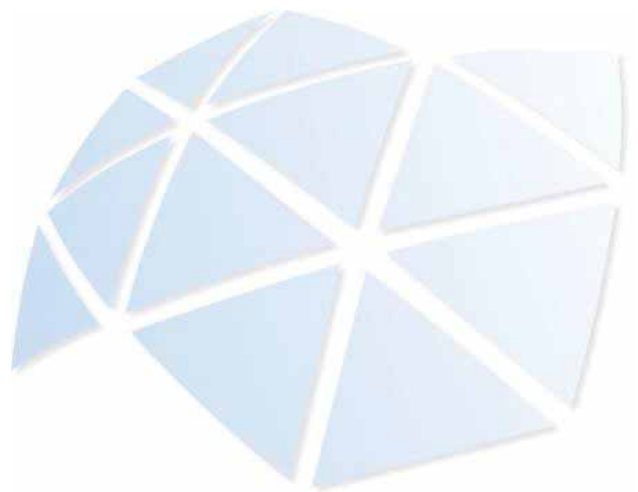




Câmpus de Presidente Prudente

ILZETE APARECIDA JAMPANI

**A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE JUNQUEIRÓPOLIS/SP: O OLHAR DOS
PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO SOBRE O PROCESSO**



PRESIDENTE PRUDENTE-SP

2012

ILZETE APARECIDA JAMPANI

**A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE JUNQUEIRÓPOLIS/SP: O OLHAR DOS
PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO SOBRE O PROCESSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Alberto A. Gomes

PRESIDENTE PRUDENTE-SP

2012

J31m Jampani, Ilzete Aparecida.
A municipalização do Ensino Fundamental no município de Junqueirópolis/SP: o olhar dos profissionais do magistério sobre o processo / Ilzete Aparecida Jampani. - Presidente Prudente: [s.n], 2012
xi, 185 f.: il.

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Municipalização do ensino. 2. Profissionais do magistério. 3. Educação pública. I. Gomes, Alberto Albuquerque. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento de Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP, Campus de Presidente Prudente.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
(ORIENTADOR)

Prof. Dra. IRAIDE MARQUÊS DE FREITAS BARREIRO
(UNESP/ASSIS)

Prof. Dr. CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI
(UNESP/Presidente Prudente)

ILZETE APARECIDA JAMPARI

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 27 DE FEVEREIRO DE 2012.

RESULTADO APROVADA

Dedico este trabalho aos meus filhos Alberto, Aline e a minha nora Andreia,

pela compreensão e paciência nos momentos de minha ausência.

A minha irmã Júlia, que não teve as mesmas oportunidades que eu.

A minha amiga Silvana Dias, pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Concluir uma obra é apenas mais um passo no nosso processo permanente de construção e reconstrução de sujeitos históricos que somos. Cada desafio superado tem, portanto, sua importância e significado especial, e concretizar o sonho de cursar o Mestrado em uma universidade pública como a UNESP é, para mim, ao mesmo tempo motivo de alegria e gratidão para com as inúmeras pessoas que contribuíram para que isso se realizasse, dentre as quais dirijo agradecimento especial:

A Deus, fonte de coragem e sabedoria.

Ao Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, pela orientação segura, pelo apoio e por toda a dedicação.

Aos Professores Dr. Cristiano Di Giorgi e Dr. Silvio César Militão, pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação.

A todos os profissionais do magistério (gestores, professores, educadores infantis e estagiários) da rede municipal de Junqueirópolis que disponibilizaram seu precioso tempo para cooperar com esta pesquisa, especialmente às professoras que participaram da entrevista.

Ao José Henrique Rossi, que possibilitou condições para minha total dedicação ao curso e à pesquisa.

A todos os servidores públicos da Divisão Municipal da Educação, que não mediram esforços para me auxiliar, especialmente ao Emanuel Pelegrineli.

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação da UNESP, que souberam, com maestria, indicar o caminho a ser percorrido.

A minha amiga Beatriz, que, assim como eu, concretiza o sonho do Mestrado, pelas alegrias e dores que vivenciamos juntas.

Em especial, a Anidelci L. Picinini, supervisora do Setor de Contabilidade da Prefeitura Municipal de Junqueirópolis, pelas contribuições com relação aos dados financeiros e pela disposição em estar sempre me orientando com seus conhecimentos.

Agradeço também aos meus alunos, que muito contribuíram no meu processo de aprendizagem, esta conquista também é de vocês.

A todos, sou eternamente grata.

É proibido chorar sem aprender,
Levantar-se um dia sem saber o que fazer
Ter medo de suas lembranças.

É proibido não rir dos problemas
Não lutar pelo que se quer,
Abandonar tudo por medo,
Não transformar sonhos em realidade.

Pablo Neruda

JAMPANI, Ilzete Aparecida. *A municipalização do Ensino Fundamental no município de Junqueirópolis/SP: o olhar dos profissionais do magistério sobre o processo*. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista/SP, Presidente Prudente, 2012.

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado está vinculada à linha de pesquisa “Políticas públicas, organização escolar e formação de professores”, surgindo de interesse referente ao processo de municipalização do Ensino Fundamental das séries/anos iniciais da rede de ensino municipal de Junqueirópolis/SP, que teve início em agosto de 1997. A intenção foi analisar como os profissionais do magistério (gestores, professores, educadores infantis e professores estagiários) sentiram esse processo, considerando especialmente os impactos pessoais e profissionais que essas mudanças trouxeram para essas pessoas. Dessa forma, almejou-se investigar o processo de municipalização no município de Junqueirópolis, tendo em vista as determinações da legislação federal e seus impactos nessa rede municipal de ensino e também, por meio das análises do questionário aplicado e das entrevistas com os profissionais envolvidos no processo, buscar pistas para esclarecer alguns aspectos, no sentido de elaborar novas questões que possibilitem aos envolvidos atuarem como sujeitos históricos e críticos da sociedade em que estão inseridos. A opção metodológica está fundamentada numa abordagem qualitativa, e os instrumentos foram o questionário e a entrevista, no sentido de conhecer e descrever as impressões que os profissionais construíram, em relação à municipalização das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando compreender como os sujeitos se constituem diante de situações de mudanças. Foram aplicados cento e trinta e sete questionários aos profissionais do magistério que estavam atuando na rede municipal no ano de 2010. Para participar da entrevista, foram selecionadas oito professoras, três das quais estavam ministrando aulas durante o processo de implantação da municipalização na rede e participaram das discussões, enquanto as outras cinco ingressaram no cargo a partir do primeiro concurso público, realizado no município no final de 1998. Os dados quantitativos, advindos das questões fechadas, foram tratados no *software* SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences* – e utilizados para traçar o perfil da rede municipal de ensino; as respostas das questões abertas foram categorizadas e forneceram informações significativas que serviram para a análise dos dados e para nortear a entrevista. A entrevista ofereceu subsídios para analisar o que dizem os profissionais do magistério sobre a municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental que ocorreu no município de Junqueirópolis.

Palavras-Chave: Municipalização do ensino. Ensino Fundamental séries/anos iniciais. Profissionais do magistério. Educação pública.

JAMPANI, Ilzete Aparecida. *The Public Municipal Administration of Basic Education in the county of Junqueirópolis / SP: the outlook of the teaching professionals above the process*. 2012. 185 f. Thesis (MA in Education) – Faculty of Science and Technology, São Paulo State University, Presidente Prudente, 2012.

ABSTRACT

This master's thesis is linked to a research line by "Public policy, school organization and, teachers' training", and refers to the interest for the process of municipal administration of basic education from early series/years of public municipal administration system from Junqueirópolis/SP, which began in August, 1997. The intention was to analyze how Teaching professional (managers, teachers, childhood educators and trainee teachers) have felt that process of changing considering specially the personal and professional impacts that those changes have brought for those people. Thus it was aimed to investigate the process of decentralization in the county of Junqueirópolis, in order to consider the determinations of Brazilian legislation and its impact on this public municipal education and also through analysis of the questionnaires and interviews with the professionals involved in the process, looking for clues to overhauled to make some aspects clearer, and to elaborate further proposals which enable to the involved professionals act as historical subjects and critics of the society in which they live. The methodological option is based on a qualitative approach, and the instruments that were the questionnaire and the interview in order to know and describe the impressions that professionals built over the public municipal administration of the early series/years of basic school, trying to understand how the subjects constitute themselves in situation of change. One hundred thirty-seven questionnaires were applied to the teachers which were working in public schools in the year of 2010. Eight teachers were selected to the interview, three of them were lecturing during the process of municipal administration and participated of the debates whereas the other five joined the professorship, from the first public tender realized in the county at the end of 1998. The quantitative data from the closed questions were treated in the software SPSS – Statistical Package for the Social Sciences – and they were used to profile the public municipal school; the answers of the open questions were categorized and provided very important information that served for data analysis and also to guide the interviews. The interview offered subsidies to analyze what the teaching professionals say about the municipal administration of the early years of elementary school that occurred in the county of Junqueirópolis.

Keywords: Public municipal administration. Basic education from early series/years. Teaching professional. Public education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Escolas estaduais municipalizadas em Junqueirópolis no ano de 1997	19
Quadro 2-	Roteiro da entrevista coletiva (GD)	31
Quadro 3-	Estado de São Paulo – Matrícula inicial na pré-escola, Ensino Fundamental, Médio, segundo vinculação administrativa em 1993.....	69
Quadro 4-	Estado de São Paulo – Evolução das matrículas no Ensino Fundamental na Rede Pública (1995-2011)	73
Quadro 5-	Estado de São Paulo – Nº de matrículas do Ensino Fundamental público por etapas – 1997-2011.....	74
Quadro 6-	Nº de alunos atendidos na Rede Municipal de Junqueirópolis – 1998 a 2011.....	88
Quadro 7-	Nº de alunos nos anos iniciais do EF e a distribuição dos alunos por turma em 2011	90
Quadro 8-	O município de Junqueirópolis e suas metas no IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental	92
Quadro 9-	Nº de gestores por unidade escolar da Rede Municipal de Junqueirópolis.....	95
Quadro 10-	Nº de profissionais do magistério na Rede Municipal de Junqueirópolis.....	95
Quadro 11-	Nº de profissionais por unidade escolar na Rede Municipal de Junqueirópolis	96
Quadro 12-	Quantidade de profissionais do magistério da Rede Municipal de Junqueirópolis em 2011.....	98
Quadro 13-	Nº dos profissionais da Rede Municipal de Junqueirópolis por sexo	99
Quadro 14-	Tempo de serviço dos profissionais na Rede Municipal de Junqueirópolis	100
Quadro 15-	Formação inicial dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Junqueirópolis	100
Quadro 16-	Nº de profissionais do magistério da Rede Municipal de Junqueirópolis que possuem curso superior	101

Quadro 17-	Formação superior dos profissionais da Rede Municipal de Junqueirópolis	101
Quadro 18-	Tabela de cargos e salários dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Junqueirópolis	103
Quadro 19-	Demonstrativo dos recursos aplicados na educação municipal de Junqueirópolis em relação às receitas próprias e transferências	105
Quadro 20-	Transferências oriundas do Governo Federal – FUNDEF	106
Quadro 21-	Transferências oriundas do Governo Federal – FUNDEB	110
Quadro 22-	Demonstrativo dos recursos aplicados com o FUNDEF e o FUNDEB na remuneração dos profissionais do magistério – 60%	112
Quadro 23-	Demonstrativo dos recursos aplicados com o FUNDEB na manutenção e desenvolvimento da Educação Básica – 40%	113
Quadro 24-	Número de alunos na Educação Infantil.....	123
Quadro 25-	Concepções de organização e gestão escolar.....	138

LISTA DE MAPAS

Mapa 1-	Localização do município no mapa do Estado de São Paulo	79
Mapa 2-	Região Administrativa de Presidente Prudente – Localização Geográfica do município de Junqueirópolis	80

LISTA DE FIGURA

Figura 1-	Prédio da Divisão Municipal de Educação	88
-----------	---	----

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1-	Evolução do IPRS do município – 2000 – 2008	82
------------	---	----

LISTA DE SIGLAS

ADCT - Atos e Disposições Constitucionais Transitórias

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEI - Centro Educacional Infantil

CF - Constituição Federal

EC - Emenda Constitucional

EE - Escola Estadual

EEPG - Escola Estadual de Primeiro Grau

EEPSG - Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus

EM - Escola Municipal

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

FPE - Fundo de Participação dos Estados

FPM - Fundo de Participação dos Municípios

FUNDAP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério

GPDFIRS - Grupo de Pesquisa Profissão Docente: Formação, Identidade e Representações Sociais

HEM - Habilitação Específica para o Magistério

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPI - Imposto sobre Produtos Industrializados

IPRS - Índice Paulista de Responsabilidade Social

IPTU - Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana

IPVA - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores

ISS - Imposto Sobre Serviços

ITBI - Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis

ITR - Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAF - Programa Atleta do Futuro

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

SEADE - Sistema Estadual de Análise de Dados

SEE/SP - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SESI/PP - Serviço Social da Indústria de Presidente Prudente

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - CAMINHOS DA PESQUISA.....	24
CAPÍTULO 2 - ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO FINANCIAMENTO DO ENSINO NO BRASIL E O FUNDEF.....	36
2.1 Financiamento da educação no Brasil.....	37
2.2 Descentralização da educação no Brasil	56
2.3 A municipalização como estratégia de descentralização	59
CAPÍTULO 3 - O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	65
CAPÍTULO 4 - O MUNICÍPIO DE JUNQUEIRÓPOLIS E SEUS ASPECTOS EDUCACIONAIS	77
4.1 Histórico e localização geográfica do município.....	77
4.2 Dados educacionais do município	83
4.3 Caracterização da rede municipal de ensino	93
4. 4 Dados financeiros.....	104
CAPÍTULO 5 - RETRATO DA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO EM JUNQUEIRÓPOLIS: O QUE DIZ O PROFESSOR.....	114
5.1 Impactos da municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Junqueirópolis.....	114
5.2 Formação continuada: momentos coletivos de reflexão da prática pedagógica.....	125
5.3 Gestão da escola municipal	136
5.4 Relacionamento entre os professores estaduais e municipais	143
5.5 Participação dos pais	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	154
BIBLIOGRAFIA.....	161
ANEXOS.....	165

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha trajetória profissional, tive a possibilidade de vivenciar diferentes experiências, todas inseridas na educação pública, mas o processo de municipalização me parece merecer um estudo mais aprofundado.

Comecei meu trabalho como docente nas escolas do município de Junqueirópolis. Ingressei como professora efetiva na rede pública de educação estadual, no ano de 1986: foram momentos difíceis, pois precisei abandonar a família no interior, para exercer a profissão na capital paulista.

Durante 10 anos, participei do processo de remoção e cada ano estava trabalhando numa escola diferente, sempre com a intenção de ficar o mais próximo possível da minha residência. Em 1996, consegui remoção para uma escola próxima a minha casa, porém, qual não foi minha surpresa quando, no ano seguinte, iniciou-se a discussão do processo de municipalização das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Junqueirópolis.

Atualmente, atuo na Divisão Municipal de Educação de Junqueirópolis, cedida pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, onde desempenho a função de Supervisora de Ensino, ligada diretamente ao Diretor de Educação e aos gestores escolares.

Foram realizadas várias discussões, para dar início ao processo de municipalização do ensino no município, paralelamente a viagens a São Paulo de algumas pessoas do município ligadas à educação, a fim de participar de orientações e esclarecimentos com a equipe de municipalização da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/ SP).

Segundo o depoimento do então Prefeito Municipal, Hélio Aparecido Mendes Furini, assim que o governo do Estado apresentou a proposta a todos os municípios paulistas, iniciou-se uma ampla discussão no município com o setor da educação. Nessas discussões, estiveram envolvidos vereadores, advogados, Secretário da Educação, pais de alunos, professores e outros profissionais da comunidade, que, após um longo debate, chegaram à conclusão de que não só seria bom para o município, como também para os alunos e aos próprios professores. Após votação que envolveu todas as pessoas envolvidas, chegou-se à viabilidade dessa municipalização.

Segundo ele, “[...] nosso município foi um dos primeiros no Estado de São Paulo a aderir à municipalização, pois achamos viável a proposta apresentada pelo Governo do Estado” (GRANADO, 2003, p. 76).

A municipalização do ensino em Junqueirópolis já foi alvo de outros estudos (GRANADO, 2003; PEDRINI, 2005). Trata-se de duas pesquisas que apresentam, com muita propriedade, fatos que tiveram influência na aprovação do processo de municipalização do município.

De acordo com Granado (2003), foi possível verificar que a discussão da municipalização da rede de ensino em Junqueirópolis envolveu contingente considerável de professores locais. Nessa pesquisa com os professores participantes do processo, 23,85% informaram que a votação foi aberta a todos os participantes, sendo que 19,09% não participaram, pois foram admitidos mediante concurso público de provas e títulos após a municipalização, enquanto 9% dos respondentes afirmaram não ter participado do processo, embora tivessem sido convidados para as discussões.

O maior problema enfrentado foi em relação à situação dos professores que estavam ministrando aulas nas escolas estaduais, porque eram efetivos da rede estadual e, naquele momento, tinham muita insegurança e receavam ser prejudicados e não poder continuar trabalhando na cidade, pois as escolas passariam a ser administradas pelo município.

De acordo com o Secretário de Educação do período, Professor Antônio Carlos Martins Pereira, a possível permanência destes nos cargos, após a municipalização, não foi difícil de administrar, tendo em vista que eles também participaram das discussões. Dos 33 professores estaduais que estavam na rede, em 1997, apenas uma professora optou em não permanecer na rede municipal. Todavia, mesmo acompanhando as discussões e sabendo que o município precisava dos professores estaduais, o medo e a angústia eram muito grandes, já que a desconfiança no poder público municipal era geral.

Nesse período, a rede municipal de educação contava com doze professoras de pré-escola que trabalhavam com as crianças de seis anos. As classes de pré-escola estavam distribuídas nas escolas estaduais, nas creches e em salas cedidas pelas comunidades dos bairros. Nas creches, eram atendidas crianças de 0 a 6 anos que, até então, estavam sob a responsabilidade da Secretaria da Promoção e Bem-Estar Social. Esse atendimento passou a ser oferecido pelo

setor de Educação, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de dezembro de 1996, que determinou (por meio do art. 89¹) a integração das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino existentes. Dessa forma, desenvolveu-se um processo de alteração do antigo padrão de atendimento assistencialista para o educacional, em relação às creches. Assim, nesse período, a rede municipal contava com o Secretário da Educação, doze professoras de pré-escola e profissionais de serviços gerais² que cuidavam das crianças nas creches que começavam a ser incorporadas pelo setor educacional.

Diante da necessidade e da falta de professores, o município tinha interesse nos serviços dos professores estaduais, pois, naquele momento, não dispunha de estrutura administrativa para organizar a rede que se iniciava. Outro fator considerado pelos agentes políticos foi que 90% desses professores residiam no município, de modo que não seria interessante politicamente deixar esse pessoal na “mão”, sobretudo porque as duas escolas que atendiam aos anos iniciais do Ensino Fundamental estavam sendo municipalizadas e os profissionais ficariam adidos, tendo que prestar serviço em escolas de outros municípios.

Esses fatores foram determinantes para a administração pública planejar a municipalização, tendo em vista que não foi possível se organizar em nível municipal, uma vez que todo o processo aconteceu muito rápido.

Nesse período, o município possuía duas escolas estaduais que ofereciam atendimento às séries iniciais do Ensino Fundamental – e foram essas as escolas municipalizadas. Quanto aos diretores dessas escolas, não houve interesse em mantê-los na rede, pois o diretor de uma das escolas era professor e estava ocupando a função “pro tempore”, ao passo que a diretora da outra escola não residia no município, não tendo interesse em permanecer como diretora de escola municipalizada.

Em face da necessidade de escolher profissionais para dirigir o setor da educação que começava a ser formatado, o então prefeito municipal optou por criar o cargo de Diretor do Ensino Fundamental, a fim de atuar junto ao Secretário da Educação, com o objetivo de organizar o setor.

¹ Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

² Essas profissionais não possuíam nenhuma formação específica para atuar com crianças.

A proposta do prefeito foi de que os trinta e três (33) professores da rede estadual indicassem, entre eles, três professores com interesse em exercer essa função; após essa indicação, o prefeito, juntamente com os vereadores, escolheria aquele(a) que ocuparia o cargo.

Foi um processo muito difícil, porque nenhum desses professores queria encarar esse desafio. Sabíamos dos enfrentamentos que aconteceriam e, nessa situação, era mais fácil ficar de fora, apontando as falhas, do que contribuir para que o processo acontecesse e desse certo. Nesse ínterim, o prefeito atribuiu a responsabilidade de organizar a rede ao conjunto de professores, alegando que, se não houvesse a indicação, seria obrigado a trazer uma pessoa (de fora), que não havia participado do processo.

Essa proposta do prefeito forçou o grupo de professores a se decidir por participar da organização da rede municipal, no sentido de que era preciso ficar sob nossa responsabilidade, visto que chegamos à conclusão de que nós é que entendíamos dessa etapa de ensino, no município, e nos caberia organizar esse trabalho.

E assim, após muitas discussões entre os trinta e três (33) professores, houve consenso do grupo, que indicou três professores – dentre os quais fui escolhida para ocupar o cargo de Diretora do Ensino Fundamental. Na verdade, eu não tinha nenhum interesse nessa função, já que possuía outra função nesse período; no entanto, sonhava com uma escola pública de qualidade, e era a oportunidade que estávamos tendo para enfrentar esse desafio e colaborar para que a iniciativa desse certo.

Processo semelhante ocorreu para a escolha dos diretores e dos coordenadores pedagógicos: os professores indicaram três possíveis candidatos e encaminharam os nomes ao prefeito, para que, juntamente com os vereadores, realizasse a escolha. A regra era que essas indicações profissionais fossem somente entre os professores que estavam trabalhando nas escolas municipalizadas, o que de certa forma assegurou a participação dos professores que acompanharam todo o processo. A assinatura do Convênio de Parceria Educacional entre o Estado de São Paulo e o município de Junqueirópolis aconteceu no dia 07 de agosto de 1997.

Naquele ano, nada mudou em relação à organização das escolas, porque o ano letivo estava em andamento e, pela lógica, não seria conveniente qualquer mudança que prejudicasse o atendimento aos alunos. Até mesmo a professora que optou em não permanecer

cedida à rede municipal ficou trabalhando até o final daquele ano. Um dado interessante é que, nesse convênio, a SEE/SP não previu a devolução do dinheiro relativo à folha de pagamento desses 33 professores.

Somente no ano de 2001, quando foi assinado o Convênio que objetivava assegurar a continuidade da implantação do Programa de Parceria Educacional Estado-Município, foram assegurados mecanismos para que o município arcasse com o reembolso dos salários mensais pagos aos professores estaduais cedidos ao município, mediante apresentação da planilha de “Demonstrativo de Despesa Mensal decorrente do pagamento dos recursos humanos afastados”, constando a relação dos nomes e o montante despendido com o pagamento de salários e dos encargos relativos aos recursos humanos colocados a sua disposição, cabendo ao município, no prazo de 10 (dez) dias contados a partir da apresentação da planilha, reembolsar os cofres estaduais com o valor relativo ao pagamento.

De acordo com o segundo objetivo do plano de trabalho (Anexo III) do Programa de Ação de Parceria Estado-Município, o município de Junqueirópolis absorveu duas escolas estaduais que ofereciam atendimento às séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segue o quadro abaixo, discriminando o número de classes, docentes, alunos e as escolas que foram municipalizadas em Junqueirópolis.

Quadro 1- Escolas estaduais municipalizadas em Junqueirópolis no ano de 1997

Escolas	Nº de classes	Nº de docentes	Nº de alunos
1-EEPG “Profª Neyde M. Brandão Fernandes”.	19	17	599
2-EEPG “Profª Shigueko Otto Iwaki	21	16	636
TOTAL	40	33	1235

Fonte: Programa de Ação de Parceria Estado-Município - Plano de Trabalho da SEE/SP (1997)

Desde a municipalização do ensino, em 1997, avanços significativos aconteceram em Junqueirópolis, devendo ser abordados ao longo deste trabalho, de acordo com a discussão proposta.

Essa mudança no contexto municipal decorreu de mudanças na legislação federal³, que alterou profundamente as estruturas dos municípios com relação à manutenção e ao financiamento da educação.

A Emenda Constitucional (EC) nº 14/96 determinou que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios organizassem seus sistemas de ensino em regime de colaboração, sendo que as prioridades em cada esfera de governo ficaram assim determinadas: educação infantil para os Municípios, ensino médio para os Estados, ensino superior para a União e o ensino fundamental dividido entre os Estados e os Municípios, em regime de cooperação com suplementação da União.

Com a aprovação da LDB nº 9.394/96, foram confirmadas as responsabilidades das esferas governamentais com cada nível de ensino e a destinação dos recursos financeiros.

Outro fato importante, verificado no Estado de São Paulo, antes da aprovação dessa legislação federal, foi a instituição do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, pelo governo estadual, por meio da SEE/SP; segundo Neubauer (2001), em 1996, foram firmados 46 convênios com os municípios, que começaram a assumir as matrículas de 1ª a 4ª séries.

Em relação ao Estado de São Paulo, a consequência mais imediata e visível foi uma forte indução à municipalização do Ensino Fundamental, principalmente nas séries/anos iniciais, impulsionada pela corrida aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEF).

Por meio desse programa, o governo celebrava convênios com as prefeituras, fazendo a transferência para os municípios de prédios e equipamentos escolares, pessoal técnico-administrativo, recursos financeiros e matrículas das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

³ Referimo-nos à Lei nº 9394/96 (LDB), à Lei nº 9424/96 (FUNDEF) e à Emenda Constitucional nº 14/96 (que alterou os artigos 60 e 212 da Constituição Federal – 1988).

Essa ação teve o objetivo de reduzir a participação da esfera estadual na oferta do Ensino Fundamental público e exigir o compromisso da esfera municipal quanto ao financiamento da manutenção e do desenvolvimento do Ensino Fundamental, como determina a Constituição Federal (CF) de 1988 e a LDB nº 9.394/96.

As mudanças na legislação federal provocaram alterações significativas no sistema de ensino público nacional e, em particular, no Estado de São Paulo, pois, a partir delas, ocorreu um processo de migração das matrículas do Ensino Fundamental do Estado para os municípios, denominado municipalização do Ensino Fundamental. A migração das matrículas se deu por meio da criação ou ampliação das redes municipais, que até então atendiam exclusiva ou majoritariamente a educação infantil, ou pela transferência de matrículas e responsabilidades do Ensino Fundamental da rede estadual para as redes municipais.

Diante dos fatos, a presente pesquisa pretende analisar as impressões e as considerações dos professores da rede municipal de Junqueirópolis sobre o processo de municipalização, principalmente por aqueles que vivenciaram o processo.

Franco (2008, p.12) argumenta:

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos.

De acordo com a autora, a participação dos sujeitos selecionados oferece contribuições para a pesquisa, porque eles estão diretamente ligados ao processo de mudanças acontecido ao longo desses quinze (15) anos, na rede municipal de ensino de Junqueirópolis, sendo capazes de, por sua participação, expressar seus entendimentos do processo.

Portanto, a questão central desta pesquisa ficou assim configurada: como os profissionais do magistério⁴ sentiram esse processo, considerando especialmente os impactos pessoais e profissionais que essas mudanças trouxeram? Que impressões e considerações os

⁴ Neste trabalho, foram considerados como profissionais do magistério: gestores (diretor de escola e coordenador pedagógico), professores, educadores infantis e professores estagiários.

profissionais envolvidos no processo de municipalização do Ensino Fundamental (séries/anos iniciais), no município de Junqueirópolis, construíram e constroem sobre tal processo?

Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivos:

OBJETIVO GERAL

Investigar o processo de municipalização do Ensino Fundamental, no município de Junqueirópolis, levando em conta as determinações da legislação federal e seus impactos nessa rede municipal de ensino.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar e refletir sobre o processo de municipalização da rede de ensino (séries/anos iniciais do Ensino Fundamental), no município de Junqueirópolis;
- Identificar as impressões e considerações que os profissionais do magistério constroem sobre seu trabalho, considerando a municipalização do Ensino Fundamental (séries/anos iniciais) que ocorreu no município.

O presente trabalho está assim estruturado: a introdução, onde apresentamos o objeto de estudo que se desenhou, a partir do processo de municipalização do Ensino Fundamental (séries/anos iniciais), no município de Junqueirópolis, além dos questionamentos que culminaram na formulação do problema da pesquisa e dos objetivos, tanto geral como específicos.

No capítulo um – “Caminhos da pesquisa” –, discutimos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, com base no referencial teórico e no enfoque metodológico.

O capítulo dois, intitulado “Antecedentes históricos do financiamento do ensino no Brasil e o FUNDEF” contempla uma breve retrospectiva histórica de fatos que marcaram a definição de políticas públicas para o financiamento da educação básica, no Brasil, desde a

chegada dos portugueses até os dias de hoje, destacando acontecimentos significativos, sobretudo na vinculação de verbas para a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas públicos de ensino, até a política de fundos para a educação, com a implantação do FUNDEF e, posteriormente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), evidenciando a característica peculiar do FUNDEF como indutor da municipalização do Ensino Fundamental.

No capítulo três – “O processo de municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo”, apresentamos uma análise do desencadeamento do processo de municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, examinando principalmente os impactos em função das medidas educacionais adotadas pelo governo paulista, especialmente por força da implantação do FUNDEF.

O capítulo quatro – “O município de Junqueirópolis e seus aspectos educacionais” contém, inicialmente, uma caracterização geral do município de Junqueirópolis em relação aos aspectos históricos, de localização e à história da construção da rede municipal de ensino. A seguir, focalizamos a caracterização da rede no ano de 2010, apontando o perfil dos profissionais do magistério (gestores, professores, educadores infantis e professores estagiários) da educação municipal.

No capítulo cinco – “Retrato da municipalização do ensino em Junqueirópolis: o que diz o professor” –, analisamos a fala dos professores em relação aos Impactos da municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Junqueirópolis; Formação Continuada: momentos coletivos de reflexão da prática pedagógica; Gestão pedagógica da escola municipal; Relacionamento entre os professores estaduais e municipais e a Participação dos pais.

Finalizando o trabalho, são apresentadas as considerações finais a respeito da pesquisa realizada.

CAPÍTULO 1 - CAMINHOS DA PESQUISA

É essencial compreendermos a pesquisa como um momento de buscar pistas para esclarecer questões, perguntas e interrogações, ou mesmo para elaborar novas questões que nos possibilitem atuar como sujeitos históricos e críticos, em nossa sociedade.

Definir a metodologia adequada para a realização de uma pesquisa tem sido uma das preocupações de diversos pesquisadores. “A metodologia não consiste num pequeno número de regras. É um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas” (THIOLLENT, 1984, p.46).

Lüdke e André (1986, p. 1-2), por sua vez, sublinham:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Assim sendo, selecionar uma metodologia não é um ato simples, mas necessita que o pesquisador detenha conhecimentos sobre os procedimentos metodológicos que serão utilizados.

Para a realização da presente pesquisa, adotamos os seguintes procedimentos e técnicas de coleta de dados: pesquisa documental e bibliográfica, aplicação de questionário e realização de entrevista coletiva (Grupo de Discussão - GD).

A fundamentação teórica que subsidiou este trabalho baseou-se na análise da legislação específica sobre o tema, como também no levantamento bibliográfico.

Para a análise da história da educação brasileira, foi usada como referencial teórico a leitura de Romanelli (2001) e Vieira e Farias (2007), obras de grande relevância para o debate histórico e político da educação brasileira.

As leituras que fundamentaram a metodologia da pesquisa foram: Bardin (1977), Lüdke e André (1986), Lefèvre e Lefèvre (2006), Szymanski (2008) e Franco (2008).

O primeiro passo da pesquisa foi o levantamento e análise dos dispositivos legais. Os “[...] documentos constituem uma fonte preciosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Enfatizam Marconi e Lakatos (1999, p. 64):

Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregados. [...] É a fase da pesquisa realizada com o intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse. O levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias).

A análise documental procura identificar informações a partir de questões relevantes ao assunto pesquisado e foi empregada objetivando examinar o que foi legalmente constituído a respeito da municipalização em nível federal, estadual, municipal com foco específico em Junqueirópolis.

A fase de levantamento da documentação existente sobre o assunto corresponde a “[...] uma fase *heurística*, ciência, técnica e arte da pesquisa de documentos. Desencadeia-se uma série de procedimentos para a localização e busca metódica dos documentos que possam interessar ao tema discutido” (SEVERINO, 2000, p. 76).

A seleção desse material deu-se por meio dos documentos oficiais e dados estatísticos. Os documentos oficiais, segundo Lakatos e Marconi (1999), constituem-se na fonte mais fidedigna de dados. Essa seleção foi realizada com base na legislação federal, estadual e municipal, assim relacionada:

a) Legislação Federal: Constituição Federal de 1988; Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/96 (criou o FUNDEF); LDB nº 9.394, de 20/12/1996; Lei nº 9.424, de 24/12/1996 (regulamentou o FUNDEF); Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006 (criou o FUNDEB); Lei nº 11.494, de 20/06/2007 (regulamentou o FUNDEB).

b) Legislação Estadual: Decreto nº 30.375/89 (instituiu o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo); Decreto nº 40.473/95 (instituiu o Programa de reorganização das escolas da rede pública estadual); Decreto nº 40.673/96 (instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino

Fundamental); Decreto nº 40.889 /96 (alterou modelo-padrão de convênio anexo ao Decreto nº 40.673/96); Decreto nº 42.778/97(regulamentou, no âmbito do Estado de São Paulo, a gestão dos recursos originários do FUNDEF e dispôs sobre o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social sobre a aplicação, repartição e transferência de suas receitas); Decreto nº 43.072/98 (disciplinou a celebração de convênios, objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental);

c) Legislação Municipal: Lei nº 1.911/97 (autorizou o Prefeito a celebrar com o Estado de São Paulo o Termo de Convênio para atendimento do Ensino Fundamental); Termo de Convênio que entre si celebram o Estado de São Paulo e o município de Junqueirópolis, objetivando a implantação e o desenvolvimento do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental; Termo de Convênio que entre si celebram o Estado de São Paulo e o município de Junqueirópolis, objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental; Termo de Aditamento ao Convênio celebrado em 19 de abril de 2001, entre o Estado de São Paulo e o município de Junqueirópolis, objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental.

As legislações federal e estadual foram consultadas por meio da Internet, onde estão disponíveis os sítios relacionados nas referências, ao passo que a documentação municipal foi consultada na Prefeitura Municipal, em que todos os documentos solicitados foram prontamente disponibilizados.

Em relação aos dados estatísticos, consultamos os bancos de dados dos órgãos oficiais relacionados a seguir: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC); Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE); Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP); e Centro de Informações Educacionais (CIE/SEE).

Lüdke e André (1986, p. 38) argumentam que “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do levantamento, da seleção e do estudo de diversas publicações (livros, artigos científicos, teses, pesquisas etc.) ligadas ao tema proposto, colocando o pesquisador em contato direto com o que já foi descrito sobre o assunto e permitindo, com isso, a construção do referencial teórico.

Marconi e Lakatos (1999, p. 73) acrescentam:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fitas magnéticas e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas.

Paralelamente ao trabalho desenvolvido de pesquisa documental e bibliográfica, como procedimento e técnica de coleta de dados para a caracterização do perfil dos profissionais do magistério em exercício na rede municipal, elaboramos um questionário⁵ (Anexo I e II), com questões fechadas e abertas. Esse questionário foi respondido por cento e trinta e sete (137) profissionais do magistério, dos quais cento e vinte e seis (126) eram professores, educadores infantis e professores estagiários, e onze (11) eram gestores, todos os profissionais do magistério que se encontravam trabalhando no período da coleta dos dados, que aconteceu em maio de 2010. A aplicação foi realizada em HTPC, após agendamento prévio com as Coordenadoras Pedagógicas das unidades escolares municipais.

O questionário pode ser definido como “[...] um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas medem sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica” (YAREMKO; HARARI; HARRISON; LYNN, 1986, p.186, apud GÜNTHER, 2003, p.1).

Os dados quantitativos, advindos das questões fechadas foram tratados por meio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), sendo os dados qualitativos, oriundos das questões abertas, categorizados e analisados de acordo com o referencial teórico de Bardin (1977)

⁵ Esse questionário foi readaptado de um instrumento criado pelo Grupo de Pesquisa Profissão Docente: formação, identidade e representações sociais (GPDFIRS), para um trabalho de pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, iniciado no ano de 2009.

Nesse sentido, Franco (2008, p.70) destaca:

A partir das respostas obtidas, construir quadros ilustrativos para facilitar os procedimentos de agrupamentos, de classificações, de pré-análise, procedimentos estes, vistos como indispensáveis e fundamentais para auxiliar a posterior criação de categorias e, conseqüentemente, a efetiva possibilidade de inferir, analisar e interpretar os dados a serem submetidos a uma Análise de Conteúdo.

Bardin (1977, p. 38), por seu turno, argumenta que

[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (qualitativos ou não).

Nossa proposta em articular a combinação de aspectos quantitativos e qualitativos nos forneceu subsídios para a análise dos resultados e, mais do que fazer um levantamento quantitativo, é oportuno fazer um estudo “[...] que permita compreender a trama intrincada do que ocorre numa situação microssocial” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.7).

Thiollent (1984, p. 46) garante que essa combinação é possível:

Qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos (tamanho da população, repartição por categorias, freqüência ou intensidade dos acontecimentos observados, etc) e em termos qualitativos (significação, compreensão, “rotulagem”, etc).

Na segunda fase da investigação para análise e coleta de dados empíricos, buscamos revisitar as escolhas teórico-metodológicas e adotamos princípios sobre entrevista referidos por Lüdke e André (1986) e Szymanski (2008), na realização do grupo de discussão (GD) que caracterizamos como “entrevista coletiva”.

No percurso dessa fase da pesquisa de campo efetuada com as professoras que atuam na rede municipal de ensino de Junqueirópolis, utilizamos como método a entrevista coletiva (Grupo de Discussão-GD). Weller (2006, p. 246) enfatiza que “[...] os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”.

A partir da análise preliminar das questões abertas e da revisão bibliográfica, percebemos que alguns elementos essenciais para a pesquisa haviam ficado superficiais e que mereciam ser aprofundados, tais como: condições de trabalho; formação continuada; práticas pedagógicas; relação com a gestão escolar; relação escola/família do educando; suporte pedagógico; planejamento escolar; relação professor estadual/professor municipal.

