
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Adriane Eloisa Cavamura

Formação Continuada de Professores de Matemática na Década de 2000:

Um olhar para o Centro de Educação Continuada em Educação Matemática,
Científica e Ambiental (Cecemca)

Rio Claro - SP

2017

Adriane Eloisa Cavamura

**Formação Continuada de Professores de Matemática na Década de 2000:
Um olhar para o Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica
e Ambiental (Cecemca)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Matemática

Orientadora: Profª Drª Heloisa da Silva

Rio Claro - SP

2017

510.07 Cavamura, Adriane Eloisa
C377f Formação continuada de professores de matemática na
década de 2000: um olhar para o Centro de Educação
Continuada em educação matemática, científica e ambiental
(Cecemca) /Adriane Eloisa Cavamura. - Rio Claro, 2017
280 f. : il., figs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Heloisa da Silva

1. Matemática - Estudo e ensino. 2. História da educação
matemática. 3. História oral. I. Título.

ADRIANE ELOISA CAVAMURA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA DÉCADA DE
2000: UM OLHAR PARA O CENTRO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA EM
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, CIENTÍFICA E AMBIENTAL (CECEMCA)

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
do Câmpus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Educação
Matemática

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Heloisa da Silva
UNESP/Rio Claro (SP) – Orientadora

Prof. Dr. Emerson Rolkouski
UFPR/Curitiba (PR)

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Unesp/Bauru (SP)

Resultado: Aprovado

RIO CLARO – SP, MARÇO DE 2017

*Ao meu filho Bruno,
pelo amor incondicional
que me faz querer ser sempre melhor do que sou.*

AGRADEÇO...

À minha mãe Neusa, pelo amor e dedicação com que me criou, e pelo incentivo nesta minha caminhada.

Ao meu filho Bruno e ao meu esposo Denis, pelo amor e compreensão.

À minha orientadora, professora Heloisa da Silva, pela paciência, confiança e apoio em todos os momentos desta pesquisa.

Aos membros da Banca, por contribuírem na elaboração deste trabalho com críticas e sugestões valiosas.

Aos professores e colaboradores Carla Ariela Rios Vilaronga, Eugenio Maria de França Ramos, Fabiana Marques Costa, Mara Sueli Simão Moraes, Maria Isabel Castreghini de Freitas e Romulo Campos Lins pela disponibilidade e pelas contribuições para com esta pesquisa.

Aos amigos/irmãos de orientação Camila, Ana Cláudia, Flávia e Marinéia e Vinícius, pelas leituras, conversas e pelas experiências compartilhadas, sobretudo pelo companheirismo e, amizade.

Aos demais colegas do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática – Ghoem, pelas leituras compartilhadas em cada reunião.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp/Rio Claro, pela acolhida nessa instituição.

*“De tudo, ficaram três coisas:
a certeza de que ele estava sempre começando,
a certeza de que era preciso continuar
e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo.
Fazer da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sono uma ponte,
da procura um encontro.”
(Fernando Sabino).*

RESUMO

Apresentar uma versão histórica sobre a constituição, trajetória e permanência do Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental – Cecemca/Unesp – campus de Rio Claro, vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica foi o principal objetivo desta pesquisa. A pesquisa foi realizada em colaboração com um projeto do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática - GH OEM, cujo objetivo é elaborar um mapeamento (histórico) sobre a formação e atuação dos professores de Matemática no Brasil