalizada dos movimentos sociais estão compreendidas neste conceito,

11 Refere-se, aqui, ao Centro de Formação Pesquisa e Tecnologia Cefortepe, de Campinas. Após um processo de descentralização malsucedido da formação continuada, entre 2003 e 2009, o município centralizou todas as ações de formação e desenvolveu um programa de formação continuada orientado teórica e tecnicamente; e organizou sua estrutura institucional e os recursos humanos necessários.

o que redundava em dificuldades operativas, dado que englobar a Escola Florestan Fernandes, o Greenpeace, sindicatos e fundações empresariais (Lheman, Petrobras e outras) para analisar a formulação e a implementação de políticas sociais conduziu a imprecisões analíticas graves.

Observações sobre formas públicas não estatais

Esta modalidade é, sem dúvida, a mais complexa de analisar, e a sua categorização, a mais imprecisa.

O que define esta modalidade? Pode definir-se pela característica da política implementada – se universal ou focalizada? Ou privilegiando as características de sua formulação e seu gerenciamento?

Ou, ainda, com relação ao processo decisório utilizado (participativo ou não)? Ou, simplesmente, pelo financiamento da política proposta?

Por exemplo, a implementação de políticas do MEC por intermédio de ONGs, como acontece com o Instituto Airton Sena ou com o Instituto Alfa Beta, na RMC, operacionalizando ambas as políticas de correção de fluxo escolar, porém, fazendo-se acompanhar por modelos de gestão e informação totalmente formatados pelo setor privado e de propriedade privada mercantil (ou não), é uma situação que impõe obstáculos à categorização usada para análise, desvendando suas imprecisões. Políticas estatais descentralizadas, por organizações não governamentais privadas, sem dúvida, não abarcam todas as possíveis formas representadas pelo espectro do conceito de “público não estatal”. Contrariamente, estreita a análise de muitas outras possibilidades emergentes da sociedade civil – principalmente propostas transformadoras e de ruptura que surgem permanentemente na sociedade¹².

Conclusão

Superar os limites impostos pela imprecisão dos conceitos utilizados exigirá um esforço suplementar. Esse avanço deveria direcionar para dar maior precisão à matriz original: público *versus* privado, que fica insuficiente para análise das formas de intervenção da sociedade e do militantismo social em prol da educação.

Porém, paralelamente à escassez de categorias, a realidade continua buscando aceleradamente um novo eixo para a relação mercado *versus* Estado. Observando a ação estatal nacional e regional, sobressaem duas observações:

— Na área educativa, políticas públicas estatais têm induzido o comportamento do sistema; desde que seja uma política bem constituída, percebe-se

12. Experiências em geral submetidas a um processo de seletividade estrutural do Estado capitalista, que não as incorpora como parceiras para a ação; em muitos casos, as reprime, pelo contrário. Ver Offe (1985).

uma mudança positiva no sistema. Por exemplo: a reversão no crescimento dos professores do setor privado nacional e regional, ocasionado pelo Fundeb após 2006.

- Nos municípios, políticas públicas de formação continuada com continuidade histórica e bom desenvolvimento institucional redundam em menor espaço para o setor privado. Municípios de grande porte, com renda elevada e história institucional consolidada – por exemplo, Campinas e Americana, na RMC –, apresentaram experiências de grande interesse para esta discussão. A pesquisa no Cefortepe¹³ indica que este desenvolve a sua oferta de formação organizada por eixos pedagógicos e cognitivos, com uma estrutura física e financeira desenvolvida e uma equipe profissional numerosa e capacitada tecnicamente; atende à demanda por formação continuada com menos uso do setor privado.

O processo de desenvolvimento de capacidade institucional e cognitiva reclama continuidade de políticas, investimento financeiro e capacitação técnica profissional; muitos municípios com estruturas fragilizadas, premidos pela sua realidade, desconhecem esse princípio e procuram, no setor mercantilizado, pacotes prontos para enfrentar seus problemas.

A articulação federativa do setor estatal transforma-se em um instrumento fundamental para o sucesso das políticas de formação continuada. Na RMC, a atuação individual de cada município se mostra insuficiente para disputar com o setor privado a oferta de formação docente. Fica claro que a opção por ações individualizadas fragiliza regionalmente, criando assimetrias nas ações de formação.

Por fim, o presente estudo deixa claro que, na última década, quem assumiu efetivamente a educação básica no Brasil foram os municípios. Assim, qualquer política pública para a formação continuada de professores deverá agir necessariamente em parceria com esses entes federativos.

Siglas utilizadas na tabela 6:

CCR – Grupo CCR

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CFCP – Centro de Formação Continuada de Professores

FCP – Formação Continuada de Professores

Mat. – Matemática

MEC – Ministério da Educação

13 Centro de Formação Tecnologia e Pesquisa “Milton Santos”, do Município de Campinas. Ver Penna (2010).

PCJ – Comitês das Bacias Hidrográficas dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiá e Comitê da Bacia Hidrográfica dos Rios Piracicaba e Jaguari

Port. – Português

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

RENOVIAS – Renovias Concessionária S.A

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, J. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, out. 2005. Especial.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *O público e o privado: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 19*, de 04 de junho de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm>. Acesso em: 10/09/2011.

BRASIL. INEP. *Microdados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003*. Brasília: MEC/INEP, 2006a.

BRASIL. INEP. *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003*. Brasília: MEC/INEP, 2006b.

BRESSER-PEREIRA, L. C. (Org.). *O estado em transformação*. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: Enap, 1999.

FANFANI E.; TEDESCO J. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: PREAL-BID. *Maestros en America Latina: nuevas perspectivas sobre su formacion y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL, 2004.

GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GUIDDENS, A. *O debate global sobre a terceira via*. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

HIRST, P.; THOMPSON, G. *Globalização em questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, E. *Políticas públicas de formação continuada de professores na RMC: parcerias entre o público e o privado*. Trabalho de conclusão de curso — Unicamp, Campinas, 2010.

OFFE, C. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OHMAE, Kenich. *O novo palco da economia global: desafios e oportunidades em um mundo sem fronteiras*. Porto Alegre: Bookman, 2006.

PENNA, L. *Políticas públicas de formação continuada de professores: o caso de Campinas*. TCC, FE-Unicamp, Campinas, 2010.

SÃO PAULO. Decreto 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 19 de julho de 2011.

Recebido em 05 de janeiro de 2012 e aprovado em 06 de março de 2012.