Assim, a escolha dos sujeitos selecionados para participar do grupo de discussão foi intencional, na medida em que contribuíssem de forma expressiva para o tema pesquisado. Gaskell e Bauer (2002, apud WELLER, 2006, p.248) salientam que “[...] o critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema”.

Nessa perspectiva, buscamos formar um grupo com características em comum, que realmente pudesse cooperar para nossa pesquisa.

A escolha dos demais participantes deve ser intencional no que se refere a sexo, idade, estado civil, escolaridade, dentre outras características, ou seja, a seleção é feita de acordo com os objetivos do estudo, sendo necessário que haja no mínimo uma característica homogênea. (GOMES; TELLES; ROBALLO, 2009, p. 857).

Primeiramente, pensamos em organizar o grupo de discussão com seis professoras efetivas da rede estadual, na condição de cedidas ao município pelo Convênio de Parceria Educacional. No entanto, as dúvidas não faltavam: como selecionar os sujeitos da pesquisa? Quais características buscar? Quantos sujeitos seriam necessários?

Por sugestão da Banca Examinadora de Qualificação, selecionamos oito professoras efetivas, sendo que o grupo ficou mesclado com professoras da rede estadual e da rede municipal, ficando o critério de escolha das professoras municipais determinado pela participação que tiveram no processo de municipalização e pela importância atribuída às suas experiências docentes.

Das oito professoras selecionadas, uma é professora de Educação Infantil⁶ na rede municipal, desde 1990, duas são professoras estaduais cedidas pelo Convênio de Parceria

⁶ Segundo a Lei Complementar nº 230, de 30/12/2005, essa profissional trabalha com alunos de pré-escola de 5 anos nas EMs.

Educacional e cinco são professoras aprovadas no primeiro concurso de provas para ingresso na rede municipal de ensino.

Destas cinco, duas ingressaram no ano de 1999, sendo uma professora de Educação Básica I⁷ e a outra Educadora Infantil⁸; duas professoras de Educação Básica I ingressaram no ano de 2000 e uma Educadora Infantil, em 2003.

Com a finalidade de manter o sigilo recomendado no processo de investigação científica, os nomes foram substituídos por números.

Após a seleção, marcamos a data e o local para a realização da entrevista coletiva, que aconteceu na Divisão Municipal de Educação; foi escolhido esse local por reunir melhores condições físicas e por ser um local fora do contexto escolar, possibilitando que a sessão não fosse interrompida por interferências externas que prejudicassem a gravação. O convite a cada participante foi feito por nós, por meio de contato pessoal.

Para organizar essa entrevista, elaboramos um roteiro semiestruturado para servir como guia e favorecer uma sequência lógica. Lüdke e André (1986, p.36), por exemplo, recomendam

[...] o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento.[...] o entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito.

Por sua vez, Weller (2006, p. 249) sugere a elaboração de um tópico- guia:

O tópico-guia de um grupo de discussão não é um roteiro a ser seguido à risca e tão pouco é apresentado aos participantes para que não fiquem com a impressão

⁷ De acordo com a Lei Complementar nº 230, de 30/12/2005, essa profissional trabalha com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas EMs.

⁸ Conforme a Lei Complementar nº 230, de 30/12/2005, essa profissional trabalha com alunos da Educação Infantil de 0 a 4 anos nos CEIs.

de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema perguntas e respostas estruturado previamente.

Para Lüdke e André (1986) e Weller (2006), o roteiro ou tópico-guia não deve ser usado para engessar a entrevista, mas para facilitar uma relação de descontração e de interação entre o pesquisador e o grupo, de sorte que a entrevista seja produtiva para a pesquisa.

Szymanski (2008, p. 12) afirma que é preciso que o entrevistador tenha uma relação de interação com o entrevistado:

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações: pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho.

O conteúdo do roteiro para a entrevista foi esquematizado desta maneira: eixo temático; questão geradora; objetivo, baseado no modelo de tópico-guia proposto por Weller (2006), ficando assim organizado:

Quadro 2- Roteiro da entrevista coletiva (GD)

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Questão inicial	Como vocês compreendem a questão da municipalização do ensino nos anos iniciais, em Junqueirópolis?	Promover um debate interativo.
Condições de trabalho	Como vocês analisam as condições de trabalho após o processo de municipalização do ensino, em Junqueirópolis?	Identificar nas falas dos professores se houve modificações das condições de trabalho e quais são suas avaliações.
Formação continuada	Como vocês analisam a questão da formação continuada? Existem pressões por conta do Plano de Carreira?	Verificar os posicionamentos dos professores em relação à obrigatoriedade dos cursos, para a evolução funcional, se isto é um aspecto positivo ou negativo para a carreira.

Práticas pedagógicas	Os cursos ofertados pela rede ou em parcerias contribuem para atuação em sala de aula?	Identificar se os cursos de formação ofertados pela rede estão contribuindo para a prática pedagógica dos docentes.
Relação com a gestão escolar	Vocês poderiam falar um pouco sobre como se dá a relação entre vocês e a gestão da escola?	Conhecer as formas de gestão. Se há um diálogo e um processo democrático ou se existe uma gestão centralizadora.
Relação escola/família dos educandos	Após a municipalização, vocês acham que os pais se interessam mais pelos estudos de seus filhos?	Identificar se, pelo fato de o ensino ser descentralizado, os pais recorrem com mais frequência às escolas municipais do que ocorria nas escolas estaduais.
Suporte pedagógico	Como vocês analisam o trabalho pedagógico de gestão após a municipalização?	Identificar se houve mudanças na estrutura e suporte pedagógico nas escolas e para os professores.
Planejamentos escolares	Na opinião de vocês, houve mudanças na forma de planejamento (anual) após a municipalização?	Conhecer as opiniões que os professores têm sobre a organização dos planejamentos escolares.
Relação professor estadual/ professor municipal	Vocês acreditam que há, no grupo de professores, algum tipo de diferenciação ou conflitos entre professores do Convênio Estado/município e professores municipais?	Conhecer o processo de relação do grupo e identificar elementos conflitantes ou de formação de uma identidade coletiva.
Outros	Não tenho mais perguntas. Vocês gostariam de acrescentar alguma coisa que não conversamos?	Incentivar a discussão sobre outros temas relevantes para o grupo.

No início do encontro, esclarecemos aos docentes os encaminhamentos da pesquisa, como também a aplicação do questionário, respondido por todas as professoras que estavam participando da entrevista coletiva. Solicitamos a permissão do grupo para efetuar a gravação da entrevista e asseguramos o sigilo da discussão, informando-lhes que elas seriam identificadas por números.

Garantimos condições para que as participantes entendessem os objetivos da investigação, quando da intenção de identificar as impressões e considerações que os profissionais constroem sobre seu trabalho, considerando a municipalização do Ensino Fundamental (séries/anos iniciais) que ocorreu no município. Assegurar-se da compreensão das pessoas sobre os objetivos da pesquisa favorece a obtenção de informações para o tema pesquisado (SZYMANSKI, 2008).

Esse momento é necessário para estabelecer uma relação cordial entre o pesquisador e o grupo entrevistado, de modo que as razões para esses cuidados são principalmente éticas e metodológicas, no sentido de buscar maior fidedignidade das informações (SZYMANSKI, 2008).

De acordo com Bohnsack (1999, apud WELLER, 2006, p. 249), alguns princípios essenciais para a condução das entrevistas coletivas são relevantes para que se possa:

- Estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua;
- Dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico;
- Iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes.

Primeiramente, apresentamos a questão inicial, com o objetivo de promover um debate entre as participantes, que envolveu o falar sobre a municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município, elaborada com base nos objetivos da pesquisa, para “[...] trazer à tona a primeira elaboração, ou o primeiro arranjo narrativo que o participante pode oferecer sobre o tema” (SZYMANSKI, 2008, p. 28).

A entrevista, cuja gravação teve duração de uma hora e vinte minutos, foi transcrita, “[...] no sentido de passar a linguagem oral para a escrita” (SZYMANSKI, 2008, p.74).

A entrevista foi transcrita pela própria pesquisadora, porque achamos importante esse procedimento, apesar de ter sido uma tarefa exaustiva que demandou tempo. A esse respeito, Szymanski (2008, p.74) destaca:

O processo de transcrição da entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir. O texto de referência pode incluir as impressões, percepções e sentimentos do pesquisador durante entrevista e transcrição.

As participantes transformaram o GD num momento de construção de conhecimento e também numa situação rica em informações. Sodelli (1999 apud SZYMANSKI, 2008, p. 56) lembra que

[...] a multiplicidade de discursos numa mesma entrevista [...] revela diversos modos de ver e entender um mesmo tema. Observamos que o discurso de um entrevistado desperta no outro algum tipo de entendimento, seja de aceitação, de rejeição ou de indiferença. [...] É interessante notar que cada posicionamento foi se tornando mais e mais claro, a partir do desenrolar da entrevista, o que significa que a entrevista se constituiu como um momento de construção de conhecimento.

Segundo Szymanski (2008, p. 57), nas entrevistas coletivas, o caráter de intervenção fica bastante evidente,

[...] pois a produção de conhecimento e a tomada de consciência dão-se de forma mais dinâmica, por estarem em jogo as influências mútuas entre todos os participantes [...] a participação de cada membro do grupo reflete a influência dos demais e o resultado final da entrevista refere-se a uma produção do coletivo.

É preciso levar em conta que faço parte do grupo que foi pesquisado, ocupando a função de Supervisora do Ensino Fundamental, portanto, cargo superior ao das demais professoras que participaram do GD, o que pode de alguma forma impedir que os entrevistados colaborem, ocultando dados relevantes para a pesquisa.

Ressalta Szymanski (2008, p.13):

Trata-se também da consideração de estratégias de ocultamento que entram em ação quando o entrevistado esconde informações que supostamente acha que podem ser ameaçadoras ou desqualificadoras para si ou para seu grupo [...] não podemos deixar de considerar o entrevistado como tendo um conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles.

No contexto desta pesquisa, emerge a dupla identidade do pesquisador (pesquisadora-supervisora), o que eventualmente pode representar complicador para a coleta. Entretanto, ao considerarmos essa possibilidade, tomamos o cuidado de assegurar o exercício de aproximação/distanciamento do objeto de pesquisa, sendo “[...] necessário um desligamento emocional, já que a familiaridade do costume não foi obtida via intelecto, mas via coerção socializadora” (DA MATTA, 1978, p. 30).

Após a transcrição da entrevista e de posse do texto produzido, emergiram novas articulações conceituais; na sequência, realizamos os agrupamentos dos assuntos por aproximações em categorias que, conforme Szymanski, (2008, p.75), “[...] concretizam a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-las segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados”.

Assim, a efetivação da pesquisa procurou compreender as impressões que esses professores construíram sobre a municipalização e, ao propor a investigação voltada para o que pensam os sujeitos que estão diretamente ligados à experiência, temos a intenção de analisar “[...] as pessoas, em suas experiências cotidianas, pois elas estão em situações que lhes permite observar os efeitos de ações e decisões alternativas referentes a problemas de relações humanas” (SELLTIZ, 1974, p. 64)

Dessa forma, um dos desafios a ser superado, para que o pensamento coletivo se autoexpresse por meio da pesquisa empírica, foi a constituição de um sujeito portador de um discurso coletivo.

De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2006, p. 519), define-se como sujeito do discurso coletivo “[...] uma proposta explícita de reconstituição de um ser ou entidade empírica coletiva, opinante na forma de um sujeito de discurso emitido na primeira pessoa do singular”.

As categorias estão explicitadas no capítulo cinco, onde apresentamos o discurso formulado pelo grupo entrevistado, na tentativa de aproximá-lo dos dados coletados na primeira etapa da pesquisa (questionários), quando realizamos a análise da entrevista.

CAPÍTULO 2 - ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO FINANCIAMENTO DO ENSINO NO BRASIL E O FUNDEF

A redemocratização do país, principiada nos anos de 1990, trouxe mudanças que influenciaram na área educacional. A democratização da educação pública e a constante busca pela qualidade do ensino abriram espaço para importantes questionamentos, na área das políticas públicas.

No Brasil, os municípios vêm sofrendo transformações de natureza política, administrativa e social; a Constituição Federal de 1988 é um marco na história das municipalidades e consagra o município como entidade federativa, com autonomia político-administrativa e competências definidas, de forma que ele passa a assumir atribuições importantes, sobretudo na prestação de serviços públicos essenciais, como saúde e educação.

Contudo, os processos de descentralização devem ser acompanhados da correspondente transferência de recursos financeiros, sob pena de a situação caótica em que se encontram os serviços públicos sociais, atualmente, agravar-se. A cooperação entre as esferas que compõem o pacto federativo consiste na equação da distribuição de encargos e recursos financeiros, objetivando oferecer serviços públicos de qualidade para toda a população.

Para garantir a vinculação das verbas e possibilitar a descentralização, a legislação educacional recente instituiu os fundos de educação constituídos com recursos provenientes dos Estados e dos municípios. Os fundos são uma forma de subvinculação de verbas, pois, do total das verbas destinadas à educação, reserva-se uma parte para um nível específico. No caso do FUNDEF, as verbas destinavam-se ao Ensino Fundamental e, mais recentemente, no caso do FUNDEB, à Educação Básica.

Uma das mais significativas medidas do FUNDEF foi a vinculação dos recursos do financiamento da educação às matrículas, fazendo com que alunos matriculados nas redes públicas de Ensino Fundamental passassem a figurar, também, como uma espécie de “unidade monetária”, proporcionando uma receita *per capita* ao governo, municipal ou estadual, encarregado de sua educação escolar (CALLEGARI, 2009).

Com o intuito de entendermos um pouco mais sobre esses aspectos, faremos uma retrospectiva histórica de alguns fatos que marcaram a definição de políticas públicas para a educação no Brasil.

2.1- FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

De sorte a compreender a trajetória das políticas públicas de financiamento da educação, no Brasil, serão retomadas as principais iniciativas do poder público e da sociedade brasileira que culminaram em mudanças significativas nas referidas políticas e caracterizaram as últimas décadas do século XX e início do século XXI. Olhar para trás significa não apenas rever esse percurso, mas também entender o porquê de tantas ausências significativas, em nossa trajetória educacional, que impossibilitaram o avanço da escola pública no país (VIEIRA; FARIAS, 2007).

É possível perceber igualmente que a evolução do ensino brasileiro, tanto em relação à sua expansão, quanto ao seu modelo formal, sempre esteve ligada a injunções de ordem econômica, social e política. Romanelli (2001, p. 19) salienta que “[...] a evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou só podem ser compreendidas a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político”.

Os acontecimentos que nortearam e ainda norteiam a história da educação brasileira nos permitem verificar que a organização escolar, vigente em cada momento, esteve associada a fatos políticos que marcaram a história do Brasil (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Desde o começo de nossa colonização, foi evidente o interesse na exploração das riquezas, uma vez que “[...] os portugueses aqui aportaram exclusivamente com o objetivo explícito do lucro através da exploração das riquezas naturais das novas terras. As ações educativas empreendidas a partir de sua chegada também expressam este interesse” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.34).

A educação formal em terras brasileiras principiou com os primeiros padres jesuítas que chegaram a Salvador, em 1549, e faziam parte da expedição de Tomé de Souza,

primeiro governador geral, responsável pela ocupação da colônia. Ressaltam Vieira e Farias (2007, p.34):

O marco inicial da educação no Brasil se dá com a instituição do sistema de governo-geral. [...] com a chegada do primeiro governador geral Tomé de Souza, acompanhados de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manoel da Nóbrega. São eles os nossos primeiros educadores.

Os jesuítas faziam parte da Companhia de Jesus e tinham como missão cristianizar os nativos e difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã. Tão logo aqui chegaram, iniciaram a organização de escolas de “ler e escrever” que se limitavam à alfabetização, almejando apenas a catequização.

O financiamento dessa obra previa duas fontes de recursos: “[...] para a instalação do Colégio, o Rei dava à Companhia um dote⁹ inicial suficiente para sua construção e equipamento e, como reforço de custeio e possibilidade de expansão, lhe doava terras e a faculdade de nelas investir e delas tirar proveito” (MONLEVADE, 1997, p.52).

A partir daí, nasce a rede de colégios, num total de dezessete espalhados pelo litoral e, “[...] ao redor de cada um, ou em locais mais avançados do interior surgem dezenas de escolas de primeiras letras, umas exclusivas em missões indígenas, outras para atender as populações periféricas das paróquias centrais” (MONLEVADE, 1997, p. 22).

No entanto, a história mostra que não tardou a começarem a falhar e rarear os dotes reais para custear o ensino, de forma que os colégios e escolas foram “[...] se fundando não mais com o dinheiro do Rei, mas à medida que se multiplicavam e se vendiam para os engenhos e para os garimpeiros bois e vacas dos pastos sem fim” da Companhia de Jesus, “[...] a educação tinha se tornado uma empresa de gado muito bem sucedida e auto-suficiente” (MONLEVADE, 1997, p. 22).

Prossegue Monlevade (1997, p.53):

A Companhia de Jesus virou uma empresa de tal porte que até navios possuía, não só para transportar padres e irmãos de um colégio ou de uma missão para outra: nos seus porões viajava para destinos mais interessantes todo tipo de produtos vendáveis que acabaram virando fonte principal de autofinanciamento da rede educacional.

⁹ Do quinto da Coroa, um mínimo para “fundar os colégios”.

Dessa maneira, a coroa portuguesa ficava dispensada de investir na educação pública que os jesuítas ofereciam à elite e a uma pequena fração controlada de índios (MONLEVADE, 1997).

Vale lembrar que outras Ordens Religiosas – beneditinas, carmelitas, franciscanas, dominicanas – também foram se estabelecendo no Brasil, com a finalidade de “[...] suplementar o que os jesuítas não podiam abarcar dispensando mais uma vez a Coroa de investir parte de seu quinto no atendimento à demanda por educação escolar” (MONLEVADE, 1997, p. 22).

Além das escolas de “ler e escrever”, são organizadas as classes de gramática e colégios, mais tarde os seminários, porém, com atendimento destinado somente à elite colonial.

Vieira e Farias (2007, p. 35-36) acrescentam:

Os colégios jesuíticos representam a principal instituição de formação da elite colonial. A formação intelectual neles ministrada é marcada pela rigidez nas formas de pensar e de interpretar a realidade e por forte censura sobre os livros. O objetivo desta educação é, sobretudo, religioso muito embora pela inexistência de outras formas de escolarização.

Em suma, a educação formal tinha como objetivo ensinar a ler e escrever, sendo negado, mesmo aos filhos da elite colonial, o direito de pensar. Nota-se que não aconteceu nenhuma ação nesse período que fosse voltada à educação popular. Paiva (1987, p. 53) completa, afirmando que “[...] a educação popular colonial é praticamente inexistente. Excetuando a ação dos jesuítas e outros religiosos, quase nenhuma atenção é dada a questão educacional no país”.

Cabe destacar que as condições econômicas, sociais e políticas da colônia e a forma como elas evoluíram não necessitavam de ações educativas, já que as atividades profissionais da época não exigiam nenhum preparo específico, nem sequer o domínio da leitura e da escrita (PAIVA, 1987; LEITE; DI GIORGI, 2009). Num contexto marcado pela exploração da mão-de-obra, o povo não precisava de conhecimentos, portanto, a educação popular não se fazia necessária. Como se vê, a educação não era tida como necessidade. Paiva (1987, p. 58) salienta:

O sistema educativo não mantinha nenhuma relação com a formação de quadros profissionais para as atividades econômicas [...] não existia, tampouco, grandes

possibilidades de participação política para a qual a educação pudesse ser importante.

A obra da Companhia de Jesus permaneceu no Brasil por duzentos anos; após esse período, o governo português, acusando os jesuítas de educar os índios a serviço da ordem religiosa e não dos interesses da Metrópole, por meio das ações do Marquês de Pombal, retirou a tarefa educativa das mãos das ordens religiosas, atribuindo-a exclusivamente ao poder do Estado e expulsando os jesuítas do solo brasileiro (ROCHA, 2010).

Os jesuítas foram expulsos, porque o trabalho por eles desempenhado ao longo dos anos não se restringiu apenas à tarefa missionária, mas desempenharam também o papel de colonizadores, contrariando assim os interesses econômicos da Metrópole.

Vieira e Farias (2007, p.37) destacam que “[...] pela persuasão haviam conquistado o gentio, chega uma hora em que bani-los do novo território é uma questão de sobrevivência política”. Isso significa dizer que eles já não se faziam mais necessários para a tarefa que vieram desempenhar.

Com a expulsão dos jesuítas, o Estado assumiu pela primeira vez suas responsabilidades, no tocante à organização e manutenção do ensino. Vieira e Farias (2007, p. 37-38) explicitam que

[...] o período pombalino demarca um momento importante na história da educação brasileira, quando entra em cena o poder público estatal como agente responsável pela definição de rumos nesse campo. [...] Explicita-se nesta intenção a primeira tentativa portuguesa de promover a educação pública estatal, que se contrapõe à educação pública religiosa, até então ministrada.

Porém, essas iniciativas permaneceram apenas na intenção, porque nada de concreto aconteceu. Justificam Vieira e Farias (2007, p. 39):

Ter-se-ia inaugurado nesse período uma tradição de promessas do Poder Público que nem sempre se traduzem em feitos. É o que acontece com o governo português nesse momento. Um mero exame dos Alvarás que introduzem a reforma pombalina [...], poderia oferecer a falsa impressão de que a presença do Estado se faria sentir na educação colonial.

Todavia, transcorreram 13 anos sem que qualquer iniciativa fosse tomada para substituir a educação jesuítica no país, de sorte que a educação ficou em total abandono, sem a

ação da Igreja e tão pouco do Estado. Em 1772, foi instituído o “subsídio literário”, imposto cobrado sobre o consumo da carne e da produção de aguardente, criado especialmente para a manutenção do ensino, que não foi capaz de arrecadar os recursos necessários (ROCHA, 2010, p.41), porque “[...] ele era mais sonegado do que arrecadado” (MONLEVADE, 2000, p.48).

Continua Paiva (1987, p.59):

As “aulas régias”, criadas 13 anos mais tarde e financiadas pelo “subsídio literário” (instituído em 1772), para substituir o sistema jesuítico de ensino para as elites, não lograram funcionar eficientemente: não contava a Colônia com um sistema arrecadador que lhe permitisse receber o imposto destinado à manutenção dessas aulas; não havia como substituir de imediato as escolas fechadas nem como encontrar professores leigos que assumissem as classes.

Dessa maneira, essa iniciativa fracassou, porque a colônia não contava com condições de articular um sistema arrecadador e, no ano de 1835, essa ação foi extinta, “[...] não sem registros de abusos, desvio, fraudes e malversações” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 40).

Diante dos fatos, fica explícito que, apesar de a reforma pombalina ter pretendido instituir um sistema de educação pública, isso não ocorreu.

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, no ano de 1808, o cenário educacional brasileiro sofreu algumas modificações, visto que foi necessária a organização de um sistema de ensino para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa que aqui se instalava: de fato, em nenhum momento, a preocupação foi com a educação escolar do povo brasileiro.

As preocupações despertadas pela transferência da Corte, não estariam propriamente voltadas para a formação dos súditos, [...] a ênfase no esforço educativo inicial se concentrava na criação de cursos militares e de medicina. A segurança interna e externa e a saúde eram tarefas prioritárias. (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 18).

Sem qualquer providência que estivesse a favor das classes populares, o interesse pela educação elementar foi insignificante e somente uma pequena parte da elite a recebia em suas próprias casas, como ensino privado, o que sem dúvida trouxe consequências para a sociedade brasileira por longo período.

Em face de tantas dificuldades encontradas, a escolarização básica não foi preocupação do governo, porque foram feitos alguns investimentos apenas no ensino superior.

Há que se considerar que alguns políticos brasileiros dessa época apontavam a precariedade da instituição escolar, tendência que se expressa no intenso debate sobre educação, no período, principalmente com a necessidade da construção de um sistema nacional de instrução pública. Isso é possível constatar pelo que afirmam Vieira e Farias (2007, p.55):

Os constituintes de 1823 denunciavam em seus depoimentos a precariedade da educação. As críticas à falta de escola, inexistência de recursos e os baixos salários, eram constantes nas falas desses políticos, ao discutirem um plano de instrução primária a ser formulado pela Assembléia.

Como é de se observar, alguns problemas enfrentados nesse tempo persistem ao longo da história da educação brasileira, como a falta de investimentos, que se tem tornado empecilho na busca de uma educação emancipatória e de melhor qualidade.

Levando em conta os acontecimentos, resgatar a legislação educacional brasileira se faz necessário, na tentativa de contextualizar a organização escolar que em cada momento se apresentava nos fatos políticos, em geral, e a cada carta constitucional correspondeu à busca de um novo pacto, que de alguma forma veio a expressar-se em uma lei geral da educação (VIEIRA; FARIAS, 2007).

A primeira Constituição do país, outorgada em 1824 por D.Pedro I, retomou alguns princípios das discussões dos constituintes e estabeleceu, em seu artigo 179, alínea 32, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. Tratava-se de sutil, mas importante diferença, porque não garantia educação primária para todos, mas, antes, que fosse gratuita. Outro instrumento legal desse período foi a Lei de 15 de outubro de 1827, o primeiro instrumento legal importante para a educação do país (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Essa legislação “[...] mandou criar em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, as escolas de primeiras letras (Art. 1º)”. Contudo, a referida lei não apresentou nenhum dispositivo de financiamento que custeasse o ensino; no fundo, “[...] essa lei se revelou uma promessa de boas intenções” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 59). Desse modo, poucas mudanças ocorreram, tendo em vista que sem recursos não se tornava viável qualquer tipo de iniciativa.

O que podemos evidenciar em relação à história da educação do império foi a proposta de descentralização do ensino, encaminhada oficialmente pelo Ato Adicional de 1834, o qual propiciou uma atitude de isenção de responsabilidades por parte do Governo Central, quanto ao ensino primário, delegando às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária, sem nenhuma vinculação de verbas (ROMANELLI, 2001).

Ainda sobre essa proposta, salientam Vieira e Farias (2007, p. 64) que

[...] não são poucos os historiadores e analistas que registram o fracasso de tais reformas em instituir uma política nacional de educação. Para tal situação contribuem tanto a ausência de infra-estrutura institucional para apoiar sua operacionalização, quanto a indiferença política das elites, preocupadas principalmente em manter condições favoráveis a hegemonia econômica e social.

As dificuldades enfrentadas pelas províncias, principalmente pela falta de recursos financeiros, resultaram na ausência de um projeto educativo para a maioria dos brasileiros, pois um sistema falho de tributação e arrecadação contribuiu para que a educação popular se desenvolvesse de forma muito desigual, no país. Nesse período, apenas 10% da população tinham acesso à escola, um privilégio da nobreza, situação que somente vai se alterar com o avançar do período republicano (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Outro marco importante foi a Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo e também a descentralização do ensino. Em seu artigo 35, itens 3º e 4º, reservava à União o direito de “[...] criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “[...] prover a instrução secundária no Distrito Federal”, delegando aos Estados competências para prover e legislar sobre a educação primária.

Na verdade, inaugurava-se uma disparidade entre os Estados brasileiros, pois os princípios federalistas que consagraram a autonomia aos poderes estaduais fizeram com que o Governo Federal não interferisse na organização dos sistemas estaduais de ensino, criando mais desigualdades entre tais sistemas.

Com isso, a passagem do regime imperial para o regime republicano não modificou as circunstâncias educativas do país. A educação para o povo não era preocupação do Poder Público (VIEIRA; FARIAS, 2007), e os Estados que se consolidavam à frente, no desenvolvimento econômico, foram ampliando seus investimentos no setor educacional, porém,

sem causar impacto relevante na educação das massas populares, enquanto os Estados menos desenvolvidos não mostraram nenhuma preocupação com seus sistemas de ensino, como os das regiões norte e nordeste.

Paiva (1987, p. 85) sublinha que,

[...] em termos de realizações concretas, pouco se fez pelo ensino elementar nas primeiras décadas republicanas, embora em outras áreas como no ensino secundário e superior, e, sobretudo no ensino pedagógico, técnico e profissional tenha-se observado um ligeiro desenvolvimento. Quanto a administração do ensino elementar, descentralizada desde o Ato Adicional, sabemos que já no final do Império se discutia a propósito da necessidade de um organismo nacional que orientasse a evolução dos sistemas provinciais e centralizasse as informações relativas ao ensino em todo o país.

Os problemas em relação ao ensino elementar, discutidos desde a época do Império, continuavam os mesmos, pois o assunto demandava acima de tudo questões políticas, e a educação popular não era sentida como uma necessidade social e econômica. Constata-se a falta de preocupação e interesse pela educação, quando aconteceu a criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, reunindo num só órgão a administração de assuntos tão distintos entre si.

Outras reformas educacionais foram sendo implementadas no país, de acordo com o contexto histórico vigente. Segundo Romanelli (2001, p. 42-43), dentre as inúmeras reformas concretizadas, podemos destacar as seguintes:

1. [...] Lei Orgânica Rivadávia Corrêa em 1911 facultou total liberdade e autonomia aos estabelecimentos e suprimiu o caráter oficial do ensino, isso ocasionou um retrocesso na evolução do sistema educacional e favoreceu ainda mais as desigualdades sociais.
2. [...] Reforma Carlos Maximiliano em 1915 representou uma contramarcha: reoficializou o ensino.
3. [...] Reforma Rocha Vaz em 1925, representou a última tentativa do período no sentido de instituir normas regulamentares para o ensino, tendo o mérito de estabelecer, pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados, com o fim de promover a educação primária, eliminar os exames preparatórios e parcelados, ainda vigentes e herança do Império.

De acordo com a autora, a última tentativa do período, no sentido de instituir normas regulamentares para o ensino, para tentar estabelecer um acordo entre a União e os Estados, com o fim de promover a educação primária, foi a reforma Rocha Vaz, em 1925. Romanelli (2001, p. 43) argumenta que

[...], no entanto, a vitória do federalismo, que dava plena autonomia aos Estados, acentuou, não só no plano econômico, mas também no plano educacional, as diferenças regionais. Colocando o ensino à mercê das circunstâncias político-econômicas locais, o federalismo acabou por aprofundar ainda mais a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais.

A ebulição de forças traduzidas nos movimentos políticos e culturais do período vai corresponder a um novo protagonismo, no campo educacional. Desses movimentos e influenciados por essas ideias, surgem os educadores de profissão e, a partir de 1920, aparecem os primeiros “profissionais do magistério”, introduzindo as ideias da Escola Nova e estimulando as preocupações com a qualidade do ensino (VIEIRA; FARIAS, 2007; LEITE; DI GIORGI, 2009).

Dentre esses movimentos, destaca-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que define um amplo programa educacional, estabelecendo entre seus princípios gerais a educação como um serviço essencialmente público, gratuito, laico e obrigatório (VIEIRA; FARIAS, 2007). O referido documento tinha como proposta um fundo especial ou escolar, o qual seria constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, devendo ser aplicado exclusivamente no setor educacional e ser administrado pelos órgãos educacionais.

Vieira e Farias (2007) sustentam que a posição dos Pioneiros vale como síntese de ideias que vão marcar o campo educacional, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto de uma concepção do papel do Estado na oferta da educação escolar.

Romanelli (2001, p. 148) completa, asseverando que

[...] o Manifesto adverte que unidade não significa uniformidade, mas pressupõe multiplicidade. Define o papel que devem desempenhar a União e os Estados, quando diz: “À União, na capital, e aos Estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir à educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuição e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao Governo Central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional”.

Porém, nesse ambiente de discussões começa a se acirrar o confronto de duas correntes no debate educacional: a dos reformadores, representada pelos profissionais, cujos nomes vão assinalar um momento fértil da educação brasileira, e a do grupo chefiado pelos católicos, que viam na interferência do Estado um perigo de monopólio, na laicidade e na

coeducação, uma afronta aos princípios da educação católica (ROMANELLI, 2001; VIEIRA; FARIAS, 2007).

Nesse clima de discussões, a Constituição Federal de 1934, em seu artigo 150, reconheceu a educação como *direito de todos* (CURY, 2007) e reservou um capítulo para a educação, determinando, em seu artigo 156, que a União e os Municípios aplicariam nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal, nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. E ainda, em seu artigo 157, assegurava que a União, os Estados e o Distrito Federal reservariam uma parte de seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

Entretanto, em 1937, uma nova Constituição é outorgada, contrastando com a Constituição anterior, pois omitiu os avanços em matéria educacional assumidos pela legislação anterior (PAIVA, 1987).

Para Vieira e Farias (2007), as reformas empreendidas nesse período tratam de reafirmar e, principalmente, naturalizar as diferenças sociais, ao destinar o ensino secundário às elites e o ensino profissional às massas populares.

Muitas discussões foram postuladas em relação à escola pública, nesse tempo, porém, nada foi realizado para minimizar o caráter seletivo em que se configurava o sistema educacional brasileiro.

Em novembro de 1942, por meio do Decreto-Lei federal nº 4.958, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), cuja regulamentação só se deu em agosto de 1945. Desde esse momento, instaurou-se a providência de auxílio do Governo Central aos Estados, para a difusão do ensino elementar. A União arcava com as despesas relativas às construções escolares e à qualificação do pessoal técnico, enquanto os Estados se responsabilizavam pela manutenção do sistema educacional (PAIVA, 1987).

Em 1946, é promulgada nova Constituição, que retoma princípios da Constituição de 1934, quando “[...] o estado de direito é restabelecido, assim como a autonomia federativa”, além de se consolidar a competência da União para “[...] legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (Art. 5º, XV), competência essa que abre caminho para o poder Executivo encaminhar ao Congresso projeto de lei que viria a configurar-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Segundo Vieira e Farias (2007, p. 113), a Constituição de 1946

[...] prevê que a União deve aplicar nunca menos de 10% e Estados, Municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% das receitas resultantes de impostos na manutenção do ensino. (Art.169). Ainda em matéria financeira, é de se observar que a União deve colaborar com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, prestando auxílio pecuniário, que no caso do ensino primário provirá do respectivo Fundo Nacional (Art.171, Parágrafo Único).

Contudo, Paiva (1987, p. 144) frisa que, nesse período,

[...] a rede elementar de ensino começou a crescer mais rapidamente que no período anterior. Entretanto tal crescimento não somente era insuficiente para absorver toda a demanda potencial desse nível de ensino como, pela interferência de interesses políticos locais na aplicação dos recursos.

Desse modo, as iniciativas educacionais no país sempre estiveram associadas à falta de interesses políticos, expressa nos insignificantes investimentos creditados ao sistema educacional público e à falta de responsabilidades na aplicação dos recursos, sem mecanismos necessários que pudessem fiscalizar a eficiência da aplicabilidade dos investimentos, resultando no desvio desses recursos para outros fins que não os educacionais.

As discussões em torno da Lei nº 4.024/61 se prolongaram por cerca de 13 anos, e os acontecimentos políticos, ao longo desse tempo, influenciaram no produto final da lei. Escrevem Vieira e Farias (2007, p. 115): “Trata-se de um texto que nasce velho, na medida em que muitas de suas concepções já haviam sido superadas pelas ideias emergentes no panorama educacional do período”.

Essa lei alterou os percentuais da Constituição de 1946, que, em seu Art. 92, previa que a União deveria aplicar anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, no mínimo 12% de sua receita de impostos, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20%, no mínimo.

Na perspectiva de Romanelli (2001, p.181), o único progresso dessa lei foi um tímido ensaio em relação à descentralização:

A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas

timidamente ensaiada [...] porque, na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham.

Em 1964, após o golpe de estado patrocinado por militares, instalou-se no país o regime militar, durante o qual avançaram o processo de industrialização e de urbanização. “Com isso constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe” (ROMANELLI, 2001, p.196).

Com a rigidez política do período da ditadura militar, a área educacional também sofreu alterações e “[...] novos instrumentos legais orientaram o país: uma nova Constituição é outorgada (24/01/1967)” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.122), porém, nada de novo foi apresentado para a área da educação, apenas a gratuidade dos 7 aos 14 anos, regulamentada posteriormente, pela Lei nº 5.692/71.

Em relação à questão dos recursos, nessa legislação não foi feita nenhuma referência aos mínimos percentuais que deveriam ser aplicados na educação. Essa Constituição foi posteriormente modificada pela Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, que introduziu “[...] a vinculação obrigatória de 20% da receita tributária somente para os Municípios” (MELCHIOR, 1973 apud MILITÃO, 2007, p. 44).

No regime militar, foi aprovada a Lei nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º grau; com efeito, “[...] a reforma do ensino de 1º e 2º graus, por sua vez, pretendeu atingir um duplo objetivo: de um lado, conter a crescente demanda sobre o ensino superior, de outro, promover a profissionalização de nível médio”(VIEIRA; FARIAS, 2007, p.123).

Com essa lei, o governo pretendia conter o crescimento do ensino superior, incentivando o ensino profissionalizante para atender à demanda do crescimento industrial que o país estava vivenciando.

Em vista dessas mudanças, Romanelli (2001, p. 237) enfatiza:

Essa ampliação tem sérias implicações, pois compele o Estado a um acréscimo de suas obrigações com relação a educação do povo e supõe uma modificação estrutural profunda na educação elementar, já que a expansão do ensino decorrente disso imporá naturalmente um grau de elasticidade e capacidade de

adaptação a realidade inexistentes em nossos tradicionais cursos primário e ginásial.

Nessa lei, apenas os municípios deveriam aplicar vinte por cento de suas receitas tributárias em educação.

Todavia, o retorno à democracia, no Brasil, configura-se como uma conquista lenta, gestada no interior dos movimentos sociais que tiveram início no final de 1970, os quais exigiam direitos para uma cidadania plena (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Em 1976, o Senador João Calmon apresentou uma proposta de Emenda Constitucional que previa uma vinculação de 12% dos recursos da União e 24% dos recursos dos Estados e Municípios para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, que não foi aprovada pelo Senado.

As mudanças ocorridas a partir de 1985, começadas com o processo de democratização do Brasil e estavam fortemente ligadas ao cenário internacional de mudanças advindas da globalização, relacionavam-se à ordem econômica, política, social e cultural, que, segundo Vieira e Farias (2007, p. 145), resultaram em uma “[...] grande expectativa política ‘dos tempos de transição’ de construir uma democracia capaz de incorporar todos os brasileiros no acesso aos direitos sociais básicos”. Esse ainda continua sendo o grande desafio, proposto no contexto nacional.

Após sucessivas tentativas, a vinculação de recursos para as três esferas de governo é restabelecida, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 24 de 1/12/1983, reapresentada pelo Senador João Calmon. Na sequência, os percentuais passaram a ser de 13% da receita de impostos a serem aplicados pela União e 25%, a serem aplicados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino (MILITÃO; MILITÃO 2010).

Porém, a regulamentação dessa Emenda só aconteceu em 1985, com a aprovação da Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985, cuja aplicação se deu no exercício do ano seguinte.

Conforme as exigências sociais expressas com a democratização do país e os acontecimentos que vão se configurando no resto do mundo, foi promulgada a Constituição Federal de 1988.

Essa Constituição, para Leite e Di Giorgi, (2009, p. 16),

[...] passou a ser conhecida como a Constituição Cidadã, traz como elemento marcante à presença do povo e a valorização da cidadania e da soberania popular, e foi, ao longo do tempo, modificando-se através da aprovação de Emendas Constitucionais. Comparada às outras Constituições, apresenta o mais longo capítulo sobre educação. Consagra-a como direito público subjetivo e estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público, o dever do Estado em prover creche e pré- escola às crianças e o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Diferentemente das anteriores, a Constituição de 1988 explicita as fontes dos recursos, acenando para a possibilidade de superação da ausência de financiamentos da educação pública.

Art. 212- A União aplicará anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da Receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

Art. 60 – Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de pelo menos, 50% dos recursos a que se refere o artigo 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental. (BRASIL, 1988)¹⁰.

No entanto, Vieira e Farias (2007) ressaltam que essa constituição não resistiria ao tempo e partes importantes de seu texto sofreram modificações. A educação não escapou desse processo. Assim, desde 1996, foi editado um conjunto de medidas, responsável pelas alterações na fisionomia educacional brasileira. Essas alterações na legislação federal iniciam-se com a aprovação da EC nº 14, de 12 de setembro de 1996, que altera o Art. 60 do Ato e Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e trata do financiamento da educação.

¹⁰ A disposição dos artigos respeita a ordem do diploma legal. O art. 212 faz parte do Capítulo sobre Educação e o art. 60, das Disposições Transitórias.

Segundo Oliveira (2007, p. 108), essa alteração foi necessária, pois o Art. 60 apresentava duplo sentido:

O Art.60 propiciou artifícios interpretativos, o que gerou seu não-cumprimento até o momento de sua substituição pela EC 14/96. A polêmica referia-se ao âmbito governamental a que se aplicava. Durante determinado período, o governo Collor entendeu que se aplicaria ao conjunto da administração pública (União, estados e municípios). Nesta hipótese não produzia efeito, pois, somando-se os gastos com educação dos três níveis da administração pública, já eram aplicados no ensino fundamental mais de 50% do total dos recursos vinculados. Entretanto, está interpretação não condizia com o sentido da redação original da CF 88, e foi desautorizada pelo Tribunal de Contas da União.

Dessa forma, a partir da Emenda Constitucional nº 14/96, o *caput* do Art. 60 do ADCT passou a ter a seguinte redação:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o ‘caput’ do Art.212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do Ensino Fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério. (BRASIL, 1996a).

Essa emenda, na realidade, desobrigou a União de aplicar metade de seus gastos constitucionais na erradicação do analfabetismo e na universalização do Ensino Fundamental, como previa o Art. 60 do ADCT. Portanto, antes dessa mudança, os poderes públicos eram obrigados a aplicar o percentual mínimo de 9% para a União e de 12,5% para Estados e Municípios, nas prioridades definidas acima. A nova redação do ADCT estabelece que a União deve aplicar nunca menos que o equivalente a 30% de seus gastos constitucionais, na erradicação do analfabetismo e na universalização do Ensino Fundamental. O acréscimo da palavra “equivalente” possibilita à União cumprir esse percentual com outras fontes¹¹ e não somente utilizando sua receita líquida de impostos.

Em face desses aspectos, Monlevade (1997, p. 62) adverte:

O que a União tem gasto com Ensino Fundamental, a despeito do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADTC) que previa 50% para ele durante dez anos em que “se erradicasse o analfabetismo”, não passa de 15% dos impostos vinculados, com repasses para o Distrito Federal e ex-Territórios, para cobrir folha de pagamento dos trabalhadores do setor educação, além de

¹¹ Como a contribuição do Salário-Educação e outras contribuições sociais.

despesas burocráticas do MEC em assistência técnica aos Estados e Municípios. É claro que o governo federal tem outros programas para o Ensino Fundamental, como a merenda, o livro didático e outros, mas eles não são custeados por impostos, mas por contribuições sociais.

Para Castro (2001, p.112), a EC nº 14/96 teve um enfoque diferenciado das demais propostas, pois definiu as responsabilidades de cada esfera de governo:

Muitas propostas de modificações na estrutura e no funcionamento da educação no Brasil foram apresentadas. De todas as reformas constitucionais propostas pelo atual governo e aprovadas pelo Congresso Nacional, a de mais grande alcance para o desenvolvimento socioeducacional do país é a Emenda Constitucional nº 14, que define as responsabilidades educacionais dos três níveis de governo e institui o Fundef.

Essa emenda também redefiniu o papel do Ministério da Educação como o centro de formulação, implementação, avaliação e controle das políticas para o Ensino Fundamental.

Saviani (2000, p. 38) argumenta que a EC nº 14/96 também definiu a constituição do FUNDEF:

[...] recursos constitutivos do Fundo serão distribuídos “entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de Ensino Fundamental” (Art.60 das Disposições Transitórias, modificado pelo artigo 5º da Emenda nº 14, § segundo); que a União complementarará os recursos quando “em cada Estado e no Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente” (idem, § terceiro); e que em um prazo de cinco anos, União, Estados, Distrito Federal e Municípios ajustarão sua participação no Fundo, “de forma a garantir um valor por aluno, correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente” (idem, § quarto).

Esse fundo, de natureza contábil, criado no âmbito de cada Estado, compõe-se basicamente por 15% da receita do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS); 15% do Fundo de Participação dos Estados (FPE); 15% do Fundo de participação dos Municípios (FPM); 15% do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e 15% do ressarcimento da União pela desoneração do ICMS para a Exportação, a uma complementação da União, quando houver. Além de prever os repasses, a lei determinou a criação de conselhos

para acompanhamento e controle social do Fundo e obrigou a União a complementar os recursos do Fundo na unidade federativa em que o valor por aluno não alcançasse o mínimo definido nacionalmente. É importante salientar ainda que ficou estabelecido que, no mínimo, 60% dos recursos do Fundo deveriam ser destinados para a remuneração dos profissionais do magistério.

De acordo com Davies (1999, p. 4), um ponto bastante relevante e que chama atenção na EC nº 14/96 e na criação do FUNDEF é que “[...] o governo federal, embora responsável pela iniciativa, contribuiu com poucos recursos para o financiamento do Ensino Fundamental e em particular para o Fundef, cujo financiamento é arcado quase que exclusivamente por Estados e Municípios”.

Altamente indutora à municipalização do ensino, a EC nº 14/96, nesses termos, amplia o encargo dos municípios e os torna os maiores responsáveis pelo Ensino Fundamental, sem reduzir seus compromissos com a educação infantil, ampliados pela CF de 1988 e regulamentados pela LDB de 1996.

Dois outros instrumentos foram aprovados em seguida: a Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a Lei nº 9.424/96, que regulamentou o FUNDEF, criado pela EC nº 14/96.

A LDB nº 9.394/96 foi a primeira lei geral da educação, promulgada após 1961, que estabeleceu princípios, fins, direitos e deveres, bem como organizou a educação nacional e os diferentes níveis e modalidades de ensino, explicitando a origem dos recursos financeiros (LEITE; DI GIORGI, 2009).

Em seu Art. 69, em consonância com a CF de 1988, fixa:

A União deve aplicar, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios, 25%, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. (BRASIL, 1996b).

A Lei nº. 9.424/96, que regulamentou o FUNDEF e que teve vigência de 10 anos (01/12/1997 a 31/12/2006), serviu de base para o processo de municipalização em todo o país. Em 19/12/2006, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 53, que deu nova redação ao artigo 60 do ADCT.

Depois de muita discussão sobre a ampliação de cobertura do FUNDEF, que contemplava apenas o Ensino Fundamental, e em virtude de muita pressão, surgiu a proposta de se criar um fundo destinado a financiar toda a Educação Básica, incluindo a educação infantil e o ensino médio, ambas ignoradas pelo FUNDEF.

Nesse enfoque, Callegari (2009, p. 61) salienta:

Com o aumento da conscientização da necessidade de se cuidar da educação básica como um todo, aumentaram as pressões para a criação, em substituição ao FUNDEF (restrito ao Ensino Fundamental), de um fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica, compreendendo todas as etapas, níveis e modalidades de ensino que a integram. E de valorização dos profissionais do magistério, não só do Ensino Fundamental como ocorria com o FUNDEF, mas, sim, dos profissionais do magistério de toda a educação básica.

Diante das mudanças propostas pela EC nº 53/06, o Art. 60 do ADCT passa a ter a seguinte redação:

Art. 60. Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o *caput* do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação respeitada as seguintes disposições:

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do magistério - FUNDEB, de natureza contábil;

II - os Fundos referidos no inciso I do *caput* deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do art. 155; o inciso II do *caput* do art. 157; os incisos II, III e IV do *caput* do art. 158; e as alíneas a e b do inciso I e o inciso II do *caput* do art. 159, todos da Constituição Federal, e distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecidos nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal; [...] (BRASIL, 2006).

Essa emenda foi regulamentada pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB, previsto para durar 14 anos.

Para Davies (2008, p. 34), “[...] o Fundeb pretende, na visão de seus proponentes e defensores, corrigir as falhas que apontaram no Fundef, como a exclusão da

educação infantil, EJA e ensino médio e de seus profissionais e a irrisória complementação federal”.

A arrecadação e a distribuição dos recursos desse fundo, de natureza contábil, provenientes das três esferas de governo – Federal, Estadual e Municipal – são realizadas pela União e pelos Estados, com a participação dos agentes financeiros do Fundo (Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal), sendo creditados automaticamente em favor dos Estados e Municípios de forma igualitária, com base no número de alunos.

Esses aspectos do FUNDEB o revestem de peculiaridades que transcendem sua simples caracterização como Federal, Estadual ou Municipal. Assim, dependendo da ótica com que se observa, o Fundo tem seu vínculo com a esfera Federal, já que a União participa da composição e distribuição dos recursos; com a esfera Estadual, pois os Estados participam da composição, da distribuição, do recebimento e da aplicação final dos recursos; e com a esfera Municipal, porque os Municípios participam da composição, do recebimento e da aplicação final dos recursos.

No entanto, é importante salientar que somente a proposição e a aprovação de leis não asseguram mudanças. Romanelli (2001, p.179) adverte que

[...] nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma sociedade, por mais retrograda que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores.

Dessa forma, a democratização do ensino básico vem sendo conquistada e explicitada na legislação educacional, a qual cria a possibilidade de luta pela sua efetivação. As mudanças propostas com a CF/88 permitem visualizar a possibilidade de encontrar soluções para os problemas da escola pública, principalmente na educação básica. Há muito ainda por se fazer, porém, é preciso pensar que passos importantes já foram dados. Contudo, o conhecimento da legislação educacional e dos mecanismos de fiscalização da correta aplicação dos recursos financeiros destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) será imprescindível aos cidadãos dispostos a participar dos colegiados instituídos pela referida legislação, com a finalidade de defender a democratização da escola pública.

2.2 - DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para refletir sobre a descentralização da educação, no Brasil, é necessário articular a discussão no plano teórico e formal com o conteúdo histórico no qual se insere esse processo, tendo em mente que seu modo de aparecer sempre foi revestido do caráter de divisão de poder.

De acordo com Martins (2001), a formação do Estado moderno caracterizou-se pelo caráter centralizador a partir do qual se estruturaram as formas de planejamento e gestão de suas políticas públicas; porém, essa forma autoritária de governo já não estava atendendo às necessidades da sociedade, sendo que o Estado não conseguia responder, sobretudo à satisfação das necessidades básicas sociais de grande parte da população, colocando no centro da discussão a necessidade da descentralização administrativa, política e financeira das estruturas de governo.

Contudo, antes de qualquer discussão, é preciso tentar compreender o termo *descentralização*, que muitas vezes tem sido utilizado nos discursos oficiais como sinônimo de *desconcentração*. A descentralização do Estado implica principalmente a redefinição dos papéis desempenhados por todas as esferas governamentais. Os resultados desse processo invariavelmente vão depender das alianças que se firmarão entre as esferas de governo.

Barreto e Arelaro (1986) advertem que a proposta de transferir a execução das políticas públicas às esferas menos decisivas da vida nacional significa correr o sério risco de que essa transferência seja apenas pró-forma; para que isso não aconteça, é preciso que haja uma política pública claramente definida, impedindo a adoção de redes ou serviços que levem à extrema dispersão de recursos pela falta de referencial que permita aos poderes locais melhor situar sua participação no quadro geral da demanda.

Nesse contexto, Lobo (1990, p. 6) salienta que

[...] confundir os conceitos e aceitar a desconcentração como descentralização implica em encobrir as dificuldades do encaminhamento concreto desta última. Isto porque a desconcentração não ameaça tanto as estruturas consolidadas quanto a descentralização. Esta sim, em seu sentido e práxis real, significa uma alteração profunda na distribuição do poder.

Both (1997, p. 86) também faz referências à descentralização:

A descentralização não se constitui em objetivo fácil de ser alcançado, visto as resistências que a ela se antepõem. Provocando a descentralização administrativa uma perda de poder, pode esta por vezes vir mascarada, não passando na prática de mera desconcentração de poder. No entanto, enquanto a descentralização se constitui em forma ampla de distribuição de competências, acompanhada da devida autonomia para exercê-las administrativamente.

Diante disso, vale ressaltar que, nas sociedades subdesenvolvidas, em que são acentuadas as distâncias sociais, a estrutura de dominação interna está muito presente: camadas e grupos restritos da sociedade são privilegiados, não interessando para esses grupos a divisão de poder, pois assim limitarão sua área de atuação, enfraquecendo de certa forma seus domínios. Isso marcou o passado administrativo do Brasil, que primou por uma forte centralização do poder nas mãos dos governos central e estadual, enquanto, aos municípios, sempre foi relegada a participação na gestão dos sistemas educacionais.

Todavia, a transferência de serviços, hoje executados pelos governos federal e estadual, aos governos municipais é encarada como a alternativa básica para um melhor equacionamento da prestação dos serviços. O pouco ou mau resultado conseguido com a centralização gerou consequências perversas para a maioria da população, favorecendo a tese municipalista que luta, principalmente, pela área da educação e saúde.

A referência à municipalização é oportuna, na medida em que ela tem sido apoiada já há muito tempo e usada quase como um sinônimo de descentralização. Como o recorte aqui proposto foi discutir a descentralização da educação, enfocamos as iniciativas que permearam esse processo.

A descentralização da educação, no Brasil, tem seu marco inicial com a promulgação, em 12 de agosto de 1834, do Ato Adicional à Constituição de 1824, desobrigando o governo central de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência para os governos provinciais, tendo sido essa responsabilidade posteriormente repassada para os Estados (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Em todo o período, é inegável que o Ato Adicional foi o instrumento legal mais importante para a educação popular no país, com consequências que podem ser observadas ainda hoje. Ao promover a descentralização do ensino elementar, o Ato Adicional de 1834

delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária (ROMANELLI, 2001; VIEIRA; FARIAS, 2007;).

Porém, esse avanço não veio acompanhado de regras para a transferência de recursos para a manutenção do ensino; essa legislação promoveu a transferência de responsabilidades pelas escolas primárias e secundárias do governo central para os governos provinciais, descentralizando a administração desse nível de ensino, sem efetivar a descentralização de recursos financeiros, acarretando sérios problemas para a manutenção da educação popular brasileira. “Com efeito, políticas públicas sem recursos se tornam declaratórias e potencialmente inócuas” (CURY, 2007, p.3).

A falta de recursos financeiros impossibilitou as províncias de criarem uma rede de escolas, de sorte que o ensino acabou ficando ao total abandono, acarretando atrasos na expansão da educação escolar brasileira.

Na opinião de Romanelli (2001, p. 23), tendo o Brasil uma dimensão continental e tantas diferenças regionais, pensar a educação para o desenvolvimento é algo que exige muito comprometimento dos órgãos governamentais.

[...] numa realidade complexa, como é a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de se construir, já que se trata de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis, [...] nesse contexto a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso.

Atribuir aos Estados a responsabilidade para com o ensino primário, além do desinteresse da União para que fossem vinculados recursos a serem investidos no ensino, resultou numa grande disparidade entre os entes federados.

Em acréscimo, com o descomprometimento dos governos estaduais, o ensino público sofreu a falta de investimentos, pois cada Estado da federação cuidava do assunto de acordo com suas condições e interesses políticos, instalando-se uma grande distância entre os entes federados: os Estados mais pobres, localizados na região norte, investiam muito pouco na educação popular, o que colaborou ainda mais para aprofundar as desigualdades entre as regiões do país. Outro fator interessante, válido de se ressaltar, foi a ausência de diretrizes nacionais que contribuíram ainda mais para a desorganização do sistema educacional.

Nessas condições, Both (1997, p. 65) constata que

[...] o Estado Nacional brasileiro nasceu sem se preocupar com a validade sociocultural das classes mais desfavorecidas, cujo papel era servir de mão-de-obra barata em favor das classes dominantes. Daí também se explica o fato de o Estado brasileiro nem mesmo ter esboçado a implantação de diretrizes nacionais para a educação até o ano de 1940, centralizando o atendimento nas elites, e com recursos privilegiadamente direcionados para o ensino superior.

Entretanto, mais uma vez fica evidenciado que a trajetória educacional brasileira, desde o descobrimento, é caracterizada pela forte presença da classe dominante, e o desenvolvimento da escola pública e suas consequências podem ser mais bem entendidos, se tivermos presente que nosso sistema econômico social não favorecia a educação pública.

2.3 - A MUNICIPALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DESCENTRALIZAÇÃO

Pode-se entender como municipalização a transferência de responsabilidades, de encargos educacionais para a esfera municipal (MONLEVADE, 2000). Nesse sentido, ainda de acordo com Monlevade (2000, p. 48), a proposta de municipalização do ensino não é recente na história brasileira; na verdade,

[...] a primeira municipalização ocorreu em 1772, quando o Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal, depois de expulsar os jesuítas, a quem os reis haviam concedido por dois séculos o ensino oficial no Brasil, fundou as aulas Régias, sob responsabilidade e financiamento das Câmaras Municipais das vilas da Colônia.

Todavia, nada de concreto aconteceu, tendo-se em vista a falta de organização e responsabilidades que essa iniciativa apresentou; sérios problemas de desvios e sonegações foram constatados com relação à arrecadação dos impostos.

Nesse processo, é a partir da Constituição de 1946 que a defesa da tese de municipalização passa a ter maior sustentação, tendo como aliado o professor Anísio Teixeira. No entanto, nada de prático se configurou nesse período, e a semente germinaria somente mais tarde.

Monlevade (1997, p. 43) argumenta que, em 1971, ocorreu uma tentativa legal de estimular tal acontecimento: o art. 58 da Lei nº 5.692/71 estimulava a municipalização, porém, nunca foi regulamentado pelos Estados. Por sua vez, “[...] o governo federal instituiu o Promunicípio, que tentou equipar as prefeituras com o necessário para funcionar um órgão municipal de educação”.

Esses avanços não resolveram a questão do financiamento, mas serviram para se definir uma estratégia de colaboração entre as três esferas de governo, fato fundamental para o encaminhamento da gestão dos sistemas educacionais.

No entanto, pensar e discutir a ideia de municipalização só terá sentido se puder contribuir para a melhoria do ensino. Mello (1986, p.19), por exemplo, frisa que a municipalização será valiosa “[...] na medida em que de fato, contribuir para democratizar o acesso e a permanência na escola pública”.

O ponto mais importante que se deve buscar, ao se pensar na municipalização da educação, deve ser melhorar o nível educacional de nossas escolas. Não há nem haverá providência legal que substitua o sentimento coletivo de que é urgente que isso aconteça. Este deve ser, de fato, o principal enfoque da municipalização do ensino.

Vale ressaltar que o país sempre esteve marcado por uma profunda defasagem entre educação e desenvolvimento, devido às contradições políticas causadas pela luta entre as camadas dominantes na estrutura de poder, evidenciando, com isso, os baixos índices educacionais.

Cury (2007, p. 1) chama a atenção para esse aspecto:

As estatísticas educacionais em geral e, especialmente, no Ensino Fundamental, têm mostrado resultados intoleráveis e inaceitáveis, o conhecimento de um processo histórico-educacional claramente seletivo e elitista e a política de descontinuidade administrativa nas políticas educacionais dos governos acenderam, entre acadêmicos e profissionais, a necessidade da consciência da importância da educação pública.

Por essas estatísticas, os problemas educacionais do país resultam em elevados percentuais de fracassos, porém, a municipalização por si só não será garantia de solução desses problemas que assolam o sistema educacional brasileiro, de modo que a providência legal não se

constitui garantia: é preciso mobilização de todos os setores da sociedade local, no sentido de responsabilizar-se pela salvação da escola pública.

Nogueira (2004, p.17) enfatiza que, “[...] se faltarem a consciência amadurecida dos setores sociais envolvidos e uma opinião pública favorável, os avanços esperados tornam-se limitados, surgindo mais dificuldades para progredir”.

Para nós, brasileiros, o processo de democracia, participação social e envolvimento dos sujeitos é historicamente recente, portanto, essa mobilização e participação dos segmentos ainda estão em construção.

Com o processo de redemocratização, no início da década de 1980, a descentralização passa a ser necessária, principalmente para consolidar a divisão de responsabilidades entre os diferentes níveis de governo. Barreto e Arelaro (1986, p.9) sustentam que

[...] a mudança no quadro político brasileiro no início da década de 80 significou um esforço de rompimento com o esquema tradicional de sustentação do poder central. No processo de redemocratização do País, a descentralização passa a ser uma bandeira, exatamente por implicar na luta pela incorporação de espectros mais amplos dos segmentos sociais nas decisões de caráter político em todas as esferas do poder.

Esse processo de redemocratização da sociedade brasileira, principiado nos anos de 1980, expressou-se, dentre outras maneiras, mediante o reordenamento jurídico institucional e seu aspecto mais relevante se encontra na Constituição Federal de 1988, concedendo ao município a condição de ente federado, antes restrito aos Estados, sendo que, nas constituições anteriores, esse ente não era mencionado como parte integrante da federação (PEDRINI, 2005).

Pedrini (2005, p. 33) entende que a competência do município “[...] está expressa nos arts. 29 e 30 da Constituição, que tratam da lei que o rege e das matérias de sua competência. O Município é, pois, autônomo, como, aliás, está expressamente dito no art. 18”.

Com isso, aumenta a autonomia financeira dos municípios e estabelecem-se os “regimes de colaboração” como princípio do pacto federativo entre as três esferas governamentais, na organização dos sistemas e dos serviços educacionais públicos, elevando substancialmente os percentuais dos recursos públicos destinados ao financiamento da educação.

Vale ressaltar que a Constituição de 1988 trouxe ainda um conjunto de avanços para a vida nacional: redefiniu o papel institucional da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos municípios, inaugurando a promulgação de um novo ordenamento jurídico, que estava fixado no novo pacto federativo. Foram redefinidas e consolidadas as competências tributárias entre os entes federados e a oferta dos recursos fiscais, a partir do qual Estados e municípios passaram a ter seus respectivos raios de ação ampliados, de sorte que os municípios – como já se apontou – foram elevados à condição de entes federados, obtendo um grau de autonomia nunca antes vivenciado na história do país. Assim, esse ordenamento jurídico, com a repartição constitucional de competências, favoreceu a municipalização do ensino.

Entre as conquistas obtidas por essas iniciativas, destacamos a vinculação constitucional de recursos financeiros à educação, fato marcante nessa legislação e que vai estimular o processo de descentralização da educação no país.

Barreto e Arelaro (1986, p. 12), não obstante, advertem que

[...] a ausência de uma política clara definida pelo Estado, pode dar margem à adoção de planos locais ou regionais de municipalização de redes ou serviços que levem à extrema dispersão de recursos pela falta de referencial que permita aos poderes locais melhor situar sua participação no quadro geral da demanda e da oferta educativa.

Essa Constituição sofreu alterações em seus Arts. 34, 208, 211 e 212 e no Art. 60 do ADCT, que receberam nova redação por meio da EC nº 14/96, regulamentada pela Lei nº 9.424/96, antecedida pela LDB nº 9.394/96.

Em face de tantas reformas constitucionais propostas, a EC nº 14/96 definiu com clareza o papel de cada ente federado, porém, ela deixou os municípios “de mãos amarradas” para investir na educação, não determinou uma participação da União no fundo, somente dos Estados e dos Municípios, e se centrou efetivamente no Ensino Fundamental, prejudicando os outros níveis de ensino. Se, por um lado, avançou na definição dos recursos, por outro, não podemos ignorar a redução das responsabilidades da União com a educação básica.

Costa (2001, p. 8) ressalta:

A criação do FUNDEF talvez seja o melhor exemplo desse processo. Ao mesmo tempo em que promoveu importante transformação no financiamento da

educação no Brasil, introduziu uma nova dinâmica nas relações entre as esferas de governo, no que diz respeito a responsabilização pela oferta dos diferentes segmentos do ensino básico. Mais que isso, o FUNDEF organizou a participação das três esferas de governo no financiamento do Ensino Fundamental e começou a corrigir as sérias distorções regionais que ainda se verificam na distribuição dos recursos em âmbito estadual e nacional.

A EC nº 14/96 e o FUNDEF estabeleceram um marco decisivo na história do financiamento da educação pública, no Brasil, pois romperam definitivamente com o passado. Esse marco divisório decorreu, principalmente, pela transparência nas ações de repasses dos recursos, conforme Castro (2001, p.117):

Identificaram-se claramente as fontes dos recursos para o financiamento das políticas educacionais nos três níveis de governo - os mecanismos de captação desses recursos são automáticos, claros e impessoais, e há total transparência de seu saldo. Eliminou-se com isso qualquer possibilidade de pressão ou manipulação político-partidária, o que representa um avanço significativo no aprimoramento da gestão pública.

A LDB nº 9.394/96 determinou a redistribuição de responsabilidades entre as três esferas governamentais em relação aos sistemas de ensino. À União cabe a manutenção do ensino superior; Estados e Municípios, por sua vez, passam a ser responsáveis pela gestão do Ensino Fundamental. Os municípios oferecem prioritariamente o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Os Estados compartilham com os municípios a responsabilidade de oferta do Ensino Fundamental e são os responsáveis pelo Ensino Médio. A União cuida, também, da diminuição das desigualdades regionais, complementando os recursos, para que cada município gaste pelo menos o valor mínimo por aluno/ano. Em 1998, o valor mínimo previsto por aluno/ano foi de R\$ 315,00.

Essas mudanças constituíram o ponto de apoio para a municipalização do ensino em nosso país, na perspectiva de Both (1997, p. 184):

Ao município brasileiro até pouco tempo não era permitido caminhar com as próprias “pernas”, todavia, principalmente a partir da Constituição (1988), tal situação pôde se reverter. A descentralização de competências é sinal evidente de que pode haver um maior equilíbrio em termos de autonomia administrativa entre as instâncias: federal, estadual e municipal.

Convém ressaltar que alguns Estados fizeram a opção pela antecipação da implantação do FUNDEF para 1997, entre os quais o Pará, Goiás e o Espírito Santo. Segundo Loureiro (2001), esse fundo foi o instrumento que faltava para solucionar os graves problemas que têm impedido a educação brasileira de alcançar o nível desejado. No Estado de São Paulo, o FUNDEF começou a vigorar em 1998.

Em função desses fatos, muitas vozes em favor da municipalização defendem a posição de que a proximidade da administração pública com os interesses locais favorece maior eficácia e eficiência ao processo, sendo que o município é um espaço plenamente legítimo para se lutar por melhores condições de vida e pelo controle administrativo dos recursos com a participação ativa da população nas ações do poder público, responsabilizando-o quando do não atendimento adequado de suas necessidades.

Outros advogam que os municípios não contam com um quadro de profissionais com competências que respondam às exigências do processo, oportunizando condições de clientelismo ainda muito presentes nas administrações públicas e sérios riscos de desvios de verbas.

Contudo, uma municipalização do ensino implementada com critérios e condições adequadas deve ser encarada como uma via que conduza a um desenvolvimento mais coerente, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões e as opressões que até hoje assolam o país. Isso será possível acontecer com o apoio participativo e vigilante da população, condição necessária para a viabilidade do processo.

CAPÍTULO 3 - O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

No Estado de São Paulo, buscou-se atribuir maior responsabilidade aos municípios nas questões educacionais, desde os primeiros anos da República. Em 1892, por meio da Lei nº 88, deu-se a primeira reforma da instrução pública.

Essa lei merece menção por conter uma importante medida iniciada no período imperial, em relação à manutenção e organização da instrução pública, apresentando uma possibilidade à continuidade do trabalho conjunto entre Estados e municípios, pois conferiu “[...] às municipalidades o direito de se fazerem representar no Conselho Superior de Instrução Pública¹², por dois delegados” (OLIVEIRA, 2003 apud MILITÃO, 2007, p. 36).

Além dessa iniciativa, Mascaro (1960) assevera que essa lei estabelecia uma série de medidas¹³ que denotavam claramente seu espírito municipalista.

Escreve Militão, (2007, p. 36):

A municipalização do ensino, em São Paulo, sempre esteve em pauta nas reuniões de autoridades estaduais responsáveis pelo ensino paulista, resultando muitas vezes numa legislação na qual a solicitação do auxílio municipal em matéria de educação pública era evidente.

Além disso, os municípios paulistas de certa forma contribuíram para o desenvolvimento e a manutenção do ensino estadual, porque doavam prédios ou terrenos para as construções escolares (MILITÃO, 2007). No entanto, Antunha (1976, apud MILITÃO, 2007) lembra que a contribuição variava muito de um município para outro.

Posto que, em nível nacional, a preocupação com a questão da municipalização do ensino não deixou de estar presente nos debates educacionais da época, uma vez que esse tema tem estado nas discussões dos educadores brasileiros, desde os anos de 1920, sendo realizadas

¹² Esse conselho foi suprimido em 1897, pela Lei nº 520.

¹³As Câmaras municipais deviam eleger dois representantes seus ao Conselho Estadual de Educação; auxiliar o Estado na execução das leis de ensino; fazer o recenseamento escolar; atestar a frequência dos mestres; visitar as escolas. O ensino profissional caberia aos municípios, que organizariam escolas, museus e bibliotecas, adotando os métodos e programas que lhes parecessem melhores (MASCARO 1960, p. 20).

nesse período importantes reformas educacionais¹⁴, em alguns Estados da federação podem ser mencionadas determinações referentes a uma maior participação municipal, no tocante aos assuntos do ensino (PAIVA, 1986; OLIVEIRA, 1992; MILITÃO, 2007).

Assim, ao longo da história da educação brasileira, muitas marchas e contramarchas acompanharam a evolução da ideia municipalista (BOTH, 1997, p.19).

Em análise sobre as tentativas de municipalização do ensino no Estado de São Paulo, Huet (1992) indica que a Lei nº 5.692/71 provocou no Estado não a municipalização do 1º grau, mas, num acordo mais ou menos tácito, o estímulo à instância municipal em assumir a educação pré-escolar.

Segundo estudo realizado por Militão (2007), os dados revelam que, até 1971, o Estado de São Paulo e seus municípios respondiam praticamente na mesma proporção pelas matrículas do ensino pré-escolar. Porém, a partir de 1971, a esfera municipal aumentou consideravelmente sua participação na oferta desse segmento de ensino, passando de 35,8% para 56,5%. Em contrapartida, a participação da rede estadual, nesse segmento, sofreu um decréscimo significativo no mesmo período, caindo de 34,8%, em 1971, para 10%, em 1980.

No entanto, “[...] não é possível falar de municipalização sem tocar na questão do financiamento da educação, condição fundamental para que se passe da retórica a um processo efetivo” (CARBONARI, 2004, p.211). Como não foram criadas fontes específicas de financiamento para o ensino pré-escolar, no Estado de São Paulo, sua “[...] expansão ocorreu com recursos em grande parte destinados ao Ensino Fundamental, sob os argumentos de educação compensatória e antecipação da escolaridade” (BUENO, 2004, p. 184-185).

Para Borges (2001), as classes pré-escolares mantidas pela rede estadual, paulatinamente, foram sendo incorporadas pelos municípios, sendo extinto esse atendimento pela rede de ensino estadual no ano de 1997.

Por meio da Lei nº 4.021, de 22/05/1984, no Estado de São Paulo, deu-se início ao processo de municipalização da merenda escolar, sendo determinado que o referido serviço seria executado e administrado pelas prefeituras municipais. Borges (2001) argumenta que essa medida só veio oficializar o que já estava acontecendo, pois as prefeituras já cuidavam da

¹⁴ Para outras referências a essas reformas, consultar Militão (2007, p. 39).

distribuição dos gêneros alimentícios e forneciam as merendeiras às unidades escolares, ficando apenas as compras dos alimentos por conta do governo estadual.

De acordo com Borges (2001), cerca de 87% dos municípios existentes no período aderiram prontamente ao convênio de municipalização da merenda escolar; porém, os prefeitos não ficaram satisfeitos com o valor repassado, os quais eram insignificantes e não custeavam as necessidades do programa.

Outro programa instituído pelo governo estadual, como medida descentralizadora por via da municipalização, nessa época, foi das construções escolares, que aconteceu por meio da Lei nº 4.717, de 26/09/1985, visando a suplantiar uma política altamente centralizadora.

Martins (2003b, p. 3) entende que, “[...] até 1985, a defesa da descentralização do sistema de ensino paulista consolidou-se como eixo na política educacional sem que houvesse clareza sobre os procedimentos administrativos, financeiros e pedagógicos que lhe dariam concretude”.

Contudo, esforço concreto para que a descentralização administrativa de fato acontecesse se deu com a CF de 1988, sendo que essa legislação delegou aos municípios considerável autonomia administrativa.

Diante das mudanças que essa lei proporcionou à vida nacional, instituindo um novo ordenamento jurídico e redefinindo o papel institucional de cada nível de governo, determinando a responsabilidade de cada ente federado, medida esta que vem possibilitando a descentralização no país.

Martins (2004, p. 162) sublinha:

Na história política brasileira mais recente, modificou-se radicalmente a natureza das relações entre as diferentes esferas de governo e entre o próprio governo e as organizações da sociedade civil, através da adoção de estratégias de indução de descentralização das políticas sociais.

Assim, a partir da CF de 1988, Estados e municípios passaram a ser autônomos, politicamente; desde então, o atendimento das políticas sociais vem acontecendo num regime de colaboração dos governos federal, estadual e municipal, cada um buscando exercer seu papel dentro de sua esfera de governo, para melhor efetivação dessas políticas, já que a “[...]”

Constituição Federal de 1988 provocou uma significativa redistribuição dos recursos tributários em favor dos estados e municípios” (RAMOS, 2009, p. 26) .

Com as mudanças ocorridas nos últimos anos, advindas das legislações, algumas alterações começaram a ser evidenciadas sobretudo com relação à educação pública. A necessidade da qualidade da educação, a reorganização dos sistemas de gestão e o financiamento das políticas educacionais foram se constituindo como medidas que deveriam ser priorizadas.

Observadas essas mudanças, em nível nacional, um novo e polêmico programa de municipalização foi lançado, em 1989, no Estado de São Paulo: o Programa de Municipalização do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 30.375, de 13/09/1989, como possibilidade de superação do quadro de seletividade e excludência da escola pública.

Enfatiza Caravina (2009, p.38):

Esse programa considerava que a ação integrada entre o Estado, a prefeitura e a comunidade poderiam melhorar a aplicação dos seus recursos na escola pública, em razão da maior agilidade na identificação dos problemas, proposição de soluções e tomada de decisão em nível local.

De acordo com Militão (2007), apenas 100 municípios fizeram adesão ao programa, em 1989, porém, de janeiro a agosto do ano seguinte, mais 240 novos municípios mostraram interesse na parceria, totalizando 340 municípios conveniados.

Conforme Martins (2003b, p. 3),

[...] o Programa operacionalizado via convênio, aprofundou os laços clientelistas construídos ao longo da história político-administrativa do estado. Certos aspectos do Programa eram ambíguos com relação à transparência necessária para situações de parceria. Temas tais como apoio a eventos escolares, assistência ao aluno e integração do currículo à realidade da escola, a natureza das atribuições da Comissão de Educação do Município e a ausência de explicação dos critérios sobre quantidade dos recursos financeiros conveniados e das prioridades estabelecidas para sua aplicação.

Todavia, esse programa recebeu muitas críticas, “[...] em função da falta de transparência e de critérios para a assinatura dos mesmos, favorecendo a ocorrência de práticas clientelistas e muitas vezes prevalecendo os critérios políticos sobre os técnicos” (MILITÃO, 2007, p. 56).

Assim, historicamente, até a primeira metade da década de 1990 a municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo foi uma proposta que aconteceu muito timidamente.

Neubauer (2001) lembra, a esse propósito, que o Estado de São Paulo possui a maior rede educacional do Brasil, com número de alunos superior à população de dez Estados brasileiros, com reduzida participação dos municípios na oferta de vagas.

Quadro 3- Estado de São Paulo - Matrícula inicial na Pré-Escola, Ensino Fundamental e Médio, segundo vinculação administrativa em 1993

Nível de Ensino	Estadual	Municipal	Particular	Total
Pré-Escola	4,1%	79,8%	16,1%	100,0%
Fundamental	80,1%	9,7%	10,2%	100,0%
Médio	79,4%	1,8%	18,8%	100,0%

Fonte: Neubauer (2001, p. 177), adaptado.

Pelo quadro acima, os dados apresentados revelam que os municípios, no ano de 1993, atendiam prioritariamente a Educação Infantil, tendo um insignificante atendimento municipal em relação ao Ensino Fundamental, sendo que esse nível de ensino, no Estado de São Paulo, estava praticamente a cargo do governo estadual.

Para Adrião (2008, p. 80), a proposta defendida pelo governo em exercício para o período de 1995-1998 era implementar as diretrizes curriculares para o Estado de São Paulo, por meio da “[...] racionalização e reforma da estrutura administrativa da Secretaria, descentralização e desconcentração dos recursos e mudanças no padrão de gestão”.

A fim de que isso ocorresse, foi necessário implantar duas mudanças significativas no cenário do ensino paulista: a reorganização das escolas da rede estadual, que começou a se configurar no final de 1995, com a implantação, na prática, no início do ano letivo de 1996, e as parcerias entre o governo do Estado de São Paulo e os municípios, que redundaram na municipalização do Ensino Fundamental.

Adrião (2008, p. 82) assevera que, no caso do Programa de Reorganização da Rede Pública Estadual, a SEE/SP definiu que essa alteração seria baseada em quatro modelos:

[...] o primeiro composto apenas pelos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, em escolas que funcionem, preferencialmente, em dois turnos; o segundo, por escolas constituídas pelos quatro últimos anos do Ensino Fundamental; o terceiro, por este último período de escolarização e mais o ensino médio; e o último apenas por escolas que oferecessem o ensino médio.

Com essa reorganização, a SEE/SP já pretendia criar condições para promover a municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental. Na verdade, ainda em 1996, o governo paulista instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, visando a consolidar o processo de municipalização do Ensino Fundamental, principiado em 1989.

Martins (2003b, p. 6) ressalta que,

[...] dentre todas as medidas de descentralização, merece destaque o Decreto nº 40.673/96, posteriormente alterado pelo Decreto nº 40.889/96, que instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, para atendimento ao Ensino Fundamental, consolidando o processo de municipalização iniciado já em 1989, com o Decreto nº 30.375/89.

Segundo a SEE/SP, foram realizados estudos pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) e, conforme destaca Neubauer (2001, p. 177), ficou diagnosticado nesses estudos que

[...] a maior parte dos municípios investia em diversas ações que, embora possam ser classificadas como de educação *lato sensu*, não se referem à escolarização *stricto sensu*. Os municípios construíam grandes estádios desportivos, mandavam pequenas orquestras para se apresentarem em outros países, enfim, realizavam gastos que não podem ser considerados prioritários no contexto dos sérios problemas de analfabetismo e de crianças fora da escola que ainda enfrentamos.

Nesse sentido, Ramos (2009, p. 25-26), em sua pesquisa, constatou que

[...] o volume de recursos financeiros a ser destinado à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) pelos municípios era consideravelmente grande. Porém, parte significativa desses recursos foi desviada para outros setores durante muito tempo, pois o número de matrículas do Ensino Fundamental nas redes municipais dos 645 municípios do Estado de São Paulo era equivalente ao da rede particular de ensino e irrisório quando comparado com o número de matrículas do mesmo nível de ensino sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação.

A legislação vigente na época não definia claramente o que eram gastos com a manutenção e desenvolvimento do ensino. Assim, o fato de a legislação não ser explícita e apresentar essa lacuna, muitos sistemas de ensino, principalmente dos municípios que tinham obrigação de gastar com o Ensino Fundamental, mas não possuíam essa modalidade de ensino, contabilizavam vários gastos como sendo da educação.

Em consequência aos estudos realizados pela FUNDAP, a SEE/SP, começou as negociações com os municípios, objetivando uma melhor distribuição das responsabilidades educacionais.

Nessas negociações, apresentavam-se os mecanismos para a indução dos convênios entre o governo do Estado e os municípios, denominados *parcerias*, que resultaram na municipalização do Ensino Fundamental, inaugurando um novo padrão de atendimento a essa demanda (ADRIÃO, 2008).

Com isso, o poder público, em seus diferentes níveis, estabelecia normas para um regime de colaboração, de forma a favorecer entre eles a cooperação técnica, administrativa e financeira.

Para estimular ainda mais a municipalização, foi promulgada a Lei Estadual nº 9.143, de 9 de março de 1995, que “[...] fixa normas para criação, composição, atuação e funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação (CME)”. Por essa Lei, os CME passaram a ter “[...] caráter normativo, consultivo e deliberativo e a integrar os sistemas municipais criados pelo executivo” (ADRIÃO, 2008, p. 88).

Na perspectiva da SEE/SP, a transferência de recursos financeiros, físicos e humanos causou impacto nos prefeitos, levando em consideração o montante de recursos, o que fez com que os gestores municipais assumissem com certa cautela as escolas e seus profissionais. A Secretaria protocolou intenções, ao assinar o Termo de Convênio, esclarecendo que as prefeituras teriam garantias de cessão dos prédios e de todos os materiais didáticos e equipamentos que estes contivessem, além dos serviços profissionais das equipes pedagógicas que quisessem permanecer trabalhando sob nova direção (SÃO PAULO, 2002).

O estímulo à transferência do Ensino Fundamental para os municípios foi intensificado com o Decreto nº 40.673/96, medida oficialmente justificada pela necessidade de se

melhorar a qualidade e a equidade do Ensino Fundamental público, por meio da “[...] distribuição mais adequada de responsabilidades entre Estado e municípios” (ADRIÃO, 2008, p. 89).

Para Neubauer (2001, p. 178), em 1996, foram 46 convênios com os municípios, que começaram a assumir as matrículas de 1ª a 4ª séries, com significativos aportes de recursos municipais e, em 1997, foram 194 convênios assinados, representando sensível aumento de municípios interessados.

A legislação de 1996 – EC nº 14/96, sua regulamentação pela Lei nº 9.424/96 e a LDB nº 9.394/96 – favoreceu a política de municipalização iniciada pela SEE/SP, alterando substancialmente o perfil de oferta do Ensino Fundamental público e o nível de participação de cada ente federado.

Dentre as medidas promovidas com o advento do FUNDEF, uma das mais significativas foi a vinculação dos recursos do financiamento da educação às matrículas.

Callegari (2009, p. 23) adverte:

Isso fez com que alunos matriculados nas redes públicas de Ensino Fundamental passassem a figurar, também, como uma espécie de “unidade monetária”, proporcionando uma receita *per capita* ao governo, municipal ou estadual, encarregado de sua educação escolar. Muitos gestores públicos municipais passaram a ter maior interesse em matricular mais crianças, ampliar suas redes de ensino e, receber mais recursos do FUNDEF.

Dessa maneira, só buscava dinheiro no fundo quem tivesse aluno; por isso, “[...] os alunos eram meios necessários, e não a finalidade do processo pedagógico” (CALLEGARI, 2009, p. 15). Sem dúvida, a corrida pela municipalização pelos prefeitos paulistas foi de certa forma estimulada, desde 1998, ano em que começou a vigorar o FUNDEF no Estado de São Paulo.

A tabela a seguir permite a visualização do processo de transferência de matrículas da rede estadual para a rede municipal no Estado de São Paulo, fenômeno que vem acontecendo nos últimos anos, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 4 - Estado de São Paulo – Evolução das matrículas no Ensino Fundamental na Rede Pública (1995-2011)

Ano	Estado	%	Município	%	Total	Municípios com rede de EF
1995	5.263.112	89,1	645.500	10,9	5.908.612	72
1996	5.078.538	87,5	726.704	12,5	5.805.242	121
1997	4.634.560	81,2	1.075.850	18,8	5.710.410	410
1998	4.436.407	78,8	1.194.819	18	5.631.226	442
1999	3.864.835	72,8	1.511.184	27,2	5.376.019	498
2000	3.865.320	70,8	1.595.881	29,2	5.461.201	503
2001	3.550.793	66,7	1.771.767	33,3	5.322.560	520
2002	3.285.418	62,9	1.935.101	37,1	5.220.519	543
2003	3.106.812	60,7	2.011.743	39,3	5.118.555	550
2004	3.001.513	59,1	2.075.869	40,9	5.077.382	556
2005	2.954.426	58,1	2.127.994	41,9	5.082.420	564
2006	2.945.985	56,7	2.249.262	43,3	5.195.247	567
2007	2.841.788	55,5	2.278.235	44,5	5.120.023	575
2008	2.771.588	54,7	2.293.609	45,3	5.065.197	581
2009	2.674.586	52,9	2.381.566	47,1	5.056.152	642*
2010	2.592.461	52,3	2.363.520	47,7	4.955.981	641
2011	2.523.666	52,2	2.314.113	47,8	4.837.779	641

Fonte: INEP/ MEC- Censo Escolar 1997-2011

Elaborado por Militão (2011). Os dados de 2011 foram acrescentados pela autora.

* Em 2009, o município de Presidente Alves apresentou 35 matrículas dos anos iniciais do EF, sendo que, em 2010, o município não teve matrículas nesse nível de ensino (INEP/MEC).

Verificou-se, por conseguinte, em todo o Estado de São Paulo, desde 1997, uma considerável expansão do Ensino Fundamental. Conforme Militão (2011), em 1995, apenas 72 dos 645 municípios do Estado de São Paulo tinham redes de Ensino Fundamental, passando para 121, em 1996, totalizando 641 municípios, em 2011.

Como é possível observar na tabela acima, em 1995, a rede estadual atendia a 89,1% da demanda do Ensino Fundamental, em 2011, o percentual de alunos atendidos por essa rede foi de 52,2%, contra 47,8% das redes municipais, indicando a manutenção da tendência de transferência desse nível de ensino para o município.

De acordo com estudo realizado por Militão (2011), apesar da velocidade de tal processo, em 2010, o índice paulista de municipalização dessa etapa de ensino ainda se encontra abaixo da média nacional: 47,8% e 59,6%, respectivamente.

Quadro 5 - Estado de São Paulo – Número de matrículas do Ensino Fundamental público por etapas – 1997- 2011

Ano	Estado				Municípios				TOTAL
	Anos iniciais ou 1ª a 4ª séries		Anos finais ou 5ª a 8ª séries		Anos iniciais ou 1ª a 4ª séries		Anos finais ou 5ª a 8ª séries		
	matrículas	%	matrículas	%	matrículas	%	matrículas	%	
1997	2.180.098	38%	2.454.462	43%	749.941	13%	325.909	6%	5.710.410
1998	1.946.850	35%	2.489.557	44%	858.087	15%	336.732	6%	5.631.226
1999	1.570.059	28%	2.482.913	45%	1.109.225	20%	401.959	7%	5.564.156
2000	1.430.797	26%	2.434.523	44%	1.184.431	22%	411.450	8%	5.461.201
2001	1.330.036	25%	2.220.757	42%	1.314.169	25%	457.598	8%	5.322.560
2002	1.229.390	24%	2.056.028	39%	1.437.119	27%	497.982	10%	5.220.519
2003	1.166.431	23%	1.940.381	38%	1.485.700	29%	526.043	10%	5.118.555
2004	1.104.762	22%	1.896.751	37%	1.533.098	30%	542.771	11%	5.077.382
2005	1.045.904	21%	1.908.522	37%	1.577.196	31%	550.798	11%	5.082.420
2006	1.023.731	20%	1.922.254	37%	1.681.503	32%	567.759	11%	5.195.247
2007	960.096	19%	1.881.692	37%	1.699.702	33%	578.533	11%	5.120.023
2008	901.940	18%	1.869.648	37%	1.699.494	33%	594.115	12%	5.065.197
2009	832.660	17%	1.841.926	36%	1.784.156	35%	597.410	12%	5.056.152
2010	742.729	15%	1.849.732	37%	1.742.888	35%	620.632	13%	4.955.981
2011	702.579	15%	1.821.087	37%	1.693.493	35%	620.620	13%	4.837.779

Fonte: INEP/MEC - Censo Escolar 1997 a 2011.

Elaborado por Caravina (2009, p. 42).

Dados atualizados pela autora, em 2011.

Os números da tabela acima evidenciam que, no decorrer dos últimos anos, a rede estadual de ensino foi deixando de atender os anos iniciais do Ensino Fundamental, concentrando sua oferta nos anos finais. Do total de 38% dos alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais, que eram atendidos em 1997, ocorreu uma redução significativa ao longo dos anos, até 2011, caindo para 15% esse atendimento pela rede estadual de ensino.

Em contrapartida, no decorrer dos últimos anos, a participação dos municípios paulistas na oferta pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi sendo ampliada: entre

1997 e 2006, durante a vigência do FUNDEF, saltou de 13% para 32%. A partir de 2007, com a regulamentação do FUNDEB, essa tendência também se manteve, de maneira que, entre 2007 e 2011, a taxa de participação dos municípios paulistas no referido segmento subiu de 33% para 35%.

Assim, observamos que as redes municipais, que foram sendo criadas ou ampliadas no Estado de São Paulo, interessaram-se pelo atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O interesse dos gestores municipais por essas matrículas, evidenciado pelos números expostos, explica-se pela proximidade “[...] com a educação infantil, nível que os municípios têm maior familiaridade de atuação, e a menor complexidade de sua gestão” (OLIVEIRA, 2004, p. 133).

Como o FUNDEF, que, em 2007, foi substituído pelo FUNDEB, este fundo também se configura como mecanismo indutor da municipalização do Ensino Fundamental, porque faz do aluno matriculado uma espécie de “unidade monetária” (CALLEGARI, 2009), uma vez que os recursos do novo Fundo retornam para os entes federados em valores proporcionalmente relativos ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino. Dessa maneira, o FUNDEB repete “[...] a experiência do FUNDEF, que também operava segundo o princípio ‘mais matrículas, mais dinheiro’” (CALLEGARI, 2009, p. 14).

Atualmente, dos 645 municípios paulistas, apenas quatro permanecem sem atendimento direto ao Ensino Fundamental, a saber: Alfredo Marcondes, Itabera, Pirajuí e Presidente Alves (INEP/MEC).

Entretanto, Sanfelice, Minto e Lombardi (2009, p. 56) enfatizam que, no Estado de São Paulo,

[...] a falta de uma política educacional expressa num Plano Estadual de Educação, por exemplo, poderia dar algum sentido de coesão e se constituir em um somatório de forças. Na falta de eixo condutor, que precisaria ser democraticamente constituído e referendado pela sociedade, os programas e projetos soam como pseudotentativas de corrigir mazelas de uma sociedade profundamente desigual, além de desperdiçarem recursos sem refletirem na qualidade do ensino.

Em decorrência, muitas propostas de mudanças foram implantadas no Estado, visando a descentralizar o ensino, porém, a falta de uma política educacional que proporcione coesão a esse processo sempre esteve presente, contribuindo para que o processo não alcance o êxito desejado.

Vale ressaltar igualmente que não basta apenas assinar convênios e fazer parcerias para que os problemas com o ensino público se resolvam: é preciso pensar a municipalização, se ela puder contribuir para a melhoria do ensino. Nesse sentido, Azanha (2007, p.3) salienta que

[...] o passo inicial é municipalizar a preocupação com o problema educacional. Sem isso, tudo o mais é tempo perdido. Não há e nem haverá providência legal que substitua o sentimento coletivo de que é urgente melhorar o nível educativo de nossas escolas. Este é o ponto central do problema.

Assim, a municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental vai acontecendo nos municípios paulistas, no entanto, cada caso é único, considerando as especificidades de cada município e principalmente o envolvimento local de suas lideranças políticas com a responsabilidade de se fazer uma escola pública de qualidade, fato que ainda está longe de se concretizar neste país.

CAPÍTULO 4 – O MUNICÍPIO DE JUNQUEIRÓPOLIS E SEUS ASPECTOS EDUCACIONAIS

4.1 HISTÓRICO E LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO MUNICÍPIO

Como muitos municípios paulistas, Junqueirópolis¹⁵ nasceu como resultado das caravanas que vinham do norte e do sul e caminhavam para o oeste de São Paulo, à procura de terras mais férteis. Segundo Perli (2000), no início do século XX, o Estado de São Paulo já apresentava uma configuração consolidada, no entanto, ainda não existiam informações concretas sobre os verdadeiros recursos naturais que seu território possuía, de sorte que essas caravanas foram organizadas para (re)conhecer o sertão paulista.

Entendendo-se por sertão todas as terras localizadas a oeste das últimas habitações existentes em direção ao Estado do Mato Grosso, o povoamento do que já se conhecia por interior restringia-se a recém-formados patrimônios e cidades que serviam de entrepostos para a promoção do desbravamento das terras nativas em direção às barrancas do rio Paraná.

Levando-se em consideração esse adentramento ao sertão paulista, na primeira metade da década de 1940, Álvaro de Oliveira Junqueira, residente na capital paulista, decidiu investir na compra de terras nessa região denominada Alta Paulista¹⁶. Sabia o comprador das características da flora, rica em madeiras de lei, cuja exploração estava tão valorizada, nesse

¹⁵ O município de Junqueirópolis localiza-se no extremo oeste do Estado de São Paulo, na região situada no espigão divisor do rio do Peixe e do rio Feio ou Aguapeí, distante em linha reta 545 km da capital paulista. Limita-se com os municípios de Dracena, Tupi Paulista, Monte Castelo, Nova Independência, Guaraçai, Irapuru, Flora Rica, Emilianópolis, Ribeirão dos Índios.

¹⁶ A Alta Paulista é uma antiga região ferroviária do Estado de São Paulo, colonizada em maior escala a partir da primeira metade do século XX, tradicionalmente conhecida como a faixa de terras situada entre o rio Aguapeí ou Feio e o rio do Peixe, por onde passava o traçado do tronco oeste da ferrovia. A ocupação inicial das terras foi com as culturas de algodão e amendoim, passando posteriormente para a cultura do café, que perdurou até o final da década de 1970. Com o declínio da cultura cafeeira, as áreas foram substituídas por culturas de subsistência e pela cultura canavieira. A região possui extensa malha viária, destacando-se a rodovia Comandante João Ribeiro de Barros - SP 294, a rodovia SP 245 e a rodovia SP 583, com inúmeras vicinais que permitem o escoamento da produção rural aos grandes centros, como as capitais dos Estados de São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul, e ao norte do país, além de acesso à hidrovia do rio Paraná. A Alta Paulista está compreendida pelos seguintes municípios: Adamantina, Arco Íris, Bastos, Dracena, Flora Rica, Flórida Paulista, Herculândia, Iacri, Inúbia Paulista, Mariópolis, Monte Castelo, Nova Guataporanga, Oriente, Osvaldo Cruz, Ouro Verde, Pacaembu, Panorama, Parapuã, Pauliceia, Pompeia, Pracinha, Queiroz, Quintana, Rinópolis, Sagres, Salmourão, Santa Mercedes, São João do Pau-d'Alho, Tupã e Tupi Paulista, totalizando 33 municípios e uma área de 9.976 km². Disponível em: < <http://www.aptaregional.sp.gov> > Acesso em: 7 nov. 2011.

período. Muitos eram aqueles que, impulsionados pelo desmatamento, queriam tirar proveito econômico do corte de madeiras em abundância nessas terras.

Oficialmente, em 1º de novembro de 1944, foi fundado o “Patrimônio de Junqueira”, nome relacionado diretamente ao dono das terras, cabendo, assim, a esse colonizador, o título de fundador da “terra”.

Desde sua fundação, a denominação “Patrimônio de Junqueira” ensejou inúmeras polêmicas, culminando na substituição dessa denominação por *Junqueirópolis* – junção do nome *Junqueira*, indicando o fundador da terra e o sufixo *polis*, em referência ao conceito grego de cidade. Em 24 de dezembro de 1948, mediante a Lei nº 233, Junqueirópolis tornou-se município. Comemora-se o aniversário do município no dia 13 de junho.

Pertenceu à comarca de Lucélia até o ano de 1948. Foi incorporado à comarca de Pacaembu, pela Lei nº 1.940, de 03 de dezembro de 1952. Em 18 de fevereiro de 1959, por meio da Lei Estadual nº 5.285, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo elevou o município de Junqueirópolis à categoria de comarca, efetivando a sua autonomia judiciária em 07 de março de 1964. O município de Junqueirópolis conta com uma área territorial de 582. 840 km² e possui uma população de 18.890 habitantes (IBGE, 2010), resultando numa densidade demográfica de 32,41 hab./km². O município apresenta uma taxa de urbanização de 82,24% e registra uma taxa geométrica de crescimento anual de 0,96%.

Grande parte da história econômica do município esteve ligada às atividades agrícolas, com as culturas do feijão, milho, arroz e café. Diante do extensivo crescimento das lavouras de café, Junqueirópolis passou a ser apelidada de “Cidade Verde”. Hoje, sua economia está assentada na produção de álcool e de frutas, como a acerola, bem como em setores de prestação de serviços, como educação e saúde. A seguir, temos a localização geográfica do município de Junqueirópolis, apontada no mapa do Estado de São Paulo.

Mapa 1- Localização do município no mapa do Estado de São Paulo



Fonte: Prefeitura Municipal de Junqueirópolis (2011).

O município de Junqueirópolis está localizado na 10ª Região Administrativa¹⁷ do Estado de São Paulo, composta por 53 municípios¹⁸, tendo como sede regional o município de

¹⁷ O Decreto Estadual nº 52.576, de 12 de dezembro de 1970, que alterou o Decreto Estadual nº 48.162, de 3 de julho de 1967, criou 11 regiões administrativas e 48 sub-regiões administrativas, visando a organizar o Estado de São Paulo em grupos de municípios que apresentassem interdependência social e econômica, e descentralizar a administração dos órgãos públicos, facilitando o diálogo e a colaboração entre os municípios e o Estado, o planejamento e o desenvolvimento regional. Disponível em: < <http://www.stm.sp.gov> > Acesso em: 7 nov.2011.

¹⁸ Os municípios que compõem a 10ª Região Administrativa são: Adamantina, Alfredo Marcondes, Álvares Machado, Anhumas, Caiabu, Caiuá, Dracena, Emilianópolis, Estrela do Norte, Euclides da Cunha, Flora Rica, Flórida Paulista, Iepê, Indiana, Inúbia Paulista, Irapuru, Junqueirópolis, Lucélia, Marabá Paulista, Mariápolis, Martinópolis, Mirante do Paranapanema, Monte Castelo, Nantes, Narandiba, Nova Guataporanga, Osvaldo Cruz, Ouro Verde, Pacaembu, Panorama, Pauliceia, Piquerobi, Pracinha, Presidente Bernardes, Presidente Epitácio, Presidente Prudente, Presidente Venceslau, Rancharia, Regente Feijó, Ribeirão dos Índios, Rosana, Sagres, Salmorão, Sandovalina, Santa Mercedes, Santo Anastácio, Santo Expedito, São João do Pau-d'Alho, Taciba, Tarabai, Teodoro Sampaio e Tupi Paulista.

Presidente Prudente; é ainda um dos municípios que integram a Região de Governo¹⁹ de Dracena²⁰.

A seguir, o mapa permite uma visualização da localização do município de Junqueirópolis na 10ª Região Administrativa.

Mapa 2 - Região Administrativa de Presidente Prudente - Localização Geográfica do município de Junqueirópolis



Fonte: Prefeitura Municipal de Junqueirópolis (2011).

¹⁹ Por meio do Decreto Estadual nº 22.970, de 29 de novembro de 1984, foram criadas 42 regiões de governo, compatibilizadas com as regiões administrativas.

²⁰ Municípios que compõem a Região de Governo de Dracena: Dracena, Junqueirópolis, Monte Castelo, Nova Guataporanga, Ouro Verde, Panorama, Pauliceia, Santa Mercedes, São João do Pau-d'Alho e Tupi Paulista.

Quanto à riqueza e qualidade de vida da população de Junqueirópolis, buscamos os resultados apontados pelo Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS), que tem como finalidade caracterizar os municípios paulistas no que se refere ao desenvolvimento humano, por meio de indicadores sensíveis a variações de curto prazo e capazes de incorporar informações referentes às diversas dimensões que compõem o índice. O IPRS é composto de três dimensões básicas, na análise da evolução das condições de vida dos 645 municípios paulistas: renda, escolaridade e longevidade.

A metodologia utilizada pela Fundação SEADE para o cálculo do IPRS permite realizar o *ranking* dos resultados para cada uma dessas três dimensões. Para gerar cada uma dessas dimensões, são empregadas várias fontes:

- Indicador de riqueza municipal: registros administrativos fornecidos anualmente pelas Secretarias de Estado dos Negócios da Fazenda e da Energia do Estado de São Paulo e do Ministério do Trabalho e Emprego.
- Indicador de longevidade: projeções populacionais e dados do Registro Civil produzidos anualmente pela Fundação SEADE.
- Indicador de escolaridade: dados provenientes dos Censos Demográficos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e informações referentes ao Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão pertencente ao Ministério da Educação (MEC).

De acordo com os parâmetros do IPRS de 2010, o indicador de riqueza é Baixo até 48 e Alto com escore de 49 e mais; o de longevidade é Baixo até 71, Médio de 72 a 73 e Alto de 74 e mais; e o de escolaridade, Baixo até 67, Médio de 68 a 70 e Alto de 71 e mais²¹.

No grupo 1 encontram-se municípios que se caracterizam por um nível elevado de riqueza, com bons níveis nos indicadores sociais. No grupo 2, estão os municípios que, embora com níveis de riqueza elevados, não são capazes de atingir bons indicadores sociais. No grupo 3, estão os municípios com nível de riqueza baixo, mas com bons indicadores sociais. No grupo 4, ficam os municípios que apresentam baixos níveis de riqueza e níveis intermediários de

²¹ A metodologia completa pode ser encontrada em <http://www.seade.gov.br> > Acesso em 11 jul. 2011.

longevidade e/ou escolaridade, enquanto, no grupo 5, os municípios mais desfavorecidos do Estado, tanto em riqueza como nos indicadores sociais.

O município de Junqueirópolis, em 2008, manteve-se no grupo 3, composto pelos municípios com nível de riqueza baixo, mas com bons indicadores nas demais dimensões. Apesar de apresentar avanços sucessivos, Junqueirópolis ainda tem baixo nível de riqueza, porém, ostenta altos indicadores de escolaridade e de longevidade, acima da média do Estado de São Paulo.

Gráfico 1 - Evolução do IPRS do município - 2000 - 2008



Elaborado pela autora (2011).

Fonte: Fundação Seade – IPRS. (2000, 2002, 2004, 2006, 2008).

De acordo com a Fundação SEADE, no ano de 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município foi de 0,766. Para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para referência, os valores distribuem-se em 3 categorias: a) baixo desenvolvimento humano, quando o IDH for menor que 0,500; b) médio desenvolvimento humano, para valores entre 0,500 e 0,800 e c) alto desenvolvimento humano, quando o índice for superior a 0,800; assim, o município de Junqueirópolis encontra-se no nível médio.

Contatamos que, em Junqueirópolis, como em centenas de outros municípios de porte pequeno do Estado de São Paulo, as riquezas são escassas.

4. 2 DADOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO

A primeira escola isolada de Junqueirópolis data de 1945 e era mantida pela Prefeitura Municipal de Lucélia, jurisdição a que estava subordinado o então Patrimônio de Junqueira.

Em 1947, o município recebeu a instalação da primeira escola pública primária, tendo como Professor Arnaldo Menezes Júnior e a Professora Olinda Marques Garcia. Diante daquela realidade desprovida de profissionais que tivessem o domínio das letras, a chegada de professores na localidade era motivo de orgulho, principalmente para aqueles que idealizavam o progresso. Essa escola foi criada pelo Decreto Estadual nº 17.698 de 26/11/1947, tendo sido instalada pelo Decreto nº 7 de 08/09/1952, com o nome de Segundo Grupo Escolar de Junqueirópolis; ao longo dos anos e, de acordo com as legislações educacionais, recebeu várias denominações e atualmente é conhecida como EE²² Prof. Geraldo Pecorari.

O Primeiro Grupo Escolar foi criado em 1950, recebendo logo depois a denominação 1ª EEPG²³ de Junqueirópolis e, em 27/06/1980, por meio da Lei Estadual nº 2.371, passou a chamar-se EEPG²⁴ Profª Neyde Macedo Brandão Fernandes; com a municipalização do Ensino Fundamental das séries/anos iniciais, pela Lei Municipal nº 1.992, de 31/05/1999, passou a ser denominada EM²⁵ Profª Neyde Macedo Brandão Fernandes.

O Ginásio Municipal de Junqueirópolis foi fundado em 1956, pela Lei Municipal nº 100, de 20/06/1956, sendo transferido para a esfera estadual pela Lei Estadual nº 4.130, de 17/09/1957, recebendo a denominação Ginásio Estadual de Junqueirópolis. Essa escola também sofreu algumas alterações em sua denominação, de acordo com a legislação educacional do país. Em 1982, era conhecida como EEPG²⁶ de Junqueirópolis e, com a Lei Estadual nº 3.630, do mesmo ano, recebeu a denominação de EEPG Prof. Idene Rodrigues dos Santos. Atualmente, essa escola é conhecida como EE Prof. Idene Rodrigues dos Santos.

Nas dependências desse mesmo prédio funcionava a Escola Técnica de Comércio, instituição escolar particular que utilizava o prédio público e cobrava mensalidades

²² Escola Estadual.

²³ Primeira Escola Estadual de Primeiro Grau.

²⁴ Escola Estadual de Primeiro Grau.

²⁵ Escola Municipal.

²⁶ Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau.

dos alunos que frequentavam as aulas dos cursos técnicos. Em 22/03/1962, por intermédio da Lei Municipal nº 293, a Escola Técnica de Comércio de Junqueirópolis foi declarada de utilidade pública e a Lei Municipal nº 300, de 19/05 do mesmo ano, criou o Colégio Comercial Municipal de Junqueirópolis, o qual passou a atender os alunos gratuitamente.

Desde 1958, o desenvolvimento da rede escolar primária foi bastante significativo; nesse ano, o município contava com dois grupos escolares urbanos, cinco grupos escolares rurais, treze escolas isoladas estaduais e vinte e quatro escolas isoladas municipais. As escolas isoladas estavam distribuídas pela zona rural, pois havia um grande número de fazendas e o índice populacional na zona rural, nesse período, era bastante elevado, devido à expansão da lavoura cafeeira por todo o município.

Ressalta-se de interessante, nesse tempo, a existência da *Comissão Municipal de Expansão da Rede Escolar*²⁷ (sic) que, juntamente com as autoridades do município, cuidava do planejamento das obras escolares, localização de escolas e do desenvolvimento do ensino local.

No ano de 1964, foi criada a Escola Normal Municipal de Junqueirópolis, por meio da Lei Municipal nº 403, que, em seu artigo 6º, autorizava o Prefeito Municipal a ceder ao governo do Estado o estabelecimento criado, com seus direitos e prerrogativas, bem como a totalidade de suas instalações, para funcionamento a expensas do Estado; com essa iniciativa, o município passou a ter um curso de formação do Magistério, sendo que, em dezembro de 1968, formava sua primeira turma, com 27 jovens recebendo seus diplomas de professores primários.

É oportuno observar que, nessa época, as autoridades municipais, pressionadas pela população, criavam as escolas e logo após transferiam sua administração para a esfera estadual, porque, de acordo com a legislação brasileira então vigente, as verbas vinculadas que o município possuía eram insuficientes para custear a educação.

Em 1967, pela Lei Estadual nº 9.729, foi criada a EEPG de Junqueirópolis, a qual, em 1993, passou a ser denominada EE Prof. Jair Luiz da Silva. Com o programa de reorganização da rede estadual, implementado a partir de 1996, com a promessa de melhorar a qualidade da educação por intermédio da racionalização do uso dos espaços e equipamentos, a

²⁷ Essa comissão era composta por profissionais do magistério do município, segundo dados da Câmara Municipal.

redução do número de classes e turnos de funcionamento da escola e a fixação do professor em uma só escola (NEUBAUER, 2001), essa escola foi extinta.

Porém, no início do ano letivo de 1997, essa escola reabriu suas portas para dar atendimento às crianças de 6 anos do município que frequentaria a pré-escola. Essa reabertura foi articulada pelo Secretário de Educação do período, prevendo a municipalização das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, e, desde o ano de 1999, por meio da Lei Municipal nº 1.992 de 31/05, passou a ser chamada de EM Prof. Jair Luiz da Silva.

Em 1969, o Decreto Estadual nº 51.334 criou a 2ª EEPG²⁸ de Junqueirópolis, que, em 1992, com a Lei Estadual nº 8.003, passou a ser denominada EE Profª Shigueko Oto Iwaki e, com a municipalização do Ensino Fundamental das séries/anos iniciais, por meio da Lei Municipal nº 1.992, de 31/05/1999, passou a denominar-se EM Profª Shigueko Oto Iwaki,

No final da década de 1960, o município possuía em todo seu território sete grupos escolares, destinados ao curso primário (1º ao 4º ano) e ao curso ginásial (5º ao 8º ano), sendo que três dessas escolas estavam localizadas na zona urbana e eram identificadas como 1º, 2º, 3º Grupo Escolar, enquanto quatro estavam espalhadas pela zona rural, nos bairros de Duas Barras, Taquarussu, Boa Vista e Fazenda Boa Vontade, além de haver um elevado número de escolas com apenas uma ou duas salas de aulas, espalhadas pelas fazendas do município, conhecidas como escolas isoladas.

Não se tem registro da quantidade dessas escolas isoladas em todo o território municipal, pois elas eram criadas de acordo com o número de crianças em idade escolar das fazendas. Moradores do município contam que os fazendeiros doavam os terrenos em suas fazendas, a prefeitura construía as salas de aula e a SEE/SP ficava com a responsabilidade de contratar o professor.

Vale ressaltar que, no começo de 1970, o município apresentava um elevado número de jovens e adultos analfabetos, o que não era diferente do que acontecia no resto do país, visto que, nesse período, como afirma Romanelli (2001, p.33), “[...] apenas aos filhos dos donos da terra cabia o direito a educação, era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada”. Desde 1971, uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Junqueirópolis e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

²⁸ Segunda Escola Estadual de Primeiro Grau.

possibilitou oferecer ensino supletivo no município, visando à erradicação do analfabetismo, sendo que esse atendimento foi oferecido até o início da década de 1980.

Nos anos de 1980, as escolas da zona rural foram sendo pouco a pouco extintas, com fortes influências do êxodo rural, em função da queda do cultivo do café, que levou grande parte da população do município a procurar as periferias dos grandes centros urbanos em busca de meios de sobrevivência através do subemprego, considerando que essa população não apresentava qualificação para o trabalho.

Em relação à história da educação infantil, por volta de 1959, foi aberto um parquinho infantil municipal, onde funcionava apenas uma sala de aula, com duas turmas, uma no período matutino e outra no período vespertino, atendendo a crianças de seis anos. O atendimento era restrito a uma pequena parcela da população nessa faixa etária, tendo em vista o insignificante número de vagas existentes. Esse estabelecimento de ensino permaneceu em funcionamento até a década de 1990.

O atendimento em creches começou no ano de 1973, pela Assistência Social Espírita de Junqueirópolis, instituição não governamental que se mantinha com doações da comunidade e atendia às crianças de 0 a 6 anos, oriundas das camadas mais carentes da população. Essa instituição atualmente é conhecida pelo nome de Centro Educacional Infantil (CEI) “Constantino Marcolino de Souza” e está sob a direção do Centro Espírita Constantino Marcolino de Souza. Essa instituição, desde 1999, passou a receber verbas públicas para sua manutenção, além de também supervisão e orientações pedagógicas da equipe técnica educacional do município, num acordo de parceria com o poder público municipal.

No entanto, tal instituição está no seu último ano de funcionamento, pois, de acordo com as prestações de conta, a maior parte das despesas está sendo mantida pela Prefeitura, e o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo entende que o poder público deve ser parceiro de uma organização não governamental, mas não manter a entidade em todas as suas despesas. Assim sendo, aconteceu um acordo entre a Prefeitura e a direção da instituição, que encerrará suas atividades e a Prefeitura alugará o prédio onde funcionará, a partir de 2012, um CEI municipal. Essa nova unidade escolar municipal foi criada pelo Decreto nº 5.080, de 27/09/2011, com o nome de CEI “Sonho de Criança”, devendo funcionar a partir de janeiro de 2012.

Em 1985, foi instalada a Creche do Jardim Junqueirópolis e, em 1990, a Creche Nosso Teto, ambas mantidas pela Secretaria da Promoção e Bem-Estar Social, atendendo a crianças de 0 a 6 anos.

No ano de 1997, com a vigência da LDB nº 9.394/96, essas duas instituições passaram a ser administradas pelo setor da educação municipal, recebendo a denominação, respectivamente, de CEI Criança Feliz e CEI Nosso Teto. Em 2004, foi inaugurado mais um CEI, chamado Cristo Redentor, o mesmo nome da comunidade onde está localizado, atendendo a crianças de 0 a 5 anos.

O processo de municipalização do Ensino Fundamental das séries/anos iniciais no município ocorreu após a aprovação pelo poder legislativo da Lei nº 1.912, de 17/06/1997. Com a municipalização do ensino, foi necessária a criação de uma estrutura para oferecer suporte à rede educacional que se iniciava, de modo que, em 1997, foi criada a Divisão Municipal de Educação²⁹, funcionando no início em sala cedida pela Prefeitura, depois em casa alugada e, em 2007, em prédio próprio no centro da cidade.

²⁹Segundo a SEE/SP (1998), essa estrutura é adequada para municípios que mantêm uma rede de 46 a 143 classes. Atualmente, é constituída pela seguinte equipe: **Diretor Municipal de Educação; Supervisoras** (duas), que coordenam a parte pedagógica; **Escriturários** (quatro), que cuidam de toda a parte de documentação da educação, dos alunos, das escolas, dos professores, das prestações de conta etc., visto que nas escolas, desde a municipalização, não existe mais secretária; **Coordenador de Informática**, o qual é responsável pelo provedor de Internet, que distribui sinal gratuitamente para todos os alunos de escola pública do município e também para os profissionais do magistério público local; **Professora Formadora**, responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos; **Auxiliar de Educação** (dois), que são responsáveis pela limpeza do prédio; e também **Estagiários** (dois), contratados pela parceria entre a Prefeitura e o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), realizando diversos trabalhos.

Figura 1 - Prédio da Divisão Municipal de Educação



Foto: Silvana Dias (2011).

O número de alunos atendidos pela rede municipal, a partir da municipalização do Ensino Fundamental séries/anos iniciais, está demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 6 - Número de alunos atendidos na rede municipal de Junqueirópolis - 1998 a 2011

ANO	Ensino Fundamental	Educação Infantil
1998	1.203	275
1999	1.038	387
2000	881	244
2001	1.038	420
2002	1.098	408
2003	1.145	413
2004	1.300	383
2005	1.237	428
2006	1.201	392
2007	1.180	509
2008	1.100	544
2009	1.216	572
2010	1.027	664
2011	1.040	711

Fonte: Divisão Municipal de Educação (2011).

Conforme se pode observar, o número de alunos atendidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental sofre pouca alteração de um ano para o outro, no município, mesmo no ano de 2006, quando o Ensino Fundamental de cinco anos passou a vigorar na rede. Isso mostra que as crianças nessa faixa etária já estavam sendo atendidas, apenas se limitou a idade de entrada no 1º ano para seis anos completos ou a completar em 31/03.

Como na maioria dos municípios paulistas, a rede municipal de Junqueirópolis se caracterizou pelo atendimento exclusivo das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). No ano de 2011, o município foi responsável por 92% das matrículas dessa etapa do Ensino Fundamental, ao passo que a rede estadual não responde por essa etapa de ensino e a rede particular respondeu por 8% dessas matrículas, segundo dados do censo escolar (INEP/MEC, 2010).

O exame da evolução do total das matrículas na educação infantil evidencia uma tendência de crescimento. O Quadro 5 ilustra claramente a forte aceleração do crescimento das matrículas na educação infantil ocorrida em Junqueirópolis, principalmente após a implantação do FUNDEB, quando a expansão do atendimento à educação infantil pelo fundo foi visível.

O Ensino Fundamental no município está organizado em dois ciclos de aprendizagem: o 1º ciclo: 1º, 2º e 3º anos; e o 2º ciclo: 4º e 5º anos. Quanto ao número de alunos na sala de aula, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde o ano 2002, tem-se priorizado uma média de 20 para o 1º, 2º e 3º anos e uma média de 25, para os 4º e 5º anos.

De acordo com o quadro a seguir, é possível visualizar a distribuição dos alunos nas suas respectivas turmas, no ano letivo de 2011.

Quadro 7 - Número de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a distribuição dos alunos por turma em 2011

Escola	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		Total
	Turma	Qtde	Turma	Qtde	Turma	Qtde	Turma	Qtde	Turma	Qtde	
E. M. Prof. Jair L. da Silva	T1	21	T1	23	T1	26	T1	22	T1	23	400
	T2	22	T2	21	T2	24	T2	22	T2	23	
	T3	17			T3	21	T3	16	T3	19	
	T4	19	T3	25	T4	21	T4	15	T4	20	
E. M. Profª Shigueko O. Iwaki	T1	21	T1	21	T1	21	T1	19	T1	16	318
	T2	22	T2	22	T2	23	T2	19	T2	16	
	T3	23	T3	21	T3	20	T3	19	T3	17	
E.M. Profª Neyde M. B.	T1	20	T1	22	T1	20	T1	23	T1	22	322
	T2	20	T2	24	T2	18	T2	23	T2	23	
	T3	20	T3	23	T3	22	T3	21	T3	21	
Total											1.040

Fonte: Divisão Municipal de Educação (2011).
Elaborado por Emanuel Pelegrineli...

A rede de ensino é avaliada de forma contínua, progressiva e sistemática, sendo que os alunos participam de avaliações externas, como a Provinha Brasil³⁰, Prova Brasil³¹, SARESP³² e SAREJ³³.

³⁰ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas: no início e ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso, que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura, dentro do período avaliado. Disponível em: > <http://provinhabrasil.inep.gov.br>> Acesso em: 11 nov. 2011.

As escolas desenvolvem avaliações sistemáticas e não sistemáticas realizadas pelos respectivos professores, por meio da observação constante do aluno. A forma de registrar os avanços dos alunos se dá através de uma ficha de acompanhamento de aprendizagem.

A equipe escolar concluiu que a função da avaliação não era atribuir notas aos alunos, mas ponderar sobre sua evolução na aprendizagem; assim, no ano de 2002, após sucessivas discussões envolvendo todos os profissionais do magistério, a avaliação perdeu o valor de conceito (A, B, C, D, E) e foi organizada e adotada uma Ficha de Acompanhamento de Aprendizagem, na qual são assinalados os avanços de cada aluno, de acordo com os conteúdos trabalhados pelos professores, um instrumento individual, preenchido trimestralmente pelo professor. Neste ano, esse instrumento está sendo informatizado e disponibilizado na rede *on line*.

Após seu preenchimento, o corpo docente de cada escola, acompanhado do supervisor, diretor e coordenador pedagógico, reúne-se em Conselho de Série, para analisar os resultados, buscando alternativas para que os alunos avancem no processo de aprendizagem. Esse instrumento tem o caráter reflexivo pela equipe escolar, e a cada final de ano, se necessário, sofre alterações.

O reforço e a recuperação são contínuos e paralelos, para a superação das dificuldades, sendo organizados na forma de projetos, em que os conteúdos são retomados para que os alunos avancem na concretização de suas aprendizagens. Esses projetos constituem parte

³¹ A Prova Brasil é aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. É realizada a cada dois anos, quando são aplicadas provas de língua portuguesa e matemática, além de questionários aos alunos participantes e à comunidade escolar. A prova oferece resultados por escola, município, Estado e país, os quais também são utilizados nos cálculos do IDEB. Disponível em: > <http://provinhabrasil.inep.gov.br>> Acesso em: 11 nov. 2011.

³² O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – é uma avaliação externa da educação básica, realizada desde 1996 pela SEE/SP. O SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando a orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. São avaliadas todas as escolas estaduais na modalidade de ensino regular, mediante aplicação de provas aos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. A SEE/SP assumiu as despesas decorrentes da aplicação da avaliação nas redes municipais de ensino que manifestaram interesse em participar do SARESP, sendo a avaliação igualmente aberta à participação das escolas particulares, desde que estas assumam as despesas decorrentes. Disponível em: > <http://saresp.fde.sp.gov.br>> Acesso em: 08 nov. 2011.

³³ O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Junqueirópolis – SAREJ – é uma avaliação externa, realizada desde 2000, pela Divisão de Educação Municipal, aplicada duas vezes no ano, uma no início e a outra no final, para todos os alunos do 2º ao 5º ano do EF, com os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Tem como objetivo diagnosticar e acompanhar a aprendizagem dos alunos, de modo que seus resultados permitem aos professores fazer as intervenções necessárias para possibilitar a aprendizagem de todos os alunos. Esse instrumento é elaborado a partir das discussões e estudos efetuados com todos os professores.

integrante do processo ensino-aprendizagem e tem como princípio básico o respeito das necessidades e de ritmos de aprendizagem de cada aluno.

No ano de 2011, a rede municipal atendeu a doze (12) alunos com necessidades especiais (deficiência auditiva, visual, física e outras síndromes), incluídos nas turmas regulares. Destes, alguns frequentavam a APAE de Dracena, no contraturno das aulas regulares.

O município de Junqueirópolis se destacou no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³⁴, como revela o quadro abaixo:

Quadro 8 - O município de Junqueirópolis e suas metas no IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Município	IDEB Observado			Metas Projetadas						
	2005	2007	2009	2007	2009	2013	2015	2017	2019	2021
Junqueirópolis	5.6	5.6	6.6	5.7	6.0	6.5	6.7	6.9	7.1	7.3

Fonte: IDEB (2011).

De acordo com o quadro acima, as metas do IDEB projetadas para o município nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nível de ensino que está sob sua responsabilidade, já foram alcançadas. Isso mostra que as ações que estão sendo desenvolvidas na rede municipal para garantir a aprendizagem dos alunos estão dando resultados positivos. Para o MEC (2011), o indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Segundo o INEP/MEC (2011), para que o IDEB de uma escola ou rede apresente resultados positivos, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

Os gestores públicos municipais sofrem pressão dos pais para que aconteça a municipalização dos anos finais do Ensino Fundamental, porém, ainda são necessários estudos mais aprofundados quanto aos recursos financeiros e às possibilidades para oferecer um ensino de qualidade. Atualmente, a rede estadual é responsável pelo atendimento, no município, desse nível de ensino.

³⁴ Criado pelo Ministério da Educação (MEC), busca representar a qualidade da educação em uma rede de ensino ou escola, por meio de um número que varia de 0 a 10, sendo 6 a referência para uma escola ou rede com qualidade adequada. O valor do IDEB é obtido pela multiplicação do indicador de rendimento (fluxo) pela nota média padronizada (proficiência). Disponível em: <http://ideb.meritt.com.br>. Acesso em: 11 nov. 2011.

4.3- CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A rede municipal de ensino de Junqueirópolis compreende a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental; desde 2006, regulamentado pela Lei nº 2.300, de 22/11/2005, foi instituído o Ensino Fundamental de cinco anos no município.

No ano de 2007, foi implantado na EM Profª Shigueko Otto Iwaki o período integral para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa escola, as disciplinas do núcleo comum são oferecidas das 7h às 12h e, no contraturno, as oficinas curriculares, a saber: artes, envolvendo dança, artes plásticas, artes visuais e música; informática; oficinas de brinquedos; estudo monitorado; hora da leitura; ética e cidadania; higiene e inglês. Esse trabalho é desenvolvido por professores especialistas contratados por tempo determinado.

O município possui parceria com o Serviço Social da Indústria de Presidente Prudente (SESI/PP) para desenvolver o Programa Atleta do Futuro (PAF), no qual o SESI oferece metodologia, capacitação dos professores, apoio técnico e material pedagógico, ao passo que o município disponibiliza os profissionais, que são professores de Educação Física. Esse projeto iniciou-se no ano de 2010 e atende a todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal, com aulas duas vezes por semana, no horário de aulas regular.

O quadro do magistério municipal constitui-se de acordo com o art. 6º da Lei nº 230, de 30/12/2005, pelas classes de docentes e de suporte pedagógico. A classe de docentes é composta pelos educadores infantis, professores de Educação Infantil e professores de Educação Básica, e a classe de suporte pedagógico, pelos supervisores de educação, diretores de escola e coordenadores pedagógicos. Por essa lei, esses profissionais desenvolvem suas atividades na seguinte conformidade:

a) Educador Infantil: na Educação Infantil, ministrada em creches e instituições equivalentes e atendendo a crianças de 0 a 4 anos, com jornada de trabalho de 40h semanais.

b) Professor de Educação Infantil: na Educação Infantil e atendendo a crianças de 5 anos, com jornada de trabalho de 30h semanais.

c) Professor de Educação Básica I: nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, equivalentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, com jornada de trabalho de 30h semanais.

Para ocupar esses cargos, a formação mínima exigida é o Curso Normal em nível superior ou médio, ou licenciatura em Pedagogia, com habilitação específica; o ingresso se faz mediante concurso público de provas e títulos.

Já a classe de suporte pedagógico é ocupada por profissionais da classe de docentes, por intermédio de interesse manifestado pelo candidato, aprovado pelo Diretor de Educação e pelo Prefeito. Essas funções são em comissão: o art. 10 da Lei nº 230 elenca os requisitos necessários para o preenchimento dessas funções (Anexo IV).

Existe também, no quadro do magistério municipal, a função de professor estagiário, que desenvolve seu trabalho nas unidades escolares³⁵, dando suporte às tarefas realizadas na sala de aula pelos professores e educadores infantis e substituindo esses profissionais, quando necessário.

Julgamos essencial apresentar o perfil desses profissionais que compõem a rede municipal de ensino, elaborado a partir de informações coletadas na aplicação do questionário, que aconteceu no primeiro semestre de 2010. Na elaboração do perfil, consideramos relevantes os dados sobre a situação funcional na rede, a formação, a idade, o sexo, a experiência profissional, bem como a participação no processo de municipalização, ocorrida em 1997, no município.

Ouvir o que esses profissionais têm para dizer é importante, porque vivenciaram e vivenciam o processo de implantação e construção da rede de ensino municipal, de maneira que “[...] é no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que [...] as pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados, [...] constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano” (TARDIF, 2008, p. 114). Por isso, foi essencial para a nossa pesquisa dar voz a esses sujeitos.

Na ocasião da coleta de dados (2010), a rede municipal de ensino estava assim organizada quanto aos profissionais do magistério:

³⁵ Compreendem-se unidades escolares no município de Junqueirópolis as EMs e os CEIs.

Quadro 9 - Número de gestores por unidade escolar da Rede Municipal de Junqueirópolis

Unidades escolares municipais	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
EM Profª Neide Macedo	2	18,2	18,2	18,2
EM Prof. Jair Luiz da Silva	2	18,2	18,2	36,4
EM Profª Shigueko Oto Iwaki	3	27,3	27,3	63,6
CEI Nosso Teto	1	9,1	9,1	72,7
CEI Cristo Redentor	1	9,1	9,1	81,8
CEI Criança Feliz	1	9,1	9,1	90,9
CEI Constantino M. de Souza	1	9,1	9,1	100,0
Total	11	100,0	100,0	

Fonte: Coleta de Dados (2010).

O quadro acima evidencia que as escolas municipais que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental possuem dois gestores: um diretor e um coordenador pedagógico, enquanto os Centros Educacionais Infantis (CEIs) têm apenas um gestor, o coordenador pedagógico, responsável pela organização da unidade escolar e pela condução do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) dos educadores infantis, que acontece semanalmente.

Quadro 10 - Número de profissionais do magistério na Rede Municipal

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Educador Infantil Efetivo	25	19,8	19,8	19,8
Educador Infantil Contratado	6	4,8	4,8	24,6
Educador Infantil Estagiário	5	4,0	4,0	28,6
Professor Infantil Efetivo	10	7,9	7,9	36,5
Professor de Educação Básica Efetivo do Município	26	20,6	20,6	57,1
Professor de Educação Básica Efetivo do Estado	6	4,8	4,8	61,9
Professor de Educação Básica Contratado	32	25,4	25,4	87,3
Professor Estagiário	16	12,7	12,7	100,0
Total	126	100,0	100,0	

Fonte: Coleta de Dados (2010).

Quanto à situação funcional dos 126 profissionais do magistério (professores, educadores infantis e professores estagiários) da rede municipal, no período da aplicação do questionário, 28,6% ocupavam o cargo de educador infantil, sendo que 19,8% eram efetivos,

enquanto 4,8% eram contratados; também compunham o grupo 4% de professores estagiários, conforme demonstrado no Quadro 10.

Já no cargo de professor de Educação Básica I, o percentual de profissionais era de 71,4%, assim distribuídos: 7,9% professores de Educação Infantil, 25,4% professores de Educação Básica. Desses, 20,6% eram professores efetivos municipais e 4,8% professores efetivos estaduais, cedidos pelo Convênio de parceria entre o Estado e o Município, 25,4% eram professores contratados por tempo determinado. As escolas municipais possuem 12,7% de professores estagiários.

Destacamos que, do total de professores da rede municipal, 25,4% são contratados por tempo determinado, criando uma situação de instabilidade por duas razões: a) a cada ano, o contrato deve ser renovado; b) a renovação não assegura a continuidade na mesma série/ano, escola ou período (LIMA, 2007).

O quadro a seguir demonstra a distribuição desses profissionais por unidade escolar.

Quadro 11 - Número de profissionais do magistério por unidade escolar na Rede Municipal de Junqueirópolis

Unidades escolares municipais	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
EM Profª Neide Macedo	22	17,5	17,5	17,5
EM Prof. Jair Luiz da Silva	25	19,8	19,8	37,3
EM Profª Shigueko Oto Iwaki	44	34,9	34,9	72,2
CEI Nosso Teto	9	7,1	7,1	79,4
CEI Cristo Redentor	7	5,6	5,6	84,9
CEI Criança Feliz	13	10,3	10,3	95,2
CEI Constantino M. de Souza	6	4,8	4,8	100,0
Total	126	100,0	100,0	

Fonte: Coleta de Dados (2010).

A EM Profª Shigueko Oto Iwaki conta com 34,9% dos profissionais do magistério da rede municipal, representando mais de 1/3 do total.

No entanto, esse quadro sofreu alterações no ano de 2011, quando do fechamento desta pesquisa; de acordo com a Divisão Municipal de Educação, no mês de

novembro desse mesmo ano, o percentual de educadores infantis efetivos, que era de 28,6%, passou para 31%. Esse aumento se deu porque, nesse ano, foram efetivados mais dez (10) profissionais nessa etapa de ensino.

Quanto ao número de professores da Educação Básica efetivos no município, que era de trinta e dois (32), sofreu igualmente alterações, pois, no ano de 2011, foram efetivados mais nove (9) professores. Esse fato assegura estabilidade e tranquilidade, porque ser efetivo no cargo possibilita o desenvolvimento profissional e a permanência na mesma escola, favorecendo condições para a construção do projeto pedagógico (LIMA, 2007).

Segundo a Divisão Municipal de Educação, a criação dos cargos para professores municipais efetivos foi acontecendo ao longo dos anos, em consequência das aposentadorias dos professores efetivos estaduais, já que, no Convênio de Parceria entre o Estado e município, Junqueirópolis optou em ficar com os trinta e dois (32) professores efetivos do Estado, porém, atualmente, restam apenas dez (10) professores efetivos nessa situação. Destes, sete (7) estavam em sala de aula, dois (2) ocupavam os cargos de supervisora de ensino³⁶ e um (1) de Diretor de Educação³⁷.

Na função de professor estagiário na rede municipal, no ano de 2011, pela tabela abaixo, são nove (9) profissionais nos CEIs (sendo três (3) em cada unidade) e catorze (14) distribuídos nas escolas municipais (sendo quatro (4) em duas escolas e seis (6) na escola de período integral).

Dessa forma, o quadro funcional dos profissionais do magistério da rede municipal, no ano de 2011, está assim composto:

³⁶ Sendo um desses cargos ocupado por mim.

³⁷ Esse cargo equivale ao cargo de Secretário da Educação.

Quadro 12 - Quantidade de profissionais do magistério da Rede Municipal de Junqueirópolis em 2011

Docentes	Quantidade
Supervisor	2
Diretor	3
Coordenador Pedagógico	7
Educador Infantil Efetivo	35
Educador Infantil Contratado	6
Educador Infantil Estagiário	9
Professor Infantil Efetivo	9
Professor de Educação Básica Efetivo do Município	34
Professor de Educação Básica Efetivo do Estado	7
Professor de Educação Básica Contratado	9
Professor das Oficinas Curriculares Contratado	28
Professor Estagiário	14
Total	163

Fonte: Divisão Municipal de Educação (2011).

Como na maioria das pesquisas sobre os professores dos anos iniciais da Educação Básica, a predominância nesse grupo é do sexo feminino, fenômeno que não é diferente do resto do país (Quadro 13).

Segundo o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica³⁸, realizado pelo INEP, em 2003, registram-se 85% de mulheres e 15% de homens, entre os professores brasileiros (INEP/MEC, 2006). Ressalta-se que é no Ensino Fundamental que aparece o maior número de professoras. O censo evidencia que essa tendência é maior nos anos iniciais dessa etapa de ensino.

De acordo com a UNESCO (2004), estudos discutem a associação, presente no imaginário social, entre escola e maternidade, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar, sempre sob a orientação das mulheres.

³⁸ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/profissionais-do-magisterio>. Acesso em: 12 jan. 2012.

Quadro 13 - Número dos profissionais do magistério da Rede municipal por sexo

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Masculino	6	4,8	5,1	5,1
Feminino	111	88,1	94,9	100,0
Total	117	92,9	100,0	
Sem informação	99			
	9	7,1		
Total	126	100,0		

Fonte: Coleta de Dados (2010).

Com relação à idade desses profissionais, os dados apresentados mostram como resultado uma média de idade de 35 anos, evidenciando que a rede se apresenta com uma população relativamente jovem.

A UNESCO (2004, p. 48) “[...] chama a atenção para algumas questões eventualmente relacionadas à condição etária, como a renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria, a aceitação de novas concepções pedagógicas, a maior ou menor experiência, entre outras”.

No quadro de professores, pontos positivos são destacados no grupo jovem que se apresenta com maior disponibilidade para aceitar as novas tecnologias e as concepções, porém, a falta de experiência deve ser considerada, por isso, a importância de estar sempre mesclando o grupo jovem com as professoras que já possuem tempo de serviço.

O fato de a rede municipal de ensino de Junqueirópolis ter um quadro de profissionais relativamente jovem se explica por ter-se consolidado a partir da LDB nº 9.394/96, como está demonstrado no Quadro 14.

Quadro 14 - Tempo de serviço dos profissionais do magistério na Rede Municipal de Junqueirópolis

Tempo de serviço em anos	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
(-) 1	12	9,5	10,3	10,3
1- 5	59	46,8	50,9	61,2
6- 10	23	18,3	19,8	81,0
11- 15	15	11,9	12,9	94,0
16- 20	4	3,2	3,4	97,4
21- 25	3	2,4	2,6	100,0
Total	116	92,1	100,0	
Sem informação	10	7,9		
Total	126	100,0		

Fonte: Coleta de Dados (2010).

Quanto ao aspecto da formação, caracterizamos os cursos que os profissionais pesquisados frequentaram em nível médio, superior e de especialização.

Em relação à formação inicial desses profissionais, observando o Quadro 15, notamos que 61% cursaram o Magistério em nível médio (Habilitação Específica para o Magistério – HEM) e o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

Quadro 15 - Formação inicial dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Junqueirópolis

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Regular	42	33,3	33,3	33,3
Supletivo	7	5,6	5,6	38,9
Magistério	33	26,2	26,2	65,1
4	44	34,9	34,9	100,0
Total	126	100,0	100,0	

Fonte: Coleta de Dados (2010).

Quanto à formação em nível superior, dos 126 profissionais do magistério (professores, educadores infantis e professores estagiários) que responderam ao questionário,

84,9% informaram ter concluído um curso superior, predominando o Curso de Pedagogia, enquanto 12,7% afirmaram não possuir curso superior e 2,4% não responderam.

É sabido que, com o advento da LDB nº 9.394/96, elaborada como resposta às novas exigências educacionais da sociedade brasileira, no final do século XX, desencadeou-se um processo de reformulação na formação inicial dos profissionais do ensino, principalmente dos anos iniciais. Libâneo (2007) sustenta que a formação dos profissionais do magistério sofreu muitas modificações, desde essa legislação e das resoluções que a acompanharam.

Quadro 16 - Número de profissionais do magistério da Rede Municipal que possuem curso superior

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Sim	107	84,9	87,0	87,0
Não	16	12,7	13,0	100,0
Total	123	97,6	100,0	
Sem informação	99	3	2,4	
Total	126	100,0		

Fonte: Coleta de Dados (2010).

Quanto ao curso frequentado no ensino superior, observa-se, no quadro abaixo, a predominância do Curso de Pedagogia, com 63,3%. Talvez essa escolha seja porque esse curso habilita em nível superior o profissional dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Quadro 17 - Formação superior dos profissionais do magistério da Rede Municipal

Curso Superior	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Pedagogia	54	42,9	54,0	54,0
Outro curso	21	16,7	21,0	75,0
Pedagogia e outro curso	22	17,5	22,0	97,0
Pedagogia e outros cursos	3	2,4	3,0	100,0
Total	100	79,4	100,0	
Sem informação	99	26	20,6	
Total	126	100,0		

Fonte: Coleta de Dados (2010).

Sobre a formação em Pós-Graduação *lato sensu*, 42% dos profissionais do magistério da rede municipal de Junqueirópolis possuem essa titulação.

Um dos aspectos considerados no que concerne à procura dos profissionais do magistério do município por esses cursos de formação é que o Plano de Carreira contempla, no § 1º do art. 29, a evolução funcional pela via acadêmica, na seguinte conformidade:

I - Curso de licenciatura plena: 2 (dois) níveis;

II – Pós-Graduação na área de Educação com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta horas): 1 (um) nível;

III – Pós-Graduação em nível de Mestrado: 2 (dois) níveis;

IV – Pós-Graduação em nível de Doutorado: 2 (dois) níveis.

Dessa maneira, assim que os profissionais concluem a licenciatura plena, buscam um curso de especialização *lato sensu*, com a intenção de subir um nível na escala de vencimento, como também buscar conhecimentos para desenvolver suas práticas pedagógicas.

Em relação aos vencimentos, a Lei Complementar nº 230, de 30/12/2005, que dispõe sobre o Plano de Carreira, definiu em seu §1º do art. 6º que a escala de vencimentos está composta de nove níveis, correspondendo o primeiro nível ao vencimento inicial da classe dos docentes e os demais à progressão decorrente da evolução funcional.

Segundo a Lei Complementar n.º 398, de 22 de dezembro de 2010, a escala de vencimentos para a classe de docentes estava estabelecida de acordo com o quadro 18, porém, no fechamento desta pesquisa, os servidores públicos municipais receberam um reajuste salarial de 12%.

Quadro 18 - Tabela de cargos e salários dos profissionais do magistério da Rede Municipal

Nível	Educador Infantil	Professor de Ed. Infantil	Professor de Ed. Básica I
I	1.188,03	1.287,57	1.355,37
II	1.247,43	1.351,95	1.423,14
III	1.309,80	1.419,55	1.494,30
IV	1.375,29	1.490,53	1.569,02
V	1.444,05	1.565,06	1.647,47
VI	1.516,25	1.643,31	1.729,84
VII	1.592,06	1.725,48	1.816,33
VIII	1.671,66	1.811,75	1.907,15
IX	1.755,24	1.902,34	2.002,51

Fonte: Prefeitura Municipal de Junqueirópolis (2011).

Quanto à participação no processo de municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorrido no município, levando em conta as respostas obtidas nos questionários, apenas 17,5% participaram das reuniões realizadas no ano de 1997, para discutir sobre o assunto. Entretanto, quando questionados sobre a melhoria das condições de trabalho após o processo de municipalização do ensino no município, 67,5% afirmaram que os avanços positivos observados após a municipalização do ensino da rede estão sendo escolas mais bem equipadas, material pedagógico, merenda de boa qualidade, uniforme para alunos e profissionais, cursos para os profissionais, diálogo com superiores, classes com menos alunos, trabalho em equipe, compromisso com o ensino e com os resultados; 4,7% disseram que não houve melhorias e 27% se omitiram e não quiseram responder a essa questão.

4. 4 - DADOS FINANCEIROS

No decorrer desta pesquisa, foram apontados fatores que justificaram a preferência de muitos municípios paulistas pela municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A municipalização do ensino em Junqueirópolis não fugiu à regra, porém, outro fator que contribuiu para essa escolha e não podemos desconsiderar foi a questão financeira.

Tendo em vista a transitoriedade do FUNDEF e as dúvidas sobre a criação de um outro fundo, é que o município de Junqueirópolis evitou assumir um número de matrículas no Ensino Fundamental maior do que permitia sua capacidade máxima de absorção de matrículas, evitando assim uma situação de dependência financeira em relação ao FUNDEF.

Monlevade (1997, p.63) enfatiza que “[...] as receitas para a educação nos Municípios nos permitem generalizar que, na média, elas seriam suficientes para manter a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental, mas nunca todo o Ensino Fundamental de oito anos”.

Dessa maneira, como não se tinha clareza do que poderia vir a acontecer é que em Junqueirópolis se optou pelos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os demonstrativos apresentados a seguir evidenciam as receitas e as despesas de aplicações, no município de Junqueirópolis, no período de 1998 a 2006, na vigência do FUNDEF, e de 2007 a 2011, quando foi regulamentado o FUNDEB.

Entre 1998 a 2011, de acordo com o quadro abaixo, observamos que o montante aplicado em educação correspondeu ao previsto na Constituição Federal de 1988, na EC nº 14 de 1996 e nas Leis nº 9.424 de 1996 (FUNDEF) e nº 11.494 de 2007 (FUNDEB), que preveem que os municípios devem aplicar, no mínimo, 25% de suas receitas com educação.

Quadro 19 - Demonstrativo dos recursos aplicados na educação em relação às receitas próprias e transferências

ANO	EDUCAÇÃO	%
1998	1.475.674,90	26,77
1999	1.567.512,12	26,10
2000	1.897.662,24	27,22
2001	2.165.813,47	26,39
2002	2.339.579,12	26,60
2003	2.329.821,26	25,78
2004	2.623.162,54	26,14
2005	3.072.041,85	26,27
2006	3.314.198,67	26,01
2007	3.771.423,34	25,94
2008	5.052.064,16	26,26
2009	4.901.185,35	25,73
2010	5.738.317,22	25,68
2011	7.212.617,55	26,14

Fonte: Divisão Municipal de Ensino de Junqueirópolis (2011).
Elaborado pela autora.

Essa composição dos recursos aplicados compreende os fundos (FUNDEF e FUNDEB), as receitas dos impostos IPTU, ITBI, ISS, e as transferências constitucionais legais do ICMS, IPVA, FPM, ITR.

Quadro 20 - Transferências oriundas do Governo Federal – FUNDEF

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1. Transferências Correntes									
A. Transferência FUNDEF para custeio do Ensino Fundamental	876.339,74	925.146,38	927.740,10	1.216.139,60	972.374,79	1.448.724,81	1.765.556,14	1.919.919,61	2.011.472,62
B. Rentabilidade de aplicações financeiras	29.904,25	103.660,53	20.950,78	12.109,26	21.539,33	21.927,50	22.973,30	55.283,97	28.208,32
C. Complementação dos recursos do FUNDEF	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
TOTAIS	906.243,99	1.028.806,91	948.690,88	1.228.248,86	993.914,12	1.470.652,31	1.788.529,44	1.975.203,58	2.039.680,94
2. Aplicação - Despesas empenhadas	646.486,89	1.062.964,13	1.010.992,46	1.264.356,77	1.122.403,66	1.488.599,75	1.592.305,09	2.025.311,29	1.762.827,89
A. Despesas com pessoal do magistério	272.708,19	587.027,84	691.624,86	837.341,34	741.859,55	999.179,16	1.119.958,87	1.253.389,03	1.275.266,13
- Professores e pessoal de apoio	272.708,19	587.027,84	691.624,86	837.341,34	741.859,55	999.179,16	1.119.958,87	1.253.389,03	1.275.266,13
B. Outras despesas 40%	373.778,70	475.936,29	319.367,60	427.015,43	380.544,11	489.420,59	472.346,22	771.922,26	487.561,76
- Pessoal, encargos, materiais, serviços e equipamentos	373.778,70	475.936,29	319.367,60	427.015,43	380.544,11	489.420,59	472.346,22	771.922,26	487.561,76
TOTAIS	646.486,89	1.062.964,13	1.010.992,46	1.264.356,77	1.122.403,66	1.488.599,75	1.592.305,09	2.025.311,29	1.762.827,89
Gastos com Pessoal									
- Receita total do Fundo	906.243,99	1.028.806,91	948.690,88	1.228.248,86	993.914,12	1.470.652,31	1.788.529,44	1.975.203,58	2.039.680,94
- Valor legal mínimo (60%)	543.746,39	617.284,15	569.214,53	736.949,32	596.348,47	882.391,39	1.073.117,66	1.185.122,15	1.223.808,56
- Valor Aplicado	272.708,19	587.027,84	691.624,86	837.341,34	741.859,55	999.179,16	1.119.958,87	1.253.389,03	1.275.266,13
- Percentual aplicado	30,09%	57,06%	72,90%	68,17%	74,64%	67,94%	62,62%	63,46%	62,52%
TOTAIS	272.708,19	587.027,84	691.624,86	837.341,34	741.859,55	999.179,16	1.119.958,87	1.253.389,03	1.275.266,13

Fonte: Prefeitura Municipal de Junqueirópolis (2011).
Adaptado por Emanuel Pelegrineli.

No Quadro 20, temos uma visão geral das transferências do FUNDEF, repassadas pelo governo federal, visualizando-se a entrada e a saída dos valores e rendimentos de aplicações financeiras, no município de Junqueirópolis, a partir da municipalização do Ensino Fundamental.

Em relação à entrada e saída do numerário e rendimento de aplicações financeiras, pela implantação da municipalização do Ensino Fundamental séries/anos iniciais no município de 1998 até 2004, Granado (2003) e Pedrini (2005) apresentaram análises, ano a ano, por isso não faremos esse detalhamento neste trabalho. De nossa parte, faremos uma análise orçamentária, de acordo com os demonstrativos acima, quanto à receita e às despesas das aplicações, começando em 2005.

Diante das análises feitas nessas duas pesquisas, ficou demonstrado que, nos anos de 1998 e 1999, não se atingiu o mínimo obrigatório com as despesas de pessoal do magistério, isto é, 60% dos 15% oriundos das Receitas de Transferências (ICMS, FPM, IPVA).

Esse fato ficou claramente explicitado, porque o Convênio firmado com o Estado, em 1997, não dispunha de dispositivo legal para que o Estado fosse reembolsado das despesas com a remuneração dos docentes estaduais colocados à disposição do município, o que favoreceu para que o município ficasse com um saldo positivo, porque, como já foi mencionado, o município ficou com trinta e dois (32) professores estaduais remunerados pelo Estado. Os municípios que se encontravam em situação similar tinham receio de redistribuírem tais resíduos entre os profissionais do magistério e, futuramente, por meio de algum ato legal do governo estadual, terem que fazer a devolução desse montante para o Estado.

Posteriormente, o Governo do Estado alterou o Convênio de municipalização no tocante à remuneração dos professores estaduais que estavam à disposição do município. Essa alteração deu abertura para que os municípios pudessem ressarcir o Estado com tais despesas. Essa adequação foi realizada por Junqueirópolis, quando da renovação do Convênio, em 2001.

Verificados os números apresentados, ficou caracterizado que, entre 2000 e 2004, Junqueirópolis, no cumprimento da legislação pertinente a salários, além da obrigatoriedade legal, aplicou R\$ 230.677,91 a mais do previsto na legislação.

Para tal, utilizou-se dos resíduos anteriores e também dos juros provenientes das aplicações financeiras, compensando os anos em que não foram aplicados em sua totalidade os 60% dos recursos oriundos do FUNDEF, na efetiva valorização dos profissionais do magistério.

Segundo Pedrini (2005), o executivo municipal, além de elevar o piso salarial do magistério, nesse período, redistribuiu os resíduos em forma de gratificação, não sendo incorporados aos salários, observadas as variações dos recursos recebidos. Essa redistribuição ocorreu mediante projeto de lei, aprovado pelo legislativo, atendendo às recomendações da Lei nº 9.424/96, sendo que tal redistribuição teve como critério a assiduidade desses profissionais no trabalho.

Segue análise orçamentária conforme o demonstrativo do Quadro 20, quanto à receita e despesa das aplicações do FUNDEF dos anos de 2005 e 2006.

No ano de 2005, os dados demonstram que a receita total do FUNDEF foi de R\$ 1.975.203,58. Sabemos que pelo menos 60% desse montante deveriam ser obrigatoriamente gastos com os profissionais do magistério, ou seja, R\$ 1.185.122,15. Porém, foi aplicado um montante de R\$ 1.253.389,87, alcançando um percentual de 63,46%. Trata-se de um percentual de 3,46% a maior no exercício, num total de R\$ 68.267,72. Quanto à aplicação dos 40%, já que ultrapassado o percentual de 60% do magistério, essa diferença provém dos 40% restantes. Exemplificando essa situação, no caso de 2005, uma vez aplicados R\$ 1.253.389,87 com os profissionais do magistério, restaram R\$ 721.813,71 (R\$ 1.975.203,58 - R\$ 1.253.389,87) para serem gastos na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental (40%). Esse recurso era gasto dentro do próprio exercício ou no ano seguinte, obrigatoriamente dentro do primeiro trimestre.

No ano de 2006, último ano de vigência do FUNDEF, constata-se que a receita total do fundo foi de R\$ 2.039.680,94, da qual seria obrigatória uma aplicação no valor de R\$ 1.223.808,56, correspondente aos 60% para os profissionais do magistério. Verificamos

que foram aplicados R\$ 1.275.266,13, índice de 62,52%, isto é, um percentual de 2,52% a maior, ou seja, R\$ 51.457,60.

Ante o exposto, fica evidenciado que, nos anos de 2005 e 2006, o município aplicou mais do que o mínimo obrigatório com as despesas de pessoal do magistério, quer dizer, 60%. Examinados os números apresentados, ficou caracterizado que, nesses dois anos, o município, no cumprimento da legislação pertinente a salários, além da obrigatoriedade legal, aplicou R\$ 119.725,32 a mais do previsto na legislação.

Com relação ao percentual destinado à manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental (40%), era comum restar saldo de um exercício para o outro; por esse motivo, os recursos do Fundo não eram aplicados em sua totalidade dentro do exercício, utilizando-se o saldo remanescente no primeiro trimestre do exercício seguinte. Porém, com a criação do FUNDEB, essa situação foi modificada. A Lei nº 11.494, de 20/06/ 2007, que regulamentou esse fundo, em seu § 2º do art. 21, permite que no máximo 5% dos recursos recebidos na conta desse fundo sejam usados no exercício imediatamente subsequente, ou seja, no mínimo 95% dos recursos recebidos devem ser gastos dentro do exercício.

No quadro abaixo, podemos visualizar as transferências do FUNDEB; temos uma visão geral da entrada e saída do numerário e rendimentos de aplicações financeiras realizados no município, no período de 2007 a 2011.

Quadro 21 - Transferências oriundas do Governo Federal – FUNDEB

	2007	2008	2009	2010	2011
1. Transferências Correntes					
A. Transferência FUNDEF para custeio Ensino Fundamental	2.167.155,84	3.196.880,07	3.652.515,91	4.321.422,48	5.201.405,33
B. Rentabilidade de aplicações financeiras	10.746,35	21.984,08	28.970,27	23.714,81	45.776,08
C. Complementação dos recursos do FUNDEF	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
TOTAIS	2.177.902,19	3.218.864,15	3.681.486,18	4.345.137,29	5.247.181,41
2. Aplicação - Despesas empenhadas	2.148.935,73	3.143.665,20	3.657.052,36	4.263.942,18	5.244.068,96
A. Despesas com pessoal do magistério	1.671.718,92	1.976.083,14	2.495.468,23	2.919.880,74	3.647.547,23
- Professores e pessoal de apoio	1.671.718,92	1.976.083,14	2.495.468,23	2.919.880,74	3.647.547,23
B. Outras despesas 40%	477.216,81	1.167.582,06	1.161.584,13	1.344.061,44	1.596.521,73
- Pessoal, encargos, materiais, serviços e equipamentos	477.216,81	1.167.582,06	1.161.584,13	1.344.061,44	1.596.521,73
TOTAIS	2.148.935,73	3.143.665,20	3.657.052,36	4.263.942,18	5.244.068,96
Gastos com Pessoal					
- Receita total do Fundo	2.177.902,19	3.218.864,15	3.681.486,18	4.345.137,29	5.247.181,41
- Valor legal mínimo (60%)	1.306.741,31	1.931.318,49	2.208.891,71	2.607.082,37	3.148.308,85
- Valor Aplicado	1.671.718,92	1.976.083,14	2.495.468,23	2.919.880,74	3.647.547,23
- Percentual aplicado	76,76%	61,39%	67,78%	67,20%	69,51%
TOTAIS	1.671.718,92	1.976.083,14	2.495.468,23	2.919.880,74	3.647.547,23

Fonte: Prefeitura Municipal de Junqueirópolis (2011).
Adaptado por Emanuel Pelegrineli.

No ano de 2007, a receita do FUNDEB foi de R\$ 2.177.902,19, da qual seria obrigatória uma aplicação no valor de R\$ 1.306.741,31, correspondente aos 60% para os profissionais do magistério. Notamos que foram aplicados R\$ 1.671.718,92, índice de 76,76%, isto é, um percentual de 16,76% a maior, ou seja, R\$ 364.977,60. Com relação aos 40%, aplicaram-se R\$ 477.216,81, ou seja, dos recursos recebidos foram aplicados R\$ 2.148.935,73 que correspondem a 98,67%; isso significa que o município cumpriu a legislação, tanto na aplicação dos 60% com o magistério, quanto na aplicação de, no mínimo, 95% da totalidade do recurso recebido.

No ano de 2008, a receita total do FUNDEB foi de R\$ 3.218.864,15. Desse total, seria obrigatória uma aplicação com os profissionais do magistério de R\$ 1.931.318,49. Entretanto, foi aplicado o valor de R\$ 1.976.083,14, um percentual de 61,39%, com 1,39% a maior, no valor de R\$ 44.764,70. No que tange aos 40%, foram aplicados R\$ 1.167.582,06; na somatória das aplicações, temos um valor de R\$ 3.143.665,20 (97,66%), o que mostra que o município novamente cumpriu as disposições legais.

No ano de 2009, os dados demonstram que a receita total do FUNDEB foi de R\$ 3.681.486,18. Desse montante, aplicou-se a importância de R\$ 2.495.468,23 (67,78%). Trata-se de um percentual de 7,78% a maior no exercício, num total R\$ 286.576,50. Com referência aos 40%, foram utilizados R\$ 1.161.584,13, resultando numa aplicação de R\$ 3.657.052,36 (99,34%).

Em 2010, a receita total do FUNDEB foi de R\$ 4.345.137,29, sendo que, desse total, seria obrigatória uma aplicação no valor de R\$ 2.607.082,37, correspondente aos 60% para os profissionais do magistério. Verificamos que foi aplicado o valor de R\$ 2.919.880,74, índice de 67,2%, isto é, um percentual de 7,2% a maior, ou seja, R\$ 312.798,40. Foram aplicados R\$ 1.344.061,44, na manutenção e desenvolvimento do ensino, de modo que o valor total aplicado com recurso do Fundo foi de R\$ 4.263.942,18 (98,13%).

Finalmente, no ano de 2011, constata-se que a receita total do FUNDEB foi de R\$ 5.247.181,41, sendo aplicado o montante de R\$ 3.647.547,23, atingindo um percentual de 69,51%, isto é, um percentual de 9,51% a maior, ou seja, R\$ 499.238,40. No que concerne aos 40%, aplicaram-se R\$ 1.596.521,73. Assim, do total recebido, foram aplicados R\$ 5.244.068,96, ou seja, 99,94%.

No quadro abaixo, é possível visualizar, por meio de números, os valores da receita e despesa com os fundos (FUNDEF e FUNDEB), quanto aos 60% obrigatórios na aplicação com gastos em salários dos profissionais do magistério.

Quadro 22 - Demonstrativo dos recursos aplicados com o FUNDEF e o FUNDEB na remuneração dos profissionais do magistério - 60%

Ano	Valor Recebido	Valor Obrigatório 60%	Valor Gasto	Diferença	Fundo Vigente
1998	906.243,99	543.746,39	272.708,19	-271.038,20	FUNDEF
1999	1.028.806,91	617.284,15	587.027,84	-30.256,31	
2000	948.690,88	569.214,52	691.624,86	122.410,34	
2001	1.228.248,86	736.949,32	837.341,34	100.392,02	
2002	993.914,12	596.348,47	741.859,55	145.511,08	
2003	1.470.652,31	882.391,39	999.179,16	116.787,77	
2004	1.788.529,44	1.073.117,66	1.119.958,87	46.841,21	
2005	1.975.203,58	1.185.122,15	1.253.389,30	68.267,15	
2006	2.039.680,94	1.223.808,56	1.275.266,13	51.457,57	
2007	2.177.902,19	1.306.741,31	1.671.718,92	364.977,61	FUNDEB
2008	3.218.864,15	1.931.318,49	1.976.083,14	44.764,65	
2009	3.681.486,18	2.208.891,71	2.495.468,23	286.576,52	
2010	4.345.137,29	2.607.082,37	2.919.808,74	312.726,37	
2011	5.247.181,41	3.148.308,85	3.647.547,23	499.238,38	
Total	31.050.542,25	18.630.325,34	20.488.981,50	1.858.656,16	

Fonte: Prefeitura Municipal de Junqueirópolis (2012).

No Quadro 23, estão expostos os gastos referentes à aplicação dos 40% com a manutenção e desenvolvimento da educação básica, a partir da vigência do FUNDEB.

Quadro 23 - Demonstrativo dos recursos aplicados com o FUNDEB na manutenção e desenvolvimento da Educação Básica - 40%

Ano	Valor Recebido	Saldo (saldo recebido – gasto com 60%)	Total gasto 40%	Diferença (saldo para o exercício seguinte)	Fundo Vigente
2007	2.177.902,19	506.183,27	477.216,81	28.966,46	FUNDEB
2008	3.218.864,15	1.242.781,01	1.167.582,06	75.198,95	
2009	3.681.486,18	1.186.017,95	1.161.584,13	24.433,82	
2010	4.345.137,29	1.425.328,55	1.344.061,44	81.267,11	
2011	5.247.181,41	1.599.634,18	1.596.521,73	3.112,45	
Total	18.670.571,22	5.959.944,96	5.746.966,17	212.978,79	

Fonte: Prefeitura Municipal de Junqueirópolis (2012).
Elaborada por Anidelci Luques Picinini

Observamos que o município vem cumprindo rigorosamente as disposições legais quanto às aplicações dos recursos recebidos, exclusivamente desde a criação do FUNDEB.

É importante salientar que, trimestralmente, o Diretor de Educação realiza prestação de contas em audiência pública; porém, como temos observado, a participação da população é insignificante. Essas sessões contam com a presença apenas dos conselheiros do Conselho Municipal de Educação e alguns vereadores.

CAPÍTULO 5 - RETRATO DA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO EM JUNQUEIRÓPOLIS: O QUE DIZ O PROFESSOR

Ao longo de nossa pesquisa, coletamos dados em duas fases: um questionário com questões fechadas e abertas, e a entrevista coletiva, por meio de um grupo de discussão (GD) com um conjunto de professores previamente selecionados.

Os dados qualitativos referentes ao perfil dos professores foram apresentados na caracterização da rede municipal de Junqueirópolis, no capítulo três, no item denominado: dados educacionais do município.

As informações obtidas nas questões abertas, na entrevista coletiva (GD), foram aproximadas e agrupadas em categorias. Após exaustiva leitura do material produzido na entrevista, agrupamos as respostas, buscando regularidades. Realizado esse agrupamento, confrontamos os resultados com os objetivos propostos desta pesquisa, chegando às seguintes categorias para análise: impactos da municipalização, formação continuada, gestão da escola municipal, relacionamento dos professores estaduais/municipais e participação dos pais.

5.1 IMPACTOS DA MUNICIPALIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE JUNQUEIRÓPOLIS

A municipalização do Ensino Fundamental (anos iniciais), no município de Junqueirópolis, teve início em 1997, com base nos preceitos constitucionais definidos na Constituição Federal de 1988, que define, no Art. 211, parágrafo 2º, a obrigatoriedade de os Municípios atuarem com prioridade no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. A respeito do atendimento da Educação Infantil, o município passou a ser responsável pela modalidade pré-escolar na rede pública desde 1985; até então, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo também oferecia esse atendimento, coexistindo duas redes no município. Com relação às creches, conforme foi explicitado anteriormente, esse atendimento era oferecido pelo setor de Promoção e Bem-Estar Social e, desde 1997, o município de Junqueirópolis passa a ofertar esse atendimento exclusivamente pelo setor educacional.

Essas mudanças que ocorreram no município, no atendimento educacional, foram consequências das ações que vinham sendo implementadas pela Secretaria Estadual de Educação, para fomentar a municipalização do ensino: transferência de responsabilidade das classes de pré-escola para o município; extinção de escolas rurais; dificuldades para matricular alunos na faixa etária de 6 e 7 anos, delegando aos municípios a responsabilidade para com esses alunos; cadastramento dos alunos das escolas públicas com vistas à fixação do custeamento de cada aluno.

Além da implantação dessas ações, outras duas medidas foram tomadas pela SEE/SP, que alteraram a função e o modelo de organização que caracterizavam o funcionamento do sistema educacional paulista que possibilitaram e estimularam a municipalização do Ensino Fundamental paulista. Adrião (2008, p. 80) destaca essas mudanças:

Reorganização das escolas da rede estadual de ensino, que definiram o novo perfil organizacional da SEE ao alterar o padrão de oferta da educação básica, tendo por ponto de partida mudanças na organização das próprias escolas. Complementarmente, apresentam-se os mecanismos adotados para a indução dos convênios entre o governo do estado e os municípios, genericamente denominados de *parcerias*, que redundaram na municipalização do ensino fundamental, inaugurando um novo padrão de atendimento a esta demanda (grifos da autora).

Na reorganização das escolas públicas, que separou as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental³⁹ com a intenção de que fossem assumidas pelo município, foi extinta uma escola em Junqueirópolis. Diante desse fato, em 1996 e no ano seguinte, apenas duas escolas públicas estaduais ofereciam atendimento nessa modalidade de ensino no município.

Na questão das parcerias proposta pela SEE/SP, foram instituídos leis e decretos para sua regulamentação, pois, desde o quadro de professores, gestores, funcionários e principalmente o patrimônio público (prédios e equipamentos) e a responsabilidade da educação de qualidade e a gerência dos recursos - tudo isso passaria à gestão do poder público municipal.

³⁹ Atualmente, essa modalidade é de cinco anos.

Na justificativa da SEE/SP, a municipalização do ensino iria permitir a realocação do centro do poder para os municípios, e este estaria mais próximo da população, possibilitando mais eficiência no serviço prestado.

Bueno (2004, p. 185) argumenta que a fala oficial apresentava a municipalização do ensino fundamental

[...] como uma estratégia de fortalecimento dos municípios e procurava realçar a proximidade município/comunidade, o conhecimento da realidade local, a consideração imediata de reivindicações da população, a possibilidade da agilização na busca de soluções e de racionalização dos procedimentos.

Por outro lado, essa proximidade é potencialmente perigosa, porque expõe a imagem do profissional, colocando em risco a preservação do próprio emprego. Martins (2004) ressalta que, nesse sentido, os conflitos de poder são utilizados em sentido contrário daquele que alimentaria a dinamização do exercício democrático.

O interesse do município de Junqueirópolis em municipalizar apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental não foi diferente do resto do Estado. Com a justificativa da indefinição quanto ao futuro do financiamento da educação, evitou-se assumir um número de matrículas no Ensino Fundamental superior ao que o município suportava, para não acarretar uma situação de dependência financeira em relação ao Fundo.

Há que se considerar que a preferência pela municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por parte dos administradores públicos locais, pode ser imputada pela proximidade dessa modalidade de ensino com a Educação Infantil, etapa na qual os municípios já possuíam experiência de atuação (MILITÃO, 2007; OLIVEIRA, 1999).

Militão (2007, p.116) frisa que

[...] a decisão pela municipalização do ensino fundamental [...] na maioria dos municípios paulistas, foi claramente motivada pelo enfoque predominantemente economicista, uma vez que parte considerável das administrações locais assume matrículas deste nível de ensino somente após a criação e regulamentação do FUNDEF.

Zibas (2004) explicita que a implantação da municipalização em São Paulo teve pouco a ver com objetivos de ampliar canais democráticos ou construir a

qualidade da educação, definindo-se muito mais pela necessidade de os municípios se adequarem ao caráter distributivo/confiscatório do FUNDEF.

Nesse sentido, Guimarães (1998, p. 91) enfatiza:

No caso paulista, no geral, a possibilidade de retenção de recursos pelo FUNDEF induziu tanto os municípios maiores e “ricos” quanto os pequenos e “pobres” a se interessarem pela municipalização do ensino fundamental, sendo que as adesões foram motivadas ora mais para “não perder”, ora mais para “ganhar recursos”.

O número de municípios paulistas que aderiu à municipalização do Ensino Fundamental, via celebração de convênio de parceria, foi bastante significativo. Em pesquisa realizada por Militão (2007), a parceria educacional foi positiva na opinião de prefeitos que participaram da pesquisa, porque trouxe para os municípios “possíveis benesses”.

Tanto o Estado como os municípios vão sendo beneficiados pela parceria que ora vai se concretizando. A Secretaria Estadual de Educação, por sua vez, vai se eximindo da responsabilidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto os municípios administram as verbas relativas às matrículas de sua rede de ensino.

Um fato que não podemos desconsiderar é a folha de pagamento dos professores estaduais cedidos ao município. A SEE/SP efetua o pagamento desses professores e, em seguida, comunica à contabilidade da Prefeitura, para que seja feita a devolução do montante desses pagamentos mês a mês. Ao longo desses quinze anos de vigência do convênio entre o Estado de São Paulo e o município de Junqueirópolis, como já foi citado anteriormente, trinta e dois (32) professores estiveram nessa situação. Ao que tudo indica, os professores possuem tempo de serviço no cargo público estadual, acarretando assim vários benefícios nos salários, como quinquênios, sexta parte e outros benefícios, cada um com sua especificidade, de forma que seus salários são maiores que dos professores iniciantes, contribuindo para que a folha de pagamento do município seja maior do que se contratasse professores em início de carreira.

Esse problema foi levantado nas reuniões de discussão sobre a municipalização, em 1997, e o Prefeito, juntamente com o então Secretário de

Educação, garantiu que não haveria riscos para os professores, pois o município naquele momento não contava com profissionais qualificados para realizar esse trabalho.

Por outro lado, quando questionamos os professores sobre a municipalização, os dados demonstram que, dos 137 sujeitos que responderam ao questionário, 80% afirmaram que a municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Junqueirópolis trouxe vantagens, como: escolas melhores equipadas com material pedagógico adequado; uniformes para os alunos, funcionários e professores; formação continuada; diálogo com superiores; classes com menos alunos; merenda escolar de boa qualidade; trabalho em equipe e qualidade no ensino. Isso ficou explicitado quando do aprofundamento na entrevista coletiva, em que as participantes expuseram a realidade atual da sala de aula.

Hoje eu vejo de uma forma muito favorável para quem está alfabetizando, eu não sei se é o momento, a questão do número de alunos, porque eu alfabetizava antes da municipalização, [...] chegamos a ter 40 alunos numa sala de 1ª série, você lembra disso? Então, a questão da diminuição de alunos eu acredito uma das maiores contribuições. (S2).

Eu já entrei no processo de municipalização com o 1º concurso que teve, né, antes da municipalização sentia aquele negócio da sala lotada. (S1).

As entrevistas evidenciaram a importância da redução do número de alunos nas turmas como sendo um dos fatores que contribui para o atendimento individualizado dos alunos, proporcionando mais oportunidades de aprendizagens aos educandos. É possível notar que a preocupação com o número de alunos por turma é prioridade da equipe gestora da rede municipal de ensino. Como foi demonstrado no Quadro 7, a média de alunos por turma, no ano de 2011, foi de 23 alunos; essa média já vem sendo priorizada nos últimos oito anos, quando ficou constatado, em reuniões de discussão na rede municipal pelos gestores e professores, que o reforço não garantia o aprendizado dos alunos que não conseguiam acompanhar a turma. Assim, ficou estabelecido que priorizar a diminuição do número de alunos por turma seria essencial para alcançar resultados positivos e garantir condições para que todas as crianças permanecessem na escola, com oportunidades de aprendizagens.

Essa constatação está intrinsecamente ligada ao maior desafio da escola pública brasileira dos anos iniciais e, de maneira geral, em todos os níveis, que é oferecer à população ensino de qualidade (LIMA, 2007). Nesse sentido, para satisfazer

a necessidade de a escola se abrir para dimensões novas, em seu trabalho, a fim exatamente de garantir a qualidade necessária para as novas camadas que a ela tiveram acesso, é necessário incrementar cada vez mais ações para dar conta desses novos desafios que atualmente são colocados à escola (LEITE; DI GIORGI, 2009).

De um modo geral, as escolas municipais da rede possuem uma boa infraestrutura: cada escola conta com laboratório de informática com acesso à Internet via rádio para pesquisas e atividades pedagógicas com os alunos, biblioteca, quadra coberta, brinquedoteca e sala de reunião; as professoras entrevistadas valorizam esses investimentos como condições favoráveis para melhorar a qualidade de ensino oferecido, quando argumentam que “[...] a questão dos recursos na escola é fantástica” (S2), ou quando destacam que ter acesso à Internet, na casa do professor e dos alunos da rede pública, sem nenhum ônus, é uma possibilidade de melhorar ainda mais as condições de qualidade do ensino.

Hoje nós temos uma sala de informática que nos ajuda na alfabetização, mas é recurso que a gente nem sonhava; temos também a biblioteca, no tempo antes da municipalização, quem usava biblioteca aqui? Duas, três vezes ao ano, né. (S2).

Parte pedagógica o que é novidade lá tem, tudo nós temos acesso, existe um material muito rico. (S5).

Nossas condições de trabalho estão excelentes, nós que vivemos aquele tempo lá atrás, estamos excelentes. (S4).

Tem Internet via rádio nas escolas e também para os professores e os alunos, nas nossas casas totalmente de graça. (S7).

Com o processo de municipalização, a proximidade entre o professor e a Divisão Municipal de Educação, órgão central de gestão da educação no município, tem favorecido a cobrança e possibilitado um maior diálogo entre todos os envolvidos.

[...] o patrão tá mais perto pra nos ouvir, pra gente reivindicar alguma coisa, né, (S8).

[...] antes as rédeas eram mais soltas, hoje a rédea é mais curta, antes se tinham asas [...] hoje, como foi dito, exige muito mais do professor do que antes, a família está muito mais próxima, a gestão da própria escola, que é maior, tem essa cobrança maior da Divisão de Educação que está juntinho com a gente e tem a questão dos pais, eles estão muito mais presentes e exigem mais, falo daquilo que eu vivo. (S2).

Em interessante estudo sobre a temática em questão, Martins (2003a, p. 14) é de opinião que

[...] o atendimento municipalizado aproxima mais os profissionais da educação, os alunos e seus pais do centro de decisão, facilitando constituir a pauta de reivindicações e localizando mais facilmente os conflitos entre estes e os gestores do sistema municipal.

Nesse sentido, Mello (1986, p. 24) assevera que “[...] a municipalização poderá ser um avanço”, pois “[...] o poder local é mais próximo, mais sensível e mais vulnerável aos apelos da população”. Para tanto, a esfera municipal deverá representar os interesses populares e dispor de poder de decisão e recursos, de sorte que a interação povo-governo se tornará mais ágil, menos burocratizada, mais participativa.

Porém, Martins (2001, p. 12) adverte que

[...] a ausência de uma política claramente definida ao nível do estado, obedecendo à diretriz nacional mais ampla, [...] pode dar margem à adoção de planos locais ou regionais de municipalização de redes ou serviços que levem à extrema dispersão de recursos pela falta de referencial que permita aos poderes locais melhor situar sua participação no quadro geral da demanda e da oferta educativa.

Em decorrência, o grau de participação da comunidade no acompanhamento dessas políticas será indispensável para garantir os impasses com o poder público local, para que seja cumprida a lei.

Buscando entender o impacto da municipalização do ensino na vida dos professores estaduais cedidos ao município, pôde-se observar que as entrevistadas, quando do início da municipalização, demonstraram preocupação, pois não tinham clareza do que poderia acontecer diante da necessidade de enfrentamento com o poder político local; outra preocupação do grupo era a possibilidade de perda dos direitos já conquistados, na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, e com o risco do clientelismo político prevalecer sobre os interesses da educação.

Nas palavras do grupo, isso fica bastante evidente:

[...] no princípio eu fui contra a municipalização, tá, eu tinha muitas dúvidas, inseguranças, eu tinha medo de ser mandada para outro município que ia dificultar muito a minha vida, [...] então, a princípio, eu era totalmente contra a municipalização. (S2).

Em relação à municipalização, do mesmo jeito que você assustou, também assustei. O mesmo medo que você sentiu, eu senti⁴⁰. Também a gente vê que outros municípios por aí que municipalizou os professores do Estado não foram aproveitados [...] mas nós ficamos, e então existia essa preocupação [...] porque saiu o comentário que a gente não ia ser aproveitada. Gente, é o nosso trabalho. [...] Porque você faz um concurso pelo Estado, vai para uma cidade longe, aí você demora pra voltar, quando você volta, aí você vê que tá assim o risco de você perder tudo que conquistou, porque ele (o prefeito) ficaria um tempo [...] isso sempre causava um medo e um pânico e a situação também de adida, que é um pouco desconfortável, que traz alguns prejuízos pra nós. (S5).

E as reuniões? Quando teve essa transição, uns queriam, outros não queriam. Não foi? Uns estavam a favor, outros contra, não? Por causa desse medo da insegurança. (S1).

Pelo exposto, essa preocupação por ocasião da municipalização (1997) foi bastante significativa, já que havia trinta e duas (32) professoras estaduais efetivas. Atualmente, dez (10) dessas professoras se encontram nessa situação, enquanto as demais já se aposentaram.

A respeito da Educação Infantil, as entrevistadas revelaram que “[...] mudou a importância da creche que era só brincar” (S5). Com relação ao atendimento na educação infantil, as mudanças que aconteceram no município não estão associadas apenas à municipalização, mas também às exigências da Constituição Federal de 1988, quando a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (art. 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, reconhece também o direito da criança a esse atendimento. Ainda reafirmando essas mudanças, a LDB nº 9.394/96 estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a cinco anos e a educação.

Até esse tempo, a tônica do trabalho institucional da Educação Infantil fora pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era concebido como um favor oferecido para poucos selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem se considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade.

⁴⁰ Referência ao depoimento da professora que identificamos como S2.

Modificar essa concepção assistencialista significa atentar para várias questões que vai muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL,1998. p. 17).

Porém, não bastam apenas mudanças de concepções de infância para garantir o atendimento de qualidade: além de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação de práticas educativas de qualidade, são necessários recursos financeiros para promover esse atendimento.

Analisando o impacto do FUNDEF para a Educação Infantil, pesquisadores (GUIMARÃES, 1999; DIDONET, 2005) demonstraram preocupação quanto à implantação desse fundo, apontando que essa medida resultaria em curto prazo na estagnação, no rebaixamento da qualidade ou até mesmo na redução da oferta dos serviços educacionais prestados pelos municípios.

Por exemplo, Guimarães (1999, p 89) anteviu:

É possível e bastante provável que, onde não havia pré-escola antes da implantação do FUNDEF, ela não venha a existir jamais, mantidas as condições atuais. Onde ela existe e tem forte inserção na comunidade – o que exigiria um bom número de beneficiários e não é esta a situação para a maioria dos casos – ela até pode subsistir, com pouquíssimas chances de expansão.

De acordo com Didonet (2005, p. 30-31), tal previsão infelizmente se concretizou:

A educação infantil, particularmente, sofreu um revés nos primeiros anos do Fundef. As matrículas retrocederam na pré-escola. Creches foram fechadas e crianças mandadas embora, porque os municípios que investiam nessas instituições, ao verem retido no Fundo estadual do ensino fundamental 15% de seus recursos de FPM e do repasse de ICMS, ficaram sem dinheiro para manter a educação infantil. Aos poucos, foram encontradas formas de equilibrar o orçamento e as matrículas voltaram a crescer. Mas não no ritmo da procura. Creches e pré-escolas públicas que fazem lista de interessados registram um número tão grande de pessoas aguardando uma vaga, que seria necessário dobrar sua capacidade de atendimento.

No Estado de São Paulo, especificamente antes do advento do FUNDEF, havia um quadro de descumprimento parcial por parte da grande maioria das administrações locais, que ou investia na Educação Infantil e de jovens e adultos ou

aplicava somente na Educação Infantil os recursos vinculados constitucionalmente à educação (MILITÃO, 2007).

Nesse cenário, a maioria dos administradores municipais do Estado argumentava que inevitavelmente aconteceria “[...] um rebaixamento da qualidade dos programas de educação infantil que ofereciam, até a estagnação da oferta de vagas e, em casos mais graves, a redução do atendimento” (GUIMARÃES, 1999, p. 85).

Por conseguinte, Militão (2007) afirma que, no caso paulista, a implantação do FUNDEF, além de indutor do processo de municipalização do ensino fundamental, trouxe consequências negativas para a Educação Infantil.

Com relação a Junqueirópolis, particularmente, os números do quadro abaixo explicitam o atendimento realizado pelo município na Educação Infantil, a partir do ano de 1998.

Como é possível observar, esse atendimento no município não foi prejudicado pela não contemplação dessa modalidade pelo FUNDEF, pois a cada ano o atendimento aumentou, conforme evidenciam os dados, já que não houve retração das matrículas, pelo contrário: desde 2007, com a implantação do FUNDEB, houve crescimento no número de matrículas.

Quadro 24 - Número de matrículas na Educação Infantil

ANO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
1998	-	275	275
1999	-	387	387
2000	-	244	244
2001	132	288	420
2002	146	262	408
2003	165	248	413
2004	178	205	383
2005	215	213	428
2006	177	215	392
2007	253	256	509
2008	252	292	544
2009	270	302	572
2010	331	333	664
2011	347	364	711

Fonte: Censo INEP/2011.

Não foram encontrados registros do número de alunos matriculados nas creches, nos anos de 1998, 1999, 2000.

Porém, uma das saídas encontradas pelos gestores públicos do município de Junqueirópolis para equacionar a escassez de recursos para atender a Educação Infantil foi atender turmas de pré-escolas de seis anos⁴¹ nas mesmas unidades escolares do Ensino Fundamental, objetivando solucionar os problemas com a manutenção da Educação Infantil, pois o FUNDEF não contemplava essa modalidade de ensino.

Militão (2007, p. 183) salienta:

A coexistência destes dois níveis de ensino numa só unidade escolar permite à administração municipal “redirecionar” seus recursos educacionais para ajudar a custear a educação infantil, na medida em que gastos com pessoal, manutenção e conservação do prédio escolar e aquisição de materiais, etc., podem ser pagos com recursos do Ensino Fundamental.

Com o advento do FUNDEB, e diferentemente do FUNDEF, que financiava somente o Ensino Fundamental, o novo fundo volta-se para o financiamento de todos os níveis e modalidades de ensino que compõem a Educação Básica, desde a creche até o final do Ensino Médio, representando assim enorme avanço em relação à sistemática de financiamento anterior.

Tanto nos dados dos questionários quanto nos depoimentos das professoras que participaram da entrevista coletiva, ficou evidenciado que a municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Junqueirópolis, até o momento, foi positiva.

Apesar dessa avaliação positiva que as professoras deixaram transparecer, no grupo de discussão, é preciso ter cautela quando se apresenta apenas o ponto positivo do processo. Barreto e Arelaro (1986, p.11) advertem que “[...] no Brasil a experiência de ensino municipal tem atendido mais às necessidades dos donos do poder local do que as necessidades e interesses da comunidade”; dessa forma, a política de clientelismo tem sido regra, quando tratada na localidade.

Assim, Mello (1986, p. 22) sublinha que “[...] atribuir recursos aos municípios para que sejam utilizados às vezes ao sabor dos interesses locais é correr o

⁴¹ Atualmente são crianças de cinco anos.

risco da fragmentação e do clientelismo a serviço de minorias”, favorecendo a perpetuação da desigualdade.

Nesse sentido, Azanha (2007) explicita que a simples administração local do ensino não representa por si só nenhuma garantia de sua efetiva democratização. É preciso ficar claro que o maior desafio é melhorar a qualidade do ensino.

As professoras participantes do (GD) ressaltaram a importância do envolvimento de toda a comunidade, sobretudo o comprometimento que todos precisam ter, para que a escola pública cumpra com o seu verdadeiro papel de ensinar.

Diante desses argumentos, o caminho que hoje domina a discussão sobre a escola pública é o modelo que busca a participação da comunidade – só assim poderemos romper com uma política que favorece minorias e impede a democratização da educação pública para todos os cidadãos.

5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: MOMENTOS COLETIVOS DE REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para exercer a profissão de professor, exige-se que se continue a estudar durante toda a vida profissional (IMBERNÓM, 2010). Nessa perspectiva, destacamos que a trajetória profissional do professor se constitui no ambiente de trabalho, que é a escola, e nas relações interpessoais que vão se estabelecendo no seu cotidiano (MENDES, 2008).

O conhecimento do professor deve se construir no curso de formação inicial, ampliando-se nas ações de formação continuada. A construção desse conhecimento se desenvolve à medida que se vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experienciais por meio da observação e das situações didáticas reais que se participa, esses conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir em situações concretas. Desse modo o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível e pelo imponderável (MEC, 1999).

Nessa perspectiva, Imbernóm (2010, p. 15) destaca:

[...] como característica primordial a capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino, já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver, como acontece com profissionais de qualquer outro setor.

A formação continuada de professores – ora chamada de reciclagem, ora de treinamento, capacitação ou aperfeiçoamento profissional – tem história recente, no Brasil. Essa ação intensificou-se no país a partir dos anos de 1980 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo convencional de formação, foi-se constituindo por formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (de cursos rápidos a programas que se estendem por alguns anos) e modalidades (presencial, a distância ou por meio de multiplicadores). Pimenta (1999, p. 16) continua:

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualizações de conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficiente para alterar a prática docente e conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Nóvoa (2009, p. 18, por sua vez, sustenta que

[...] propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Ao enunciar tais proposições, Pimenta (1999) e Nóvoa (2009) chamam a atenção para a importância de considerar que a formação de professores só terá sentido se partir da reflexão de sua própria prática. Essas condições implicam abandonar as formas tradicionais de formação, centradas em cursos, palestras, seminários, para voltá-las a modalidades em que os professores tenham participação ativa e que sejam instigados a se desenvolverem pessoal e profissionalmente, pelo estudo e pela reflexão sobre suas práticas.

Segundo os *Referenciais para a Formação de Professores* (1999), na história da educação brasileira, o modelo de formação inicial e continuada predominante

foi a hegemonia de uma concepção de professor como aplicador de propostas prontas, produzidas por técnicos das instâncias centrais ou intermediárias do sistema educacional. Os sucessivos anos de tecnicismo e o *status* conquistado pelo livro didático colaboraram para um modelo de professor-aplicador que foi se constituindo ao longo do tempo.

Esse modelo de professor já não atende às necessidades que estão sendo postas pela sociedade, por conta da evolução do conhecimento, pois teorias que antes eram tidas como verdades inabaláveis estão sendo colocadas em questão, na realidade escolar, onde as mudanças sociais estão interferindo diretamente no âmago da instituição e nas práticas pedagógicas do professor, que articulam a teoria e a prática do dia-a-dia da sala de aula, e que, portanto, fundamentam a necessidade da formação continuada.

Concomitante a isso, nos últimos anos, ocorreu uma grande expansão das oportunidades de acesso à escola pública, possibilitando a entrada em seu interior de segmentos da população antes excluídos, de sorte que a escola pública seletiva do passado concede lugar à escola de amplo acesso do presente. Vários estudos têm mostrado que os professores não estão recebendo uma formação inicial suficiente para enfrentar essa nova realidade, para assumir as novas atribuições que lhes competem (DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005).

Libâneo (2007) destaca que o desenvolvimento profissional não se restringe mais ao mero treinamento, enquanto Lima (2007, p. 102) propõe que a formação continuada não seja “[...] apenas como a solução para uma formação inicial insuficiente, mas como essencial no desenvolvimento profissional docente. A formação contínua deve ser pensada como inerente ao espaço e tempo de formação profissional”.

Pimenta (1999, p.17), por seu turno, entende que “[...] é preciso ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”.

Assim, é no cotidiano da escola que o professor aprimora sua formação, pois é aí que ele se depara diariamente com situações contraditórias, conflituosas e desafiantes que exigem decisões e, até, enfrentamentos. Em consequência, Nóvoa (2009) afirma a importância de a formação continuada estar próxima da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores.

O trabalho cotidiano, de acordo com Tardif (2008, p. 237), “[...] não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”.

Refletindo sobre a formação continuada dos professores, é essencial salientar que compreendemos a escola como um dos espaços privilegiados para que ela se fortaleça, entretanto, priorizar a escola como *locus* de formação não significa afirmar que o professor só pode aprender sua profissão no seu trabalho cotidiano, mas que ele também deve participar de formações que acontecem em outros ambientes.

Ser professor, portanto, significa estar sempre se construindo, num processo que tem início, mas que não tem fim. Para Lima (2007), formação continuada é um processo constante do aprender a profissão de professor, não como resultado de um processo cumulativo de informação, mas como um processo de seleção, organização e interpretação da informação.

Quanto à formação continuada após a municipalização do Ensino Fundamental, em Junqueirópolis, a construção da prática docente ao longo desses anos ocorreu principalmente nas HTPC, nos cursos de formação continuada que aconteceram no município em parceria com os governos federal e estadual, na participação em seminários, congressos, palestras, nos preparos de aulas coletivos, na própria prática docente e no relacionamento com os alunos.

A questão da formação continuada ficou evidenciado nos depoimentos das professoras entrevistadas:

Antes da municipalização, [...] essa questão da formação pra nós não teve; é só vantagens porque nós não tínhamos uma formação enquanto professoras alfabetizadoras, isso só foi a partir pelo menos pra nós da municipalização, o conhecimento, a forma de trabalhar [...] eu vejo assim como essencial, não vou nem falar fundamental, é a questão da formação continuada, que a gente não tinha. (S2).

[...] a gente vê que a questão da formação é lá do começo depois da municipalização. (S1).

De acordo com os depoimentos das entrevistadas, esses momentos de reflexão e discussão coletiva foram apontados como muito importantes principalmente porque possibilitam a troca de experiência com seus pares. Imbernóm (2010) ressalta que a troca de experiências entre iguais serve para tornar possível a atualização em

todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.

Na entrevista coletiva, as professoras aludiram às HTPC como momentos privilegiados de formação, sobretudo quando estão preparando aulas. Esses momentos têm propiciado discussões e reflexões coletivas entre as professoras de uma mesma série, favorecendo benefícios para todo o grupo envolvido.

[...] está sendo um negócio assim fantástico, são os nossos preparos de aula, com o grupo com a série, com a coordenadora [...] na HTPC. Isso você prepara uma aula em cima daquilo que está sendo estudado, tudo certinho, todos estão falando a mesma língua, você sai com tudo organizado, então todos os alunos são beneficiados, acho assim muito bom [...] é uma formação continuada. (S2).

Eu acredito então que essa formação te dá um norte, então você já sabe por que está dando uma atividade, como que monta um texto, meus diários anteriores tão lá, nem abro, não sei nem pra que eu guardo. (S8).

Nessa perspectiva apontada pelas entrevistadas, Mendes (2008) argumenta que a HTPC traz como principal característica a valorização da escola como local de formação e o fortalecimento do coletivo como força motivadora de mudanças; segundo essa pesquisadora, conceber esse espaço coletivo como *lócus* privilegiado para o trabalho docente possibilita aos docentes a troca de experiências, a contribuição mútua na construção de sua “pedagogia”.

As entrevistadas têm consciência de que esses momentos coletivos se constituem em formação continuada, especialmente quando acontece a relação entre a teoria que foi estudada e a prática, por meio da discussão no grupo, nos preparos de aulas. Libâneo (2007, p. 375) enfatiza:

A ideia é que a própria escola é lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores [...] podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais. O desenvolvimento profissional, como eixo da formação docente, precisa articular-se, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do trabalho crítico-reflexivo sobre sua práxis e da reconstrução de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência. O desenvolvimento organizacional refere-se às formas de organização e de gestão da escola, como um todo, especialmente aquelas referentes ao trabalho coletivo.

Algumas entrevistadas apontaram a importância da formação no desenvolvimento de competências profissionais; declararam também que participam de formação continuada independentemente de serem beneficiadas com vantagens no plano de carreira.

As formações que ocorreram e que ocorrem, financeiramente, a gente sabe que não compensa, é mais pela formação em si, pelas necessidades que nós professores temos [...] depois, acho que, de uns três anos pra cá, aí colocou no plano de carreira que tem que entregar certificados que contam ponto pra reverter no salário [...] eu acredito que a grande maioria faz só para a formação, o retorno financeiro é muito pouco [...] é o amor e a responsabilidade pela profissão, lógico que eu também quero dinheiro como todo mundo, lógico que ele é importante, a grande maioria quer fazer para desenvolver um bom trabalho, se fosse totalmente opcional, todos iriam fazer. (S1).

Pouca contribuição, poucos certificados contam pontos para nós, poucos certificados valem para nossa evolução funcional, nós fazemos independente se ele vai contar ponto ou não [...] Necessidade de estudar. (S2).

Pra tudo a gente faz estudos, trabalhamos porque gostamos, porque financeiramente não compensa, também por nós pelo conhecimento que a gente precisa ter. (S7).

Em relação à formação continuada, eu faço pro meu aperfeiçoamento. (S3).

A propósito, Imbernóm (2010, p. 19) frisa que

[...] a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

É importante ressaltar que as entrevistadas têm consciência de que “[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação” (PIMENTA, 2002, p. 24).

O *Referencial para a Formação de Professores* (1999) alude à importância de o professor tomar para si a responsabilidade por sua formação, porque não basta apenas a instituição escolar propiciar condições para que essa formação aconteça: é necessária a corresponsabilidade para superar a relação de tutela que mantém a formação do professor à mercê de circunstâncias político-institucionais das mais diversas.

As entrevistadas referem-se aos possíveis benefícios que os planos de carreira municipal e estadual contemplam. Contudo, os aspectos valorizados pelo plano de carreira municipal, na maioria das vezes, não o são no plano de carreira estadual.

Algumas entrevistadas tomaram a participação em palestras e seminários em outras cidades como possibilidades de conhecer novas experiências; porém, na visão de algumas, essas propostas não constituem formação.

A gente fazia muitos cursos, a gente ia muito em palestras, seminários em Campinas, Limeira, Ribeirão Preto, São Paulo, quantos nós fomos? Estou sentindo falta disso, deu uma parada, a gente faz muito curso ainda, mas no começo teve muito mais. Eu acho que eu fui a todos que teve em Marília, não perdia um, eu adorava, eu estou sentindo falta hoje disso, precisa ter mais isso aí hoje [...] Quantos nós fizemos internacional? Isso tá precisando, tá fazendo falta. (S4).

É que os cursos estão sendo centralizados na escola, vindo até o professor. (S6).

Essas palestras, seminários não são formação: você vai lá para conhecer novas experiências, o que tem de novidade; pessoas que estudam vão lá expor seus trabalhos. (S1).

Interessante observar, nesses depoimentos, que, embora as professoras entendam que palestras e seminários contribuam para fortalecer seu trabalho e suas práticas pedagógicas, algumas não consideram essas ações como “formações”, o que sugere a necessidade de refletir e ressignificar o processo de formação continuada.

Conforme Lima (2007), a participação dos professores em encontros e congressos regionais, estaduais e nacionais possibilita conhecer pessoas diferentes, autores e obras, trocar experiências e materiais, ampliar contatos, conseguir enriquecimento profissional, pessoal e cultural. Além disso, terão oportunidades de assistir a programas culturais, como teatros, cinema, shows, visitas a museus, livrarias e exposições, momentos que se tornam inesquecíveis para os professores.

Distanciar-se da escola, da família e da própria cidade significam momentos importantes para os professores, além de contribuir de modo eficaz para seu desenvolvimento profissional e pessoal (FUSARI, 1997).

Dentre os cursos de formação continuada mencionados pelas professoras, o Programa “Letra e Vida⁴²” foi destacado, principalmente pelas

⁴² Em 2003, o Programa de Formação de Formação de Alfabetizadores (PROFA), elaborado pelo MEC, foi adotado pela SEE/SP. Na edição estadual, ele recebeu o nome de *Letra e Vida*, mantendo o objetivo de

professoras alfabetizadoras, como sendo o mais importante, por favorecer a compreensão do processo de alfabetização, de como a criança constrói seu próprio conhecimento e por articular a teoria e a prática.

Pra mim, a minha vida mudou a partir do curso Letra e Vida, né [...], brigamos, entramos em conflitos, eu falava: “Não vou sair do meu barquinho, meu barquinho dá certo”... agora eu uso os dois, mas ainda lanço mão do meu barquinho, meu barquinho tá na reserva, mas eu tenho agora um transatlântico, [...] antes do curso Letra e Vida, não se falava em intervenção, não conhecíamos essa palavra, para que ela servia, hoje quando a gente vai preparar uma atividade já sabe o que perguntar, como perguntar? E que respostas a criança pode dar pra e o que vamos fazer com aquilo. (S2).

O curso Letra e Vida mudou a minha vida completamente, porque a forma que eu passei a trabalhar depois dessa formação foi completamente diferente, mudou assim, porque a gente vendo as crianças lendo escrevendo você fica feliz, não é? Então eu falo que mudou a minha vida. (S4).

Quero falar após a formação do Letra e Vida e antes, quando eu sabia que ia ser atribuída uma 1ª série; na verdade, a gente queria uma 2ª série, porque a gente supunha que vinham todos lendo, escrevendo, interpretando e fazendo matemática até 100 e tudo. Quando a gente já sabia que o diretor ia dar uma 1ª série, nem dormia mais. (S2).

As entrevistadas foram unânimes, ao frisarem a resistência em aceitar as propostas de formação do programa “Letra e Vida”, porém, a partir das reflexões, discussões e mesmo da exigência colocada na rede para buscar alternativas de alfabetização de sorte a superar o fracasso que a escola vinha enfrentando, consideram que essa formação teve um significado relevante, pois lhes propiciou refletir sobre a teoria e a prática docente, constituindo-se num marco divisor em sua formação como profissional.

formar professores alfabetizadores. Os municípios foram convidados a fazer parceria e participar do programa. Os principais objetivos eram: melhorar quantitativa e qualitativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino público; contribuir para a mudança de paradigma, no que se refere à didática da alfabetização e à metodologia de formação dos professores; formar quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores; levar as diretorias de ensino e as unidades escolares a se sentirem responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos; e favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que concerne às práticas sociais de leitura e escrita. A estrutura do Programa era organizada em três módulos temáticos e tinha um ano de duração. Os cursistas conheciam a fundamentação teórica, discutiam questões relacionadas à prática de sala de aula e aprofundavam reflexões sobre o desenvolvimento das estruturas textuais das produções infantis, aspectos formais relacionados ao uso da língua (ortografia e pontuação) e estratégias de leitura (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Nessa perspectiva, o investimento na formação continuada se orienta para que os professores possam aperfeiçoar a ação docente, de modo que seus alunos obtenham sucesso na aprendizagem. Ao buscar a implementação, espera-se que o principal beneficiado seja o aluno ou a qualidade do ensino (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Esses processos de formação continuada representam importante forma de apoio ao trabalho docente. Nóvoa (2009, p. 20) chama a atenção para a importância dos conhecimentos profissionais, ou seja, os saberes diretamente vinculados ao ensino, que permitirão ao professor fazer com que seus alunos aprendam.

Por meio dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

Com base nessa formação, foi possível observar que as professoras alfabetizadoras passaram a ter segurança no trabalho que desenvolvem em sala de aula, compreendendo o processo de construção da alfabetização – e, mais do que isso, incorporaram em suas práticas docentes o aprendizado que o curso proporcionou.

Os professores mais velhos brigavam para ficar com as séries dos alunos maiores, porque eles já estavam alfabetizados, a responsabilidade de alfabetizar sobrava para os professores iniciantes, sem conhecimento; todo o grupo não tinha formação, e hoje os professores, eles têm uma coisa, além do conhecimento da teoria, têm a prática, e aí a coisa acontece, tanto é que se não me der nada nas mãos eu posso ficar o ano inteirinho, eu dou conta, eu não preciso de material para entrar na sala de aula. (S2).

Interessante o curso Letra e Vida, quando foi dado, tinha a questão das tarefas, você estudava, fazia a parte teórica, aí você preparava a atividade, ia lá aplicava e vinha com o relatório, né, era chato, tinha que fazer tarefas, tinha que explicar tudo o que fez, tinha que explicar como que o aluno fez, dava trabalho, ainda mais a gente que não tinha o hábito de registrar, aí passou, e vieram outras formações, o “Pró Letramento⁴³”, mesmo às vezes não exigindo essa questão do relatório

⁴³ O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos Estados e municípios. É uma formação na modalidade semipresencial, acompanhada por professores orientadores (tutores). Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

até hoje todo mundo pega uma atividade, já começa a esmiuçar a atividade no diário, tá lá aplicando a atividade, já vi vários cadernos de professores! Tantos alunos acertaram! Tantos erraram tal exercício! Já tira uma porcentagem! 50% da minha sala não conseguiram! O registro fica marcado, isso é consequência da formação. (S1).

Então agora a gente se reúne, a gente prepara, a gente adotou o comportamento leitor [...] tem que pesquisar, pra aula não ficar repetitiva, a gente vai buscar [...] a gente já está com 16 anos quase, né? E a gente já colheu muitos frutos disso aí, que já entrou nesse sistema. (S8).

As professoras mencionaram que essas formações lhes possibilitaram participar nos processos de decisão da escola, com relação aos materiais utilizados, porque possuem conhecimentos que são relevantes no contexto pedagógico.

E aí então é aquela questão que eu falei para a coordenadora, nós temos condições de avaliar o material que vai ser utilizado por causa da formação que temos, isso não adianta, viu? isso aqui não funciona? [...] porque é feito na escola o que a rede permite, a formação vai pra escola, porque a direção viu que era importante. (S1).

Hoje nós já temos essa visão do que a gente tem que trabalhar, se você pega uma atividade, você sabe o que você vai fazer com aquilo, qual é o objetivo daquela atividade, hoje nós já temos essa visão que antes não tínhamos. (S4).

Nessa linha, para Pimenta (1999, p. 30),

[...] a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante *produzir* a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua.

Ficou evidente, ao longo da entrevista, a relevância da participação do gestor na formação continuada, fator positivo para o desenvolvimento pedagógico, sendo que, com base no conhecimento da teoria, poderá auxiliar o professor na sua prática, pois a responsabilidade da aprendizagem dos alunos é de toda a equipe escolar: “[...] é interessante o gestor fazer a formação junto com a gente, né, é interessante ele ouvir a teoria” (S8); “[...] nem o próprio coordenador entendia como a coisa acontecia [...] e hoje ele tem a teoria, conciliando com a nossa prática, a coisa acontece” (S2).

As professoras demonstraram, por meio de suas falas, a importância que dão à formação continuada, como uma necessidade na construção de conhecimentos para que ocorram as mudanças em suas práticas.

Eu acho que a formação do jeito que tá deve continuar, eu acho que isso é importante, é o caminho mesmo... e o mais importante é aplicar em sala de aula e ver o resultado; muito a gente já sabe, mas não sabe tudo, mesmo que você sabe, você vê a criança entendendo. (S7).

[...] Quando é que a gente acreditava que uma criança no 1º ano na 1ª semana de aula escrevia um texto? (S2).

Antes eu recusava muito, quando a minha coordenadora falava, vinha com ideias para participar de formação, você sabe que hoje está se exigindo mais, é a criança, são os pais, o seu colega de trabalho, porque hoje um cobra do outro, as minhas crianças vão perder, vira uma necessidade pessoal. (S5).

Vira uma necessidade pessoal, estudar, aí o bicho pega quando vira uma necessidade pessoal, você endoia [...] Você acredita que aquilo dá certo, esse entusiasmo. (S1).

Hoje, como professora, não basta ser ótima, tem que ser excelente e pra ser excelente tem que estudar. (S4).

A professora que não sabe é retrógrada, a gente tem que se atualizar, então a gente tem que ter formação pra pensar na criança. (S8).

É preciso ressaltar que a formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional do professor, mas não é o único. Outros aspectos, como salário, carreira, estrutura de poder e de decisão, assim como o clima de trabalho da instituição escolar, são igualmente relevantes. Não podemos aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da escola (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

No contexto atual, buscar a formação permanente é uma exigência, principalmente quando se refere ao profissional do magistério. Essa necessidade tem-se acentuado, visto que a capacidade profissional não se esgota apenas na formação técnica, ela se realiza principalmente no trabalho conjunto, tendo como base a reflexão coletiva sobre as práticas docentes, de modo a possibilitar que os professores examinem suas teorias, seus procedimentos, suas concepções, fazendo uma constante avaliação do trabalho desenvolvido. Isso foi possível compreender ao longo da entrevista coletiva; a formação continuada que se realiza na rede municipal tem sido positiva, pois, de acordo com as professoras que participaram do GD, a escola é o *lócus* dessa formação.

5.3 GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL

Para entender a dinâmica da gestão escolar, é necessário empreender uma retrospectiva nos acontecimentos históricos que nortearam o contexto nacional. Nos anos de 1980, com o processo de democratização do país, instalam-se em nível nacional discussões sobre as reformas educacionais voltadas para a democratização do ensino. Essas discussões entre os profissionais da educação apontaram novas alternativas para os planos educacionais e para a gestão democrática da escola.

Mendes (2008, p. 29) sublinha:

O objetivo de tal proposta era entender a democratização como uma efetiva participação da sociedade nas discussões públicas, incentivando a concretização de uma dinâmica de aprendizado e amadurecimento político da comunidade a partir da participação de todos nas decisões.

Tais discussões tinham a intenção de incentivar a participação dos diferentes segmentos da sociedade nas tomadas de decisões locais, no intuito de valorizar e tornar a coletividade responsável pelas suas ações.

No entanto, Abranches (2006, p. 21-22) adverte:

A democratização do Estado e a garantia da participação da população nas decisões e na gestão podem representar estratégias do poder público; cabe à sociedade civil criar espaços autônomos de organização e posturas para assumir a proposição, a administração e o controle das políticas públicas. A participação popular passa, então, a ser componente obrigatório de um projeto alternativo de transformação do poder público conjugando ações transformadoras em dois níveis: no poder público governamental e na sociedade civil.

Isso significa dizer que cabe à sociedade civil se organizar para caracterizar a dinâmica participativa dos indivíduos na atuação desses novos papéis que a sociedade é chamada para desempenhar. Porém, essa participação será qualitativa ou não, à medida que se tem uma prática de participação das pessoas e dos diferentes grupos. Esse exercício proporciona aos indivíduos a interação e o compromisso com o seu grupo.

Como o foco deste trabalho é a organização escolar, vamos buscar o que Libâneo (2007, p.316) destaca:

As escolas são, pois, organizações, e nelas sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. [...] a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais, [...] a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais.

Nesse sentido, sendo a escola uma das instâncias da sociedade por onde circulam e são produzidos os diferentes interesses sociais, uma das condições que pode colaborar para o fortalecimento do sentido de “cidadania”, tendo como princípio norteador o bem comum, é torná-la o centro das decisões democráticas (MENDES, 2008).

O objetivo dessa democratização

[...] é o processo educacional e o ambiente escolar serem marcados pela mais alta qualidade, afim de que todos os que buscam a educação desenvolvem os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários para que possam participar, de modo efetivo e consciente, da construção do tecido da sociedade, com qualidade de vida e desenvolvendo condições para o exercício da cidadania. (LÜCK, 2010, p. 26-27).

Caracterizando a escola como uma organização com a finalidade da interação entre as pessoas, com objetivos de promover a formação humana, faz-se necessário, para o processo funcionar, a gestão dessa organização. Libâneo (2007, p. 318) caracteriza a gestão como “[...] a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos- administrativos.”

A gestão escolar deve ter objetivos claros para que a escola atenda às exigências da comunidade. É sua função melhorar a compreensão da realidade social de maneira inclusiva, democrática e participativa, promovendo a apreensão de competências e habilidades na comunidade, de maneira que os cidadãos possam atuar como agentes de transformação social.

A propósito, a escola – como todas as demais instituições que constituem a sociedade – reproduz em seu interior as relações de poder e “[...] a gestão

escolar é caracterizada como fenômeno fundamentalmente político e, como tal, como palco para os processos de disputa e de dominação” (SOUZA, 2009).

Estudos sobre organização e a gestão escolar (LIBÂNEO, 2007; LÜCK, 2010) têm realçado três concepções quanto à organização e gestão: a técnico-científica, a autogestionária e a democrático-participativa.

Quadro 25 – Concepções de organização e gestão escolar

Técnico-científica	Autogestionária	Democrático-participativa
<p>Prescrições detalhadas de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar.</p> <p>Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros.</p> <p>Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.</p>	<p>Vínculos das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político).</p> <p>Decisões coletivas, eliminações de todas as formas de exercício de autoridade e de poder.</p> <p>Recusa a normas e a sistemas de controle, acentuando a responsabilidade coletiva.</p> <p>Ênfase nas inter-relações, mais do que nas tarefas.</p>	<p>Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola.</p> <p>Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.</p> <p>Qualificação e competência profissional.</p> <p>Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados.</p> <p>Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.</p>

Fonte: Libâneo (2007, p. 327).

Considerando as características de cada uma das concepções, vamos nos pautar no conceito de gestão democrático-participativa, para analisar os depoimentos que se seguem.

Na visão das professoras que participaram da entrevista coletiva, a gestão das escolas municipais de Junqueirópolis tem buscado, nestes anos após a municipalização do ensino, compartilhar entre professores, gestores e funcionários uma realidade diferente daquela que existia, quando da escola estadual.

[...] com autonomia, porque quando era do Estado não existia essa autonomia, você tinha que fazer o que descarregava lá de cima independente da sua realidade, o Estado de São Paulo é uma realidade e a nossa é outra totalmente diferente. (S3).

A gente tá junto, a Divisão tá próxima do educador e do professor, antes era longe muito longe, lá em São Paulo. (S2).

Pelo que as entrevistadas disseram, dentro de uma concepção democrático-pedagógica, a gestão das escolas municipais tem buscado “[...] combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação das decisões com as ações efetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola” (LIBÂNEO, 2007, p. 326).

De acordo com as entrevistadas, o comprometimento de todos atualmente é maior, possibilitando um maior diálogo entre todos da equipe que estão trabalhando na escola.

Outra coisa que a gente tem também é o comprometimento que hoje existe, eu não sei se é por conta do administrativo tão próximo do pessoal aqui. A exigência é maior, então eu acho que tem um comprometimento bem maior em relação ao professor, funcionário, organização. (S3).

As professoras destacam que a relação entre os professores e gestores se tornou mais aberta e democrática, porque buscam discutir as necessidades numa prática que favorece condições de viabilizar o processo ensino-aprendizagem e o aluno ser o beneficiado no processo.

Legal que agora as coordenadoras pedem para nós – “Vocês vão escolher, vocês vão analisar”; antigamente não, a coordenadora pegava e escolhia o material. (S2).

[...] eu também sempre fui muito atendida, não só com recursos materiais, quando não pode, não pode por isso, por aquilo, não está no nosso alcance e pronto. (S8).

[...] a diretora, a coordenadora perguntam: “O que vamos fazer diante de tal coisa? Preciso de uma opinião”, a gente se sente meio coordenadora, meio responsável, tanto que a gente fala, quando a diretora ou a coordenadora não está, a escola anda, porque elas deram autonomia pra gente, a gente sabe quando um aluno precisa ir embora, o que tem que fazer, o funcionário sabe isso. Esse relacionamento, essa gestão é muito transparente, a gente sabe que tem coisa que não adianta se meter, porque nem elas sabem o que fazer, isso é boa gestão. (S1).

A minha coordenadora é boa, ela é justa, estava até pensando enquanto a S1 estava falando, eu estou sempre na sala dela buscando a opinião dela. (S5).

Souza (2009, p. 6), a esse respeito, ressalta que

[...] gestão (da escola) pública é mais do que tomar decisões. Implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Se se trata de democratizar a gestão (da escola) pública, e isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão, isso significa que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões.

Um dos fatores apontados como obstáculos à boa dinâmica da escola é o fato de que o gestor às vezes precisa tomar uma postura que não condiz com a organização do contexto escolar; assim, o grupo de professores considera que isso interfere e atrapalha o desempenho da programação do trabalho.

[...] às vezes, elas (diretora e coordenadora) têm que chegar e colocar qualquer coisa para o grupo, fazer qualquer colocação que a gente percebe que vai mexer com o grupo; elas fazem a colocação, uns olham mais torto, uns não concordam, outros já opinam, mas elas têm que gerenciar tudo isso, [...] às vezes, vem um recado de um passeio, um teatro de última hora, sem ter falado antes, porque a gente tem todo um esquema organizado para a semana, conteúdo [...] determinadas coisas têm que ser feitas igual na vida pessoal, não é porque está no trabalho que tudo vai ser perfeito, não vai, então eu dou uma recuada, eu sei, ela não pode colocar por opção dela, não iria colocar, ela sabe do andamento da escola, [...] forças maiores motivaram isso, então a gente faz um comentário, isso sempre num ambiente de coleguismo, de diálogo. (S1).

É oportuno ressaltar que essas circunstâncias deixam de caracterizar a participação efetiva dos professores, uma vez que os mesmos se sentem usados, pois

não podem optar e têm que acatar decisões prévias e exteriores ao grupo, o que ficou bem marcante no discurso das entrevistadas.

As escolas municipais, após a municipalização do ensino, passaram a se preocupar exclusivamente com questões pedagógicas. Todas as atividades de secretaria, como frequência, transferências e matrículas dos alunos e também a vida funcional dos professores se concentram na Divisão Municipal de Educação, já que “[...] a escola toda está voltada para o pedagógico” (S2).

Outro fator destacado pelas entrevistadas, no que tange aos gestores das escolas municipais, é que, mesmo elas participando da formação continuada, o conhecimento que adquirem não é vivenciado na sala de aula, isto é, as professoras têm mais possibilidades concretas de apropriação dos conteúdos de formação, porque estão em sala de aula vivenciando situações concretas do processo de ensino e aprendizagem.

O professor faz a formação e põe em prática, é diferente do coordenador, que faz a formação e não põe em prática. Ele pode passar pela sala, ele pode pegar aquele aluno com mais problema, dar uma ajuda pra encaminhá-lo, mas a gente sabe que se aprende a ler lendo, a escrever escrevendo, tendo essa prática, alfabetizando, a ensinar ensinando, tanto que eu fiquei um ano e meio afastada da sala de aula e, quando tive que voltar, me perguntei se sabia dar aula ainda... Eu fico pensando: esse pessoal que está aí desde que municipalizou, lógico que a gente vai ter mais conhecimento nesse sentido, e outra fica a desejar, às vezes, a gente fala uma coisa e eles não entendem, lógico que tem, não tá lá na sala de aula com 23 alunos, se eles fizeram Letra e Vida e Pró letramento, têm uma noção. (S1).

As professoras evidenciaram as experiências que vivenciam em relação ao planejamento escolar, frisando que, após a municipalização, ficou mais flexível planejar os conteúdos escolares, como e quando serão trabalhados com os alunos, levando em conta principalmente a importância do preparo de aula coletivo.

Eu acho que o conteúdo não mudou, o que mudou é o que a gente faz semanalmente, o estudo em grupo. (S3).

Eu acho que agora tem o coletivo, que não existia, você entendeu? O fazer junto, é o nosso fazer, é muito bom. Antes a gente preparava aula em casa e sozinho, porque antes a HTPC não era preparo de aulas; esse momento em que a gente se reúne com o grupo da mesma série favorece a troca das experiências, a gente prepara, planeja as atividades eu acho muito importante. (S2)

O planejamento acontecia naqueles dois dias no começo do ano e no 2º semestre e só. Agora não, com essas HTPC. você o tem anual, mas você prepara semanalmente, quando você vai lá pra sua rotina, você

vai preencher o que vai trabalhar naquela semana, tal atividade, tal projeto, você pega aquele planejamento semestral e você transforma ele em semanal e ao mesmo tempo você tem a flexibilidade de pegar um assunto lá do final do ano e trazer para o começo do ano. Então, na realidade, vira semanal, ele não é mais fechado, discutimos no grupo de cada série, somos três e trocamos as experiências, umas ajudam as outras. Cada uma fazendo do seu jeito, falando sua língua, não dá pra ser os três iguais, porque cada grupo é diferente, cada grupo com sua ênfase. Então, o que é mais necessário: parar os três dias ou ficar discutindo ao longo do ano? O planejamento não muda de um ano para o outro, os conteúdos não mudam, o que muda é o como você vai ensinar o conteúdo, e isso precisa ser discutido, porque o que muda é a hora que você está de frente para os seus alunos e isso precisa ser discutido. Na realidade, é um planejamento. (S1).

Lück (2010, p. 33) acrescenta:

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção.

Na visão das professoras, a organização do planejamento escolar antes da municipalização era muito estanque e não permitia flexibilização.

Antes o conteúdo era fragmentado, agora é uma coisa só, agora você vê que tem conteúdo que dá pra trabalhar em qualquer período do ano e antes você tinha que esperar lá pro 4º bimestre, agora não. (S3).

[...] eu acho que a organização melhorou, o conteúdo não muda, a forma de organizar o planejamento que está diferente. (S2).

Hoje tá mais flexível, eu posso dar mais pra frente, eu mudo, e dou o que precisa ser dado agora. (S4).

Assim, a gestão das unidades escolares, conforme as professoras entrevistadas, tem buscado desenvolver suas ações dentro de uma concepção de gestão democrático-participativa, num clima organizacional favorável ao desenvolvimento das ações da escola, proporcionando a participação de seus diversos atores, na construção de uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos.

Os resultados positivos ou negativos da municipalização vão depender da ação dos governos municipais, mas também dos cidadãos que, pertencendo ou não aos conselhos, devem tomar a gestão escolar como sendo algo que pertença à

comunidade local. Portanto, precisam participar efetivamente das reuniões para, juntos, tomarem as decisões.

5.4 RELACIONAMENTO ENTRE OS PROFESSORES ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Em face da municipalização do Ensino Fundamental que aconteceu em 1997, em Junqueirópolis, muitas mudanças ocorreram e foram descritas ao longo deste trabalho.

Bueno (2004, p. 185) menciona que a fala oficial apresentava a municipalização

[...] como uma estratégia de fortalecimento dos municípios e procurava realçar a proximidade município/comunidade, o conhecimento da realidade local, a consideração imediata de reivindicações da população, a possibilidade da agilização na busca de soluções e de racionalização dos procedimentos.

A parceria educacional que aconteceu no município repassou por parte da Secretaria de Estado da Educação para Junqueirópolis, além de toda a infraestrutura das escolas municipalizadas, os professores que eram efetivos na rede estadual e estavam em efetivo exercício, em 1997.

Neste tópico, vamos discutir sobre as mudanças que a municipalização do Ensino Fundamental acarretou na vida dos professores que passaram a atuar na rede municipal de ensino de Junqueirópolis. Muitos professores já tinham uma vida profissional estruturada na rede estadual, seja como professores efetivos, que posteriormente passaram a ser “cedidos” ao município, seja como professores admitidos em caráter temporário (ACT), que passaram a atuar como “contratados” pela Prefeitura, por meio de processo seletivo ou efetivado por concurso público.

Como a intenção dos agentes políticos no ato da municipalização foi permanecer com os 33 (trinta e três) professores efetivos estaduais na rede que ora estava sendo estruturada em Junqueirópolis, a preocupação do grupo de professores foi como seria organizado o processo. A sensação de não saber a quem obedecer era bastante forte entre os profissionais e tinha fundamento no próprio vácuo constituído no processo de transição (MARTINS, 2003a).

É de se destacar também que a APEOESP, sindicato dos professores, entidade combativa que congrega tradicionalmente o pessoal do magistério estadual, esteve muito presente no município, em 1997, participando de reuniões e se posicionando contrária à municipalização. Já a Diretoria Regional de Ensino não se manifestou: na realidade, não teve força para agir ao contrário. Alguns professores estaduais tiveram uma participação mais ativa, durante o processo, posicionando-se contra a municipalização.

A relação entre os professores efetivos da rede estadual e os professores municipais que estavam sendo contratados durante os primeiros anos de implantação do processo de municipalização, no município de Junqueirópolis, foi permeada por certa insegurança, visto que os professores estaduais não sabiam direito quem era o “patrão”.

As professoras apontaram que, no processo de atribuição de aulas, houve certo impasse entre os dois grupos.

[...] onde pegava era na atribuição, fora disso não existiu nenhuma diferença [...] quando eu comecei, eu lembro na 1ª atribuição tava lá os nomes e as salas na lousa e primeiro eram os nomes dos professores do Estado e só depois os efetivos do município, isso me incomodava, por que pra eles primeiro? Não sei se incomodava os outros, mas eu questionava: por que pra elas primeiro? (S1).

Tem uma coisa, ela se incomodava com a questão de ser atribuída depois do Estado e a minha preocupação era eles atribuírem primeiro pras do município – e se não sobrasse aulas pra nós? E se eles atribuísem a 1ª opção para as professoras do município e depois se não sobrasse para nós? Eu estava aqui primeiro e de repente não sobrava pra mim, eu tenho que ir pra outro lugar, eu fiz um concurso já batalhei e de repente eu tenho que ir para outro lugar? Tá vendo? De repente, acontecem mal-entendidos e fala é ruim, ela tá errada. São lados opostos, ela pensou nela e eu pensei em mim. (S2).

Isso é normal, porque quantas vezes eu falei: ”Pelo amor de Deus, não deixa atribuir 1º para as professoras do município...” Qual era a nossa preocupação? Se eu sobrar, eu que vou pra fora, a gente entendia que, se houve uma municipalização, nós não seríamos descartadas, tinha um combinado, tinha um contrato que nós não seríamos prejudicadas em nada; por isso que contra vontade nós erguemos a mão, contra vontade, e falamos sim, o nosso medo era ficar pra trás, nós sabíamos que ia ter concurso e qual era nossa preocupação? Nós vamos ser colocadas de lado e nós vamos ficar como 2ª opção. Apesar de todas essas dúvidas e incertezas é que não aconteceu nem a situação dela e nem a nossa. (S3).

Entretanto, conforme as professoras, o processo ao longo dos anos foi administrado pelos gestores da Divisão Municipal de Educação de sorte que nenhum grupo fosse prejudicado.

Foi muito bem gerenciado, pra não sobrar nem de um lado e nem do outro. (S1).

Isso foi bom atendeu tanto a elas quanto a nós; eu acredito também. (S2).

Hoje nós somos a minoria, seis ou sete, então hoje nós incomodamos menos [...]. Atualmente nem se menciona qualquer diferença. (S3).

As professoras efetivas estaduais que participaram da entrevista acreditam que foi importante valorizar suas experiências para a formação do grupo de professores, visto que, naquele momento, os professores que estavam ingressando na rede municipal possuíam poucos conhecimentos.

Só que teve um outro lado também, nós que éramos do Estado que tinha um certo tempo de experiência acho que demos muito respaldo para quem já tem experiência hoje, mas quando iniciou a maior parte não tinha experiência nenhuma. (S3).

Para as professoras entrevistadas, o apoio dos prefeitos durante esses anos, a formação continuada e a gestão da rede municipal de ensino contribuíram para o sucesso do processo de municipalização do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental acontecida em Junqueirópolis.

Junqueirópolis deu muita sorte porque municipalizou, eu sou suspeita de falar do outro prefeito e da administração desse prefeito que está sendo realizada. Teve essa questão dos prefeitos darem o respaldo, a questão da formação continuada e da gestão realizada pela Divisão; essas três coisas só têm que dar o resultado que estamos tendo hoje, não que está tudo as mil maravilhas, mas eu acho que muitas conquistas, muitas coisas boas e se a gente tá aqui hoje falando disso tendo condições de falar é muito bom. (S1).

Isso foi muito relevante, o apoio dos prefeitos. (S7).

As professoras que participaram da entrevista coletiva evidenciaram que a municipalização significou melhoria para a qualidade do ensino, porém, ressaltamos que a opinião das professoras sobre a municipalização baseia-se na experiência local, o que não nos possibilita generalizar que todo processo de municipalização representa melhoria na qualidade do ensino público.

Para alcançar o objetivo pretendido, foi necessário analisar as reais potencialidades do município enquanto esfera governamental obrigada a destinar recursos financeiros à manutenção do desenvolvimento do ensino; estimar as consequências da municipalização na vida funcional dos professores e na qualidade da educação oferecida à população pela rede municipal de ensino de Junqueirópolis que estava sendo criada.

5.5 PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

Desde o nascimento, não importa nossa condição socioeconômica ou regime político sob o qual vivemos, o processo educacional atinge-nos por todos os meios e cerca-nos de todos os lados. Assim, ao longo de nossa vida, a educação se dá tanto de modo formal, na escola, como informal, na família, no trabalho, na igreja, sindicatos, clubes, comunidades de bairros, movimentos sociais e nas demais organizações da sociedade: em suma, a educação ocorre no encontro de pessoas que carregam uma cultura.

Contudo, o intercâmbio entre as instituições formais e informais torna-se cada vez mais necessário, nessa sociedade complexa em que vivemos. É importante considerarmos as diferentes formas de relações sociais propostas pelos vários contextos sociais pelos quais transitamos, para que venha a se instaurar uma relação horizontal e dialógica, em especial entre a família e a escola (SZYMANSKI, 2010).

Desde a década de 1990, a família está sendo chamada a participar na escola, sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso escolar de seus filhos. Para a escola, o envolvimento ou a participação dos pais na vida escolar significa o comparecimento às reuniões, acompanhamento das tarefas escolares e das notas; entretanto, Carvalho (2004 p. 46) argumenta que

[...] participar da educação dos filhos e filhas comparecendo as reuniões escolares e, sobretudo, monitorando o dever de casa, requer certas condições: basicamente, capital econômico e cultural, vontade e gosto. Capital econômico se traduz em tempo livre (e boa qualidade de vida) para que pai e mãe se dediquem ao acompanhamento dos

filhos [...] Capital cultural significa cultura acadêmica (científica) e conhecimento atualizado dos conteúdos curriculares e de pedagogia.

Nesse sentido, os professores esperam que os pais se comprometam e arranjem tempo para acompanhar as tarefas escolares que devem ser realizadas em casa, diariamente, desconsiderando as condições em que muitas vezes esses pais se encontram. Por sua vez, os pais tentam realizar essas tarefas da melhor maneira, pois acreditam que, ajudando os filhos em casa, estes serão beneficiados nas aprendizagens escolares, contribuindo para o sucesso de seus filhos (CARVALHO, 2004).

Nessa relação, parece natural que pais e professores sejam parceiros, porque desejam o melhor para seus filhos/alunos; é sabido, não obstante, que se trata de uma relação de poder, sendo que os profissionais têm poder sobre os pais, pois possuem conhecimento pedagógico que os pais não têm, enquanto os profissionais também representam o poder de classe social. Em acréscimo, o poder dos pais encontra seu limite no poder da professora sobre seu filho, na sala de aula (CARVALHO, 2004).

Isso fica explícito nas relações entre profissionais e pais de alunos que acontecem na escola. Estudos realizados por Abranches (2006) revelam que, em reuniões escolares onde estão presentes representantes de pais de alunos, é comum demonstrarem insegurança no momento das discussões: “[...] os pais falam pouco e expressam suas opiniões por gestos com acenos de cabeça, expressões de desgosto, cabeça baixa ou atitudes de dispersão e desinteresse revelando a concordância ou não com os assuntos arrolados” (ABRANCHES, 2006, p 72). De acordo com essa pesquisadora, a tendência dessa participação na maioria das vezes é realizada no cumprimento de tarefas como doações, mutirão de limpeza, ao passo que, nas decisões que precisam de análises e discussões pedagógicas ou políticas, os pais apresentam dificuldades e desinteresse.

A legitimação desse processo é sintetizada pelas entrevistadas de forma muito clara, apontando questões interessantes a respeito da participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Na realidade, o interesse nessa participação é maior quando as crianças são menores e frequentam os primeiros anos escolares.

Eu não sei se é porque é 1º ano, eles estão muito preocupados, lá eles participam bastante. Vendo o antes e o agora, eu acho que teve muita diferença, hoje os pais participam mais, não sei se é na minha sala porque eles são pequenos, tem uma diferença muito boa. (S4).

A criança conforme vai crescendo, 1º, 2º e 3º ano, os pais ainda ficam mais presentes na vida, 5º, 6º ano a coisa muda, aí os pais ficam ausentes, problemas lá na 5º, 6º ano, pra gente conseguir conversar com os pais é difícil, eu penso assim: conforme os filhos vão crescendo e começam dar problemas de disciplina, essas coisas, aí os pais fogem da escola. (S3).

Muitos pais participam das reuniões, as listas lá são completas, 4º e 5º ano diminuem bastante. (S1).

Já com relação aos meus pais, por ser o primeiro ano na escola [esta é professora da pré-escola], mostram-se muito atenciosos e estão muito interessados e preocupados com a vida escolar dos filhos. (S7).

Carvalho (2004) argumenta que a participação dos pais na escola está associada ao desempenho escolar dos filhos; embora saibamos que existem exceções, o fracasso escolar atinge as crianças das famílias mais pobres das escolas públicas mais carentes – e são esses pais que não frequentam a escola, porque muitas vezes são colocados em situação vexatória pela própria escola.

No que tange ao atendimento as crianças de 0 a 4 anos, segundo as entrevistadas, parte dos pais deixa seus filhos no Centro Educacional Infantil (CEI) apenas para serem cuidados, enquanto eles trabalham: “[...] lá no CEI os pais acham que somos mais babá do que professoras, eu acho que eles participam mais na escola do que nos CEIs (S5)”.

O MEC (1998) orienta que o relacionamento com as famílias dos alunos, na educação Infantil, deve ser através do trabalho coletivo envolvendo as famílias e o coletivo de profissionais, por meio de negociações e orientações permanentes; as trocas recíprocas e o suporte mútuo devem ser a tônica do relacionamento. Os profissionais da instituição devem partilhar, com os pais, conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, Abranches (2006, p. 74) salienta que a “[...] informação é peça fundamental para assegurar um direcionamento consciente das questões, além de aumentar a responsabilidade e o envolvimento das pessoas”. Dessa forma, a escola é responsável pela orientação aos pais, para que eles saibam como proceder.

Para uma das entrevistadas, as ações que a rede municipal vem realizando para aproximar os pais da escola têm resultado em maior presença dos pais.

Antes da municipalização, não oferecia oportunidades para os pais ir para a escola em reuniões bimestrais, não se tinham gincanas para os pais, festividades do dia das mães, reuniões do trânsito, da questão

ambiental, não se tinha a presença deles na aplicação das provas. Então, atividades e eventos que a escola tem promovido, como festa junina e outras festas, [...] as oportunidades aumentaram muito nesses últimos anos. Meus pais são colaboradores de tarefa, de leitura, um ou outro que não participa, mas a gente entende que isso é normal, eu acho que a partir do 3º ano os pais vão se tornando mais ausentes, não sei se eles confiam mais na escola, porque dá conta do recado, ou se os filhos vão ficando mais autônomos. Talvez seja preciso de mais tempo para esses pais sentir-se realmente parceiros da escola, talvez o tempo de relacionamento seja ainda pequeno pra gente conseguir tudo isso que estamos querendo, você sabe disso, faz pouco tempo, só tem dez anos que a escola foi aberta para os pais, então, talvez o nosso tempo ainda não esteja sendo suficiente para conscientizar esses pais que somos parceiros deles e eles são parceiros da escola, [...] a escola tem sido aberta para a comunidade e os pais têm o direito de opinar sobre as coisas que acontecem na escola. (S2).

Carvalho (2004, p. 52) acrescenta:

No passado, a política educacional (estatal e oficial) não englobava direta e explicitamente a educação familiar, subordinando, como agora, a educação doméstica ao currículo escolar via dever de casa. [...] Atualmente, porém, a política educacional está expandindo seu raio de ação para além da escola, formalizando as interações família-escola na escola pública, especificando a contribuição educacional da família para o sucesso escolar, e regulamentando as relações família-escola de acordo com um modelo particular de participação dos pais/mães na escola: o de classe média, baseado na divisão de gênero tradicional.

Nas observações das entrevistadas sobre a participação dos pais, constata-se a ocorrência de diversos significados, com abrangência e significados variados, indo desde a simples presença física no contexto escolar até a assumir responsabilidade por tarefas como eventos e ações do dia-a-dia que são propostas pela escola, sendo que a participação dos pais nesses eventos aumentou após a municipalização. No entanto, não observamos a participação dos pais em discussões políticas e pedagógicas que a escola tenha promovido.

Com a discussão proposta, a efetiva participação dos pais nas escolas da rede municipal de Junqueirópolis ainda tem um longo caminho a ser percorrido; concluímos que os pais fazem parte, mas não são participantes ativos, porque não são chamados para atuar conscientemente para construir a realidade de que fazem parte.

A participação precisa ser entendida por todos os envolvidos como um processo dinâmico e interativo, que vai muito além de participar apenas das festividades que a escola promove, mas é preciso superar as limitações e as dificuldades de

enfrentamento dos desafios que são colocados para a escola, na busca do cumprimento de sua finalidade social e na construção de sua identidade, o que somente será possível com a união de todos.

Para que essa participação se torne efetiva, é necessário que o processo educacional e o ambiente escolar sejam marcados na busca de habilidades e atitudes que favoreçam de modo efetivo e consciente a participação de todos os envolvidos na construção de uma sociedade com mais qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi identificar as impressões e considerações que os profissionais do magistério constroem sobre seu trabalho, considerando a municipalização do Ensino Fundamental (séries/anos iniciais) acontecida em Junqueirópolis. Nossa abordagem procurou entender o processo de municipalização do Ensino Fundamental que ocorreu no município. Para concluir, retornaremos às conclusões das categorias que privilegiamos, na análise das entrevistas.

a) A municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Junqueirópolis, na opinião dos professores que participaram do GD, apresentou avanços positivos, representando uma contribuição importante para a melhoria da qualidade da educação pública oferecida pela rede municipal;

b) Dentre os desafios a serem enfrentados, explicitados pelo grupo, foi destacado o compromisso dos futuros administradores públicos quanto à educação; é necessário que esses agentes políticos tenham propostas claras, as quais permitam a continuação dos investimentos no setor educacional;

c) Com relação à formação continuada, as professoras do GD caracterizaram a HTPC como um momento importante na formação dos profissionais, na escola, valorizando o preparo coletivo de aulas, por possibilitar as trocas de experiências entre os professores. O curso *Letra e Vida* teve destaque especial, pois subsidiou principalmente o professor alfabetizador em sua trajetória de formação, ampliando seu universo de conhecimentos e levando-o a refletir sobre sua prática;

d) Os professores afirmaram que os gestores das escolas municipais estão comprometidos com o processo de aprendizagem dos alunos, participando da formação continuada que acontece na escola;

e) De acordo com o GD, o relacionamento entre os professores estaduais e os professores municipais, no início do processo, revelou impasses, sobretudo nas atribuições de aulas, onde primeiro era atribuída carga aos professores estaduais e só depois era realizada a atribuição para os professores municipais;

f) No que concerne à participação dos pais, as professoras do GD entendem que atualmente estes são mais interessados pela vida escolar de seus filhos, especialmente nos primeiros três anos do Ensino Fundamental.

Acreditamos que as melhorias apontadas no ensino municipal pelas entrevistadas no decorrer deste trabalho, contribuíram para a qualidade do ensino municipal de Junqueirópolis, pois o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentado no Quadro 8, demonstrou que a meta alcançada pela educação do município, no ano de 2009, foi de 6,6, meta essa projetada para o ano de 2013.

Os números mostram que, desde a municipalização do ensino, o Junqueirópolis tem aplicado em educação acima do percentual obrigatório de 25% na manutenção do desenvolvimento do ensino. No acompanhamento do trabalho realizado pela administração pública municipal, observamos que tem sido feito um trabalho sério pelos gestores públicos, no intuito de oferecer educação de qualidade. Isso pode ser constatado pelo investimento no número de alunos por sala de aula: média de 23 alunos. Esse dado é significativo, porque auxilia o professor a dar atenção especial aos alunos: destacamos que isso já ocorre há oito anos.

Com relação à formação continuada dos profissionais, acreditamos que deva ser realizada no seu contexto de trabalho, favorecendo aos profissionais os estudos teóricos associados às suas reais necessidades pedagógicas, conciliando a teoria e a prática, oportunizando aos profissionais estabelecer a troca de saberes com seus pares.

Defendemos a formação dos professores dos anos iniciais baseadas na alfabetização e no letramento, pois a escola que atende a essa etapa do ensino tem que ter como eixo norteador esse foco, englobando alguns conteúdos das demais áreas do conhecimento, mas assegurando que todos os alunos tenham garantida a capacidade de ler e escrever com autonomia. Para que isso aconteça, cremos que todos os professores necessariamente têm que ter esses conhecimentos, não bastando apenas para o professor do primeiro ano.

Notamos, ao longo desta pesquisa, que, apesar das mudanças ocorridas na legislação brasileira que estimulam a participação popular nas decisões de caráter público, isso ainda acontece muito timidamente nas escolas do município, já que

os pais comparecem apenas aos eventos, pouco participando das tomadas de decisões da escola. Para que aconteça a gestão participativa, é preciso que os pais tenham esse direito garantido.

Os professores precisam compreender que os problemas educacionais não se resolvem apenas no âmbito da escola, mas que existem muitos outros fatores que interferem diretamente no contexto do seu trabalho, sobretudo porque hoje todas as crianças nessa faixa etária estão frequentando a escola pública.

Ao término desse trabalho, fica a certeza de que temos muito a fazer pela educação pública, em nosso país, muito que lutar pela qualidade e valorização dessa educação – mas também o alento de que é possível melhorá-la.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar:** espaço de participação da comunidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção Questões da Nossa Época).

ADRIÃO, Theresa. Oferta do Ensino Fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação e Sociedade**. v.29, nº 102. Campinas, jan./abr. 2008.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia sobre a municipalização do ensino**. Disponível em: <http://www.scielo.br>, estudos avançados. Acesso em: 15 maio 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ARELARO, Lisete Regina Gomes. A municipalização do ensino de 1º grau: tese controvertida. **Em Aberto**. Brasília, ano 5, nº 29, jan/mar 1986.

BORGES, Zacarias Pereira. **A política educacional do Estado de São Paulo durante os governos do PMDB (1983 – 1994):** a proposta partidária e sua execução. 2001. [s.n]. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas (SP), 2001.

BOTH, Ivo José. **Municipalização da educação:** Uma contribuição para um novo paradigma de gestão do Ensino Fundamental. Campinas, SP: Papirus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/96. **Diário Oficial da União**, 13 de setembro de 1996a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996b.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol. I, 1998.

_____. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2006.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Descentralização e municipalização do ensino em São Paulo: conceitos e preconceitos. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. São Paulo: DP&A, 2004, p.177-192.

CALLEGARI, César (Org.). **O FUNDEB e o financiamento da Educação Pública no Estado de São Paulo**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2009.

CARAVINA, Maria Solange. **Impactos da municipalização do ensino fundamental público sobre as condições de trabalho dos professores no município de Presidente Prudente-SP**. 2009. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente (SP), 2009.

CARBONARI, Francisco José. Municipalização do ensino: das velhas práticas às novas perspectivas. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. São Paulo: DP&A, 2004, p. 211-223.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O impacto da implementação do FUNDEF nos estados e municípios: Primeiras observações. In: COSTA, Vera Lucia Cabral (Org.). **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento**. 2. ed. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 2001, p.111-121.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

COSTA, Vera Lucia Cabral (Org.). **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento**. 2. ed. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação e Sociedade**, vol.28. nº 100. Campinas, SP. out. 2007.

DA MATTA, R. Ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues. In: NUNES, E. (Org.). **A aventura sociológica**. RJ: Zahar, 1978.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DIDONET, Vital. A educação infantil na educação básica e o Fundef. In: LIMA, Maria José Rocha; ALMEIDA, Maria do Rosário; DIDONET, Vital. (Org.). **Fundeb: dilemas e perspectivas**. Brasília: edição independente, 2005, p. 25-36.

DI GIORGI, C.A.G.; LEITE, Y.U.F.; RODRIGUES, S.A. A questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. **Quaestio-**

- Revista de Estudos de Educação**, Universidade de Sorocaba, v.7, n.2, p.31-44, nov.2005.
- FRANCO, Maria Laura Publisi. **Análise de Conteúdo**. 3.ed. Brasília: Líber Livro,2008.
- FUSARI, José Cerchi. **Formação Contínua de Educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretária Municipal de Educação de São Paulo. Relatório. 1997. p. 156-200.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300p.
- GOMES, Vera Lúcia de Oliveira; TELLES, Kátia da Silva; ROBALLO, Evelyn de Castro. Grupo Focal e Discurso do Sujeito Coletivo: produção de conhecimento em saúde de adolescentes. **Esc Anna Nery Enferm**, 2009, out-dez; 13(4): 856-62.
- GRANADO, Edna Garcia do Amaral. **FUNDEF na municipalização do ensino em São Paulo**: estudo de caso no município de Junqueirópolis. 2003. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília (SP), 2003.
- GUIMARÃES, José Luiz. **A municipalização no ensino fundamental**: e o impacto da Emenda Constitucional nº 14 sobre os municípios paulistas. 1998, 166p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília (SP), 1998.
- _____. As vulnerabilidades do FUNDEF: conjecturas a partir da sua implantação no Estado de São Paulo. In: BICUDO, M. A. V., SILVA JUNIOR, C. (Org.) **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: Editora UNESP, v. 3, 1999. p. 46-63.
- GÜNTHER, Hartmut. **Como Elaborar um Questionário**. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 1. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.
- HUET, Bernard. **Tentativas de municipalização no ensino pelo governo de São Paulo – 1983 a 1990**. 1992, 251p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, SP, 1992.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção Questões da Nossa Época).
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação. V.10, nº 20,p. 517-24, jul/dez 2006.
- LEITE, Y. U.F.; DI GIORGI, C. A.G. **Qualidade na e da Escola Pública**. 2009, 24 p. (mimeo.).
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Scabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

- LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas.** 2007. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.
- LOBO, Thereza. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº 74, agosto, 1990.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. Descentralização, municipalização e FUNDEF no Pará. In: COSTA, Vera Lucia Cabral (Org.). **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento.** 2. ed. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 2001, p.122-140.
- LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Série: Cadernos de Gestão).
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARTINS, Ângela Maria. A Descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação e Sociedade.** v. 22, nº 77. Campinas, dez. 2001.
- _____. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo: **Cadernos de Pesquisa.** nº 120, São Paulo, nov. 2003a.
- _____. A política educacional paulista: controvérsia em torno dos conceitos de descentralização e autonomia 1983 a 1999: **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 24, nº 83. ago. 2003b.
- _____. O processo de municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas.** São Paulo: DP&A, 2004, p. 151-175.
- MASCARO, Carlos Correa. **O município de São Paulo e o ensino primário: ensaio de administração escolar.** São Paulo: USP/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1960.
- MELLO, Guiomar Namó de. É preciso dar um conteúdo concreto ao debate sobre a municipalização do ensino de 1º grau. **Em Aberto,** Brasília, ano 5, nº 29, jan/mar 1986.
- MENDES, Cíntia Cristina Teixeira. **HTPC: Hora de trabalho perdido coletivamente?** 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente (SP), 2008.

MILITÃO, Silvio César Nunes. **O processo de Municipalização do ensino no Estado de São Paulo: uma análise do seu desenvolvimento na Região de Governo de Marília.** 2007. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília (SP), 2007.

_____; MILITÃO, Andréia Nunes. Financiamento da educação básica no Brasil: dos primórdios à política de fundos. **Estudos:** Revista de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da UNIMAR. Marília, v.14, n.14, p. 215-242, 2010.

_____. **O FUNDEB e a municipalização do ensino fundamental em São Paulo: novo fundo, velhas tendências** In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XI e CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, I, 2011, Águas de Lindoia, **Anais...**, 2011, p.1-12.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos e descontos.** Ceilândia-DF: Idéa, 1997.

_____; SILVA, Maria Abadia da. **Quem manda na educação no Brasil?** Ceilândia-DF: Idéa, 2000.

NEUBAUER, Rose. Descentralização da educação no estado de São Paulo. In: COSTA, Vera Lucia Cabral (Org.). **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento.** 2. ed. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 2001, p.168 - 187.

NOGUEIRA, Aurélio Marco. Entre o local e o global. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas.** São Paulo: DP&A, 2004, p.13-28.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Cleiton de. **Estado, município e educação: análise descentralização do ensino no Estado de São Paulo (1983-1990).** Campinas, 1992, 337p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1992.

_____. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. et al. **Municipalização do ensino no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

_____. Algumas observações sobre o financiamento do ensino. In: MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 129-142.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Financiamento da Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa.(Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB.** São Paulo: Xamã, 2007, p.83-122.

PAIVA, Vanilda César. A questão da municipalização do ensino. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, nº 29, jan/mar 1986.

_____. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PEDRINI, José César. **Análise de Convênios entre o Estado e o Município: FUNDEF** - Estudo de caso do Município de Junqueirópolis- SP. 2005. Monografia (conclusão de curso) – Faculdades Adamantinenses Integradas, Adamantina - SP, 2005.

PERLI, Fernando. **História de Junqueirópolis**. Prefeitura Municipal de Junqueirópolis: 2000 (mimeo.).

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil** - gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RAMOS, Regina C. **Impactos do FUNDEF na estruturação da rede municipal de ensino do município de Pirapozinho-SP**. 2009. 274f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente (SP), 2009.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da Independência. In: **Cadernos de Formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento/** Universidade Estadual Paulista. Pró- Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.32-47.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 26. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.

SANFELICE, José Luis; MINTO, Lalo Watanabe; LOMBARDI, José Claudinei. Política e Financiamento da Educação em São Paulo. **Educação & Cidadania**, Campinas, vol.8, nº 1, p.49-58jan./jun. 2009.

SÃO PAULO (Estado). **A municipalização do Ensino Fundamental: o sucesso e o processo**. São Paulo: SEE, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1974.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. vol. 25, nº 3. Belo Horizonte dez. 2009.

SZYMANSKI, Heloisa (Org). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

_____. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Líber Livro, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos Qualitativos da Metodologia de Pesquisa com objetivos de Descrição, Avaliação e Reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, (49): 45-50, 1984.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política Educacional no Brasil: Introdução Histórica**. Brasília: Líber Livro, 2007.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

ZIBAS, Dagmar. Municipalização do ensino fundamental em São Paulo: o discurso híbrido e o debate necessário. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. São Paulo: DP&A, 2004, p.239-242.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Nelson Cardoso. Um novo Fundef? As idéias de Anísio Teixeira. **Educação e Sociedade**, v. 22, nº. 75, p.277-290, ago 2001.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, v.18 n.43 Campinas, dez. 1997.

_____. Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 113, p. 51-64, 2001.

_____. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo, ano1, nº 1, p. 49-56, 1980.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 19/12/1996. Regulamenta o FUNDEF. **Diário Oficial da União**, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 11.494, de 20/06/2007. Regulamenta o FUNDEB. **Diário Oficial da União**, 21 de junho de 2007.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa Qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, 15(4), p. 679-84, out-dez 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 80, setembro/2002, 168-200 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. A educação nas Constituições Brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

DI GIORGI, Cristiano. **Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRETTI, Jane Shirley Escodro. Poder local e o dirigente municipal de ensino. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. São Paulo: DP&A, 2004, p.113-128.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 113, p.65-81, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed.rev. São Paulo: Cortez, 2000.

JARRY, Elena Víveros; VIEIRA, Maria de Fátima dos Santos. **Municipalização do Ensino: discurso oficial e condições concretas de implantação**. Série Documental, Relatos de Pesquisa, v.2, nº 12, 2003.

JODELET, Denise. **As Representações Sociais**. Ed UERJ, Rio de Janeiro, 2001, p. 9-66.

JUNQUEIRÓPOLIS (Município). **Lei nº 1911, de 17 de junho de 1997**. Autoriza o Poder Executivo Municipal a celebrar Convênio com o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, objetivando a implantação e o desenvolvimento de Programas na área da Educação. Junqueirópolis, 1997.

_____. **Lei nº 1912, de 17 de junho de 1997**. Cria as escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Junqueirópolis, 1997.

_____. **Lei nº 1992, de 31 de maio de 1999**. Altera o art 1º da Lei 1912 de 17 de junho de 1997. Junqueirópolis, 1999.

_____. **Lei nº 230, de 30 de dezembro de 2005**. Junqueirópolis, 2005.

_____. **Lei nº 398, de 22 de dezembro de 2011**. Junqueirópolis, 2011.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, p. 39-50, julho/2001.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 2007.

OLIVEIRA, R. P. de. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Cleiton de; GANZELI, Pedro. O processo de municipalização do ensino fundamental, da primeira à quarta série, em Piracicaba. In: GIUBILEI, Sonia (Org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas, SP: Alínea, 2001, p. 93- 138.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

REDON, Silvano Aparecido. Estranhando o familiar: notas de uma pesquisa etnográfica. Ponto urbe. **Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP**. Disponível em: <http://n-a-u.org/pontourbe02/Redon.html>. Acesso em: 01 dez. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Decreto nº 30.375/89, de 13 de setembro de 1989**. Institui o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo.

_____. **Constituição do Estado de São Paulo**. Promulgada em 05 de outubro de 1989. São Paulo: IMESP, 1989.

_____. Secretaria da Educação. **Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995**. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial, v.105, n.222, 22/11/1995.

_____. **Decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996**. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental. São Paulo: Diário Oficial, v.106, n.33, 17/02/1996.

_____. **Termo de Convênio** que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e o Município de Junqueirópolis, objetivando a implantação e o desenvolvimento do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental. São Paulo: SEE, 1997.

_____. **O que já mudou na escola pública paulista?** O cidadão pergunta. O governo presta contas. São Paulo: SEE, 1997.

_____. **Descentralização e reformas no Ensino Fundamental**: unindo forças para construir com sucesso, uma escola de cara nova para São Paulo. São Paulo: SEE/FUNDAP, 1997. 3 v.

_____. **Decreto nº 42.778, de 31 de dezembro de 1997**. Regulamenta, no âmbito do Estado de São Paulo, a gestão dos recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF e dispõe sobre o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social sobre a aplicação, repartição e transferência de suas receitas. São Paulo: Diário Oficial, v.108, n.1, 01/01/1998.

_____. **Decreto nº 43.072, de 04 de maio de 1998**. Disciplina a celebração de convênios, objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental, mediante a transferência de alunos, recursos humanos e materiais e de recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. São Paulo: Diário Oficial, v.108, n.83, 05/05/1998.

_____. **Parceria educacional** Estado-Município e a municipalização do Ensino Fundamental público no Estado de São Paulo. São Paulo: SEE/Equipe de Municipalização, 2001.

_____. **Termo de Convênio** que entre si celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e o Município de Junqueirópolis, objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental. São Paulo: SEE, 2001.

_____. **Termo de Aditamento ao Convênio** celebrado em 19 de abril de 2001 entre o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, e o Município de Junqueirópolis, objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental. São Paulo: SEE, 2002.

SARNO, Maria Cecília Mello; CANCELLIERO, José Maria. As Políticas para a Educação Pública no estado de São Paulo. **Educação & Cidadania**, Campinas, v.8, nº 1, p. 11- 17 jan./jun. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

SEADE. **Perfil Municipal**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil>>. Acesso em: 10 jan. 2012

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez: 1992 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 49).

ANEXOS

ANEXO I


unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – PRESIDENTE PRUDENTE

Censo dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Junqueirópolis

Nº QUESTIONÁRIO	
-----------------	--

SITUAÇÃO FUNCIONAL

				ÁREA
1	EDUC. INFANTIL	2	ENSINO FUNDAMENTAL	

EDUCAÇÃO INFANTIL

CRECHE	EDUCADOR INFANTIL ()	PRE-ESCOLA	PROFESSOR ()
Efetivo	()	Efetivo	()
Contratado	()	Contratado	()
Estagiário	()	Estagiário	()

ENSINO FUNDAMENTAL

Efetivo do município	()
Efetivo do Estado	()
Contratado	()
Estagiário	()

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Idade	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Sexo	1 Masculino	2 Feminino

3. Situação familiar

1	<input type="text"/>	Solteiro (a)
2	<input type="text"/>	Casado (a)
3	<input type="text"/>	Divorciado (a)
4	<input type="text"/>	Viúvo (a)
5	Outro	Qual?

4. Local de residência

1	<input type="text"/>	Junqueirópolis
2	<input type="text"/>	Outra cidade

Qual?

5. Com que idade começou a trabalhar?

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------

6. Cite as profissões que já exerceu. (da profissão mais antiga até a mais recente)

<input type="text"/>	1.
<input type="text"/>	2.
<input type="text"/>	3.
<input type="text"/>	4.

7. Tempo de serviço como docente: _____

8. Tempo de serviço na Rede Municipal como docente/educador _____

9. Quantas horas trabalha por dia?

<input type="text"/>

10. Tempo de trabalho/ Tempo de lazer

Horas por semana

Trabalho Remunerado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Tempo livre/lazer	<input type="text"/>	<input type="text"/>

TRAJETÓRIA ESCOLAR

11. Você frequentou Educação Infantil (Pré-escola ou creche)?

- | | | |
|---|--------------------------|------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Pré-escola |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Creche |

11.a Em que tipo de estabelecimento?

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Somente escola pública |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Somente escola particular |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Parte em escola pública/parte em escola particular, predominando a escola pública. |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Parte em escola particular/parte em escola pública, predominando a escola particular. |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Parte em escola particular/parte em escola pública, tendo ficado em igual intervalo de tempo em cada uma delas. |

12. Você cursou o Ensino Fundamental (1^a a 8^a séries)

- | | | |
|---|--------------------------|-----------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Regular |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Supletivo |

12 a. Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Fundamental (1^a a 8^a séries)

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Somente escola pública |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Somente escola particular |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Parte em escola pública/parte em escola particular, predominando a escola pública. |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Parte em escola particular/parte em escola pública, predominando a escola particular. |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Parte em escola particular/parte em escola pública, tendo ficado em igual intervalo de tempo em cada uma delas. |

13. Você cursou o Ensino Médio

- | | | |
|---|--------------------------|----------------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Regular |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Supletivo |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Magistério |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Regular e Magistério |

13 a. Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio

<input type="checkbox"/>	Somente escola pública
<input type="checkbox"/>	Somente escola particular
<input type="checkbox"/>	Parte em escola pública e parte em escola particular, predominando a escola pública.
<input type="checkbox"/>	Parte em escola particular e parte em escola pública, predominando a escola particular.
<input type="checkbox"/>	Parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado em igual intervalo de tempo em cada uma delas.

14. Já fez curso superior?

1	<input type="checkbox"/>	Sim	Qual?	Ano/Conclusão? _____
2	<input type="checkbox"/>	Não		
3	<input type="checkbox"/>	Cursando	Qual?	

14 a. Tipo de estabelecimento

1	<input type="checkbox"/>	Público
2	<input type="checkbox"/>	Particular
3	<input type="checkbox"/>	Particular/Público

14 b. Tipo de curso

1	<input type="checkbox"/>	Presencial
2	<input type="checkbox"/>	À distância
3	<input type="checkbox"/>	Semi-presencial

15. Se pudesse escolher outro curso, qual escolheria? Por quê?

--

18. Profissão do

Pai	Mãe	Cônjuge

Municipalização do Ensino Fundamental (Séries/Anos iniciais) em Junqueirópolis

19. Você acompanhou o processo de municipalização do Ensino Fundamental (Séries/Anos iniciais), no município de Junqueirópolis?

() SIM

() NÃO

20. Como foi sua participação no processo de municipalização?

() Não participei.

() Participei de reuniões sobre o tema.

() Não houve debates sobre o tema.

21. Em sua opinião, melhoraram as suas condições de trabalho depois do processo de municipalização de Junqueirópolis?

() SIM

() NÃO

Explique

22. Enumere as vantagens e desvantagens da municipalização do Ensino.

Vantagens

Desvantagens

23. Você acha que há diferença entre os alunos depois do processo de municipalização? Justifique

24. Houve ampliação do horário e das atividades destinadas à criança depois do processo de municipalização de Junqueirópolis?

ANEXO II


unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – PRESIDENTE PRUDENTE
Censo dos Gestores da Rede Municipal de Educação de Junqueirópolis

Nº QUESTIONÁRIO	
-----------------	--

Cargo/função		Escola	
1	Diretor de escola	1	EM
2	Coordenador Pedagógico	2	CEI

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Idade	
----------	--

2. Sexo

 1 Masculino

 2 Feminino

3. Situação familiar

1	<input type="checkbox"/>	Solteiro (a)
2	<input type="checkbox"/>	Casado (a)
3	<input type="checkbox"/>	Divorciado (a)
4	<input type="checkbox"/>	Viúvo (a)
5	<input type="checkbox"/>	Outro Qual?

4. Tempo de Serviço/ Experiência Profissional

Tempo de serviço na área Educacional	
Tempo de serviço na Rede Municipal de Junqueirópolis	
Tempo de serviço como docente da EI:	
Tempo de serviço como docente da EF	
Tempo de serviço como coordenador	
Tempo de serviço como diretor	

5. Relate as suas experiências profissionais que considera importantes fora da área educacional:

TRAJETÓRIA ESCOLAR

6. Você frequentou Educação Infantil (Pré-escola ou creche)?

1	<input type="checkbox"/>	Pré-escola	Sim	Não
2	<input type="checkbox"/>	Creche	Sim	Não

7. Em que tipo de estabelecimento?

1	<input type="checkbox"/>	Somente escola pública
2	<input type="checkbox"/>	Somente escola particular
3	<input type="checkbox"/>	Parte em escola pública/parte em escola particular, predominando a escola pública.
4	<input type="checkbox"/>	Parte em escola particular/parte em escola pública, predominando a escola particular.
5	<input type="checkbox"/>	Parte em escola particular/parte em escola pública, tendo ficado em igual intervalo de tempo em cada uma delas.

8. Você cursou o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries)

1	<input type="checkbox"/>	Regular
2	<input type="checkbox"/>	Supletivo

9. Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Fundamental (1^a a 8^a séries)

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Somente escola pública |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Somente escola particular |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Parte em escola pública/parte em escola particular, predominando a escola pública. |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Parte em escola particular/parte em escola pública, predominando a escola particular. |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Parte em escola particular/parte em escola pública, tendo ficado em igual intervalo de tempo em cada uma delas. |

10. Você cursou o Ensino Médio

- | | | |
|---|--------------------------|----------------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Regular |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Supletivo |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Magistério |
| 4 | <input type="checkbox"/> | CEFAM |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Regular e Magistério |

11. Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Somente escola pública |
| <input type="checkbox"/> | Somente escola particular |
| <input type="checkbox"/> | Parte em escola pública e parte em escola particular, predominando a escola pública. |
| <input type="checkbox"/> | Parte em escola particular e parte em escola pública, predominando a escola particular. |
| <input type="checkbox"/> | Parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado em igual intervalo de tempo em cada uma delas. |

Graduação

12. Em que ano conclui o curso de Pedagogia? _____

- | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------|----|--------------------------|---------------------------|
| 1. | <input type="checkbox"/> | Licenciatura Plena | 2. | <input type="checkbox"/> | Complementação Pedagógica |
|----|--------------------------|--------------------|----|--------------------------|---------------------------|

12 a. Tipo de estabelecimento

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Público |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Particular |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Particular/Público |

12 b. Tipo de curso

- | | | |
|---|--------------------------|-----------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Presencial |
| 2 | <input type="checkbox"/> | À distância |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Semi-presencial |

13. Fez outro curso superior?Qual?_____

Ano de conclusão:_____

13 a. Tipo de estabelecimento

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Público |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Particular |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Particular/Público |

13 b. Tipo de curso

- | | | |
|---|--------------------------|-----------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Presencial |
| 2 | <input type="checkbox"/> | À distância |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Semi-presencial |

14. Pós-graduação

16. Profissão do

Pai	Mãe	Cônjuge

Municipalização do Ensino Fundamental (Séries/Anos iniciais) em Junqueirópolis

17. Você acompanhou o processo de municipalização do Ensino Fundamental (Séries/Anos iniciais), no município de Junqueirópolis?

() SIM

() NÃO

18. Como foi sua participação no processo de municipalização?

() Não participei.

() Participei de reuniões sobre o tema.

() Não houve debates sobre o tema.

19. Em sua opinião, melhoraram as suas condições de trabalho depois do processo de municipalização de Junqueirópolis?

() SIM

() NÃO

Explique

20. Como foi o processo da sua escolha para a função que você exerce?

21. Enumere as vantagens e desvantagens da municipalização do Ensino.

Vantagens	Desvantagens

22. Você acha que há diferença entre os alunos depois do processo de municipalização? Justifique

23. Houve ampliação do horário e das atividades destinadas à criança depois do processo de municipalização de Junqueirópolis?

24. Como é o seu relacionamento com os professores

25. Como é o seu relacionamento com a Divisão de Educação?

26. Você tem autonomia? Que tipo de autonomia? Explique

ANEXO III

PROGRAMA DE AÇÃO DE PARCERIA ESTADO-MUNICÍPIO

PLANO DE TRABALHO

1. JUSTIFICATIVA

Desenvolver uma ação cooperativa entre Estado e Município com a finalidade de buscar melhor qualidade no atendimento do Ensino Fundamental, instituída pelo Decreto 40.673/96 que estabelece o Programa de Ação de Parcela Estado-Município.

2. DIRETRIZES

Em consonância com dispostos constitucionais, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, para melhor cumprimento do Programa de Ação de Parceria, por meio do Convênio entre SEE e o Município de Junqueirópolis, ficam estabelecidas neste Plano de Trabalho, as seguintes diretrizes:

- Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino.
- Definir um programa gradual de melhoria e qualidade da gestão do Sistema (democratização e cooperação) e do Ensino (universalização, qualidade e valorização do educador).
- Expansão, manutenção e racionalização da Rede Pública do Ensino Fundamental, garantindo condições reais de acesso e permanência na escola à todas as crianças.
- Viabilização de Programas Suplementares para atendimento aos alunos de Ensino Fundamental.
- Garantia de presença das Instituições Auxiliares da Escola.

3. OBEJTIVOS, METAS, AÇÕES E INDICADORES.

OBJETIVO 1 – O Município deverá tomar as medidas legais para:

- Constituição e/ou adequação do Conselho Municipal de Educação;
- Elaboração e/ou adequação de seu Plano Municipal de Educação;
- Elaboração e/ou adequação de Estatuto do magistério e/ou Plano de Carreira;
- Definição e instituição e/ou adequação de seus órgãos de gestão da educação;

- Elaboração e/ou adequação do Regimento Escolar;
- Organização de instituições auxiliares da escola.

Meta: Implantação efetiva dos institutos legais e órgãos oficiais do seu sistema e/ou adequação já existente, durante a vigência do convenio.

Ação 1: Criar, por meio de legislação municipal, institutos e órgãos não existentes, implantá-los efetivamente e /ou adequar os já existentes.

Ação 2: Estimular a organização de instituições auxiliares da escola, tais como, Associações de Pais e Mestres (APMs).

OBJETIVO 2 – Absorção de unidades escolares e pessoal do Estado.

Meta 1: Absorver Escolas Estaduais e/ou classes que oferecem atendimento do Ensino Fundamental e alunos, conforme quadro anexo:

1.997

ESCOLAS	SERIE ATENDIDAS	NÚMERO DE CLASSES	NÚMERO DE ALUNOS
1-EEPG “PROF ^a NEYDE MACEDO BRANDÃO FERNANDES”	CBI a 4 ^a	19 (DEZENOVE)	599 (QUINHENTOS E NOVENTA E NOVE)
2-EEPG PROF ^a SHIGUEKO OTO IWAKI”	CBI a 4 ^a	21 (VINTE E UMA)	636 (SEICENTOS E TRINTA E SEIS)
TOTAL			

2. A absorção poderá ser ampliada, anualmente, de acordo com as condições de atendimento da rede física municipal.

Ação 1: Após a publicação da transferência das referidas escolas e/ou classes, pela SEE, o município deverá providenciar os dispositivos legais para integração das mesmas como escolas e/ou classes do Sistema Municipal de Ensino.

Ação 2: Assumir os prédios escolares, de propriedade do Estado na condição jurídica de “permissão de uso”, arcando com a responsabilidade pela sua administração plena, inclusive sua manutenção preventiva e corretiva, observando as normas técnicas construção escolar SEE.

Ação 3: Arcar com as despesas de utilidade pública, dos prédios escolares assumidos pelo município (água, luz, telefone) e pagamentos de taxas.

Ação 4: Estabelecer junto á Delegacia de Ensino da SEE os procedimentos administrativos necessários à continuidade das atividades de gestão.

Ação 5: Participar, junto à Delegacia de Ensino do Município, do planejamento e manutenção de ações que viabilizem o processo de municipalização e de gestão das escolas.

Meta 2: Absorver os docentes e especialistas de educação, **EFETIVOS** do Estado, colocados a disposição do município, que permanecerão submetidos ao regime jurídico estadual, conforme quadro anexo:

ESCOLAS	DOCENTES PI	PII	ESPECIALISTAS	
			DIRETOR	ASS. DIRETOR
1 – EEPG “NEYDE MACEDO B. FERNANDES	17 (DEZESSETE)	01 (UM)	-	-
2 – EEPG “SHIGUEKO OTO IWAKI”	16 (DEZESSEIS)	-	01 (UM)	-
TOTAL	33 (TRINTA E TRÊS)	01 (UM)	01 (UM)	-

*Cargo Transformado

Ação: Definição de rotinas e procedimentos de administração escolar entre Delegacia de Ensino e o Município para garantia dos registros da vida funcional do pessoal colocado a disposição do Município.

OBJETIVO 3 – Assegurar o procedimento de pessoal, das escolas municipalizadas, respeitada a legislação municipal.

Meta: Efetuar a substituição temporária e /ou definitiva do pessoal do Estado, colocado a disposição do Município, durante a vigência do convênio.

Ação 1: Definir por meio de dispositivos legais procedimentos e rotinas de substituição de pessoal e realização de concursos públicos ou outro processo seletivo.

Ação 2: Realizar concurso público ou outro processo seletivo para ingresso em quadros próprios do Município, de profissionais do magistério, pessoal técnico e administrativo nos casos de reposição da rede escolar.

OBJETIVO 4 – Receber, manter, conservar e repor, quando necessário, o mobiliário, o equipamento e o material didático pedagógico das escolas municipalizadas.

Meta: O Município receberá, manterá, conservará reposição do mobiliário, equipamentos e material didático pedagógico, das escolas municipalizadas, durante a vigência do convênio.

Ação: Articular-se com a Delegacia de Ensino de sua região e com a direção das escolas municipalizadas no sentido de obter relações e inventários de mobiliário, equipamentos e material didático e pedagógico que, a partir da assinatura do termo de “permissão de uso”, ficará sob a responsabilidade legal do município.

OBJETIVO 5 – Integrar-se aos processos de avaliação promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, de forma a buscar um padrão de qualidade para toda sua rede de escolas de Ensino Fundamental.

Meta: Participar dos processos de avaliação promovidos pela SEE, durante a vigência do Convênio.

Ação 1: Articular-se com a Delegacia de Ensino de sua região, para viabilizar sua participação nos processos de avaliação.

Ação 2: Intensificar o uso de indicadores de resultados de processos de avaliação nas ações de planejamento educacional do Município.

OBJETIVO 6 – Participar dos programas e projetos de capacitação de pessoal, promovidos pela SEE, de forma a buscar um padrão de qualidade para a rede de escolas de Ensino Fundamental.

Meta: Capacitar, em cooperação com a SEE, durante a vigência do Convênio, o pessoal colocado à disposição do Município.

Ação: Articular-se com a Delegacia de Ensino de sua região, de forma a viabilizar sua participação nos programas e/ou projetos de capacitação de pessoal.

OBJETIVO 7 – Desenvolver programas e/ou projetos de construção, reforma e/ou ampliação de prédios escolares.

Meta: Planejar, coordenar e executar as atividades necessárias à disposição, à construção, reforma e/ou ampliação de prédios escolares, no âmbito de seu Município, de modo a criar condições de atendimento à demanda de Ensino Fundamental, durante a vigência do Convênio.

Ação: Definir a demanda para esses programas e/ou projetos, prever e alocar os recursos necessários e designar as unidades de gestão municipal responsáveis. Nos casos em que as ampliações ou reformas ocorram em prédios do ESTADO, os Municípios devem observar as normas técnicas de construção escolar da Secretaria de Estado da Educação.

PLANO DE APLICAÇÃO DE RECURSOS E CRONOGRAMA DE DESEMBOLSO FINANCEIRO

Objetivos e Metas	Recursos Municipais	Período de Execução
<p><u>Objetivo 3</u> Meta relativa ao provimento e/ou reposição do pessoal nas escolas municipalizadas. - Estimativa Anual - Estimativa para 5 anos</p>	<p>374.220,00 2.351.880,00</p>	<p>1/08/97 a 31/07/98 1.997 a 2.001</p>
<p><u>Objetivo 4</u> Meta relativa a conservação, manutenção e/ou reposição de mobiliário, equipamento e material didático pedagógico, nas escolas municipalizadas. - Estimativa anual - Estimativa para 5 anos</p>	<p>149.688,00 940.752,00</p>	<p>1/08/97 a 31/07/98 1.997 a 2.001</p>
<p><u>Objetivo 6</u> Meta relativa à capacitação de pessoal posto à disposição do município - Estimativa anual - Estimativa para 5 anos</p>	<p>74.844,00 470.376,00</p>	<p>1/08/97 a 31/07/98 1.997 a 2.001</p>
<p><u>Objetivo 7</u> Meta relativa a construção, reforma e/ou ampliação de prédios - Estimativa anual - Estimativa para 5 anos</p>	<p>24.948,00 156.792,00</p>	<p>1/08/97 a 31/07/98 1.997 a 2.001</p>

Obs.: O Cronograma de Desembolso Financeiro deverá ser preenchido para cada uma das metas que demandarem comprometimento de recursos. Os projetos de obras do município deverão ser encaminhados até 30 (trinta) dias após a assinatura do convênio.

ANEXO IV

LEI COMPLEMENTAR N.º 230, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2005

ANEXO III

REQUISITOS PARA PREENCHIMENTO DOS CARGOS A QUE SE REFERE O
ART.10

DENOMINAÇÃO	REQUISITOS
Classes de docentes	
Educador Infantil	Curso Normal em nível superior ou médio, ou licenciatura em pedagogia, com habilitação específica.
Professor de Educação Infantil	Curso Normal em nível superior ou médio, ou licenciatura em pedagogia, com habilitação específica.
Professor da Educação Básica I	Curso Normal em nível superior ou médio, ou licenciatura em pedagogia, com habilitação específica
Classes de Suporte Pedagógico	
Supervisor de Educação	Licenciatura em pedagogia ou pós-graduação em educação, com mais 8 anos de exercício no magistério.
Diretor de Escola	Licenciatura em pedagogia ou pós-graduação em educação, com mais de 8 anos de exercício no magistério.
Coordenador Pedagógico	Licenciatura em pedagogia e 4 anos de efetivo exercício no magistério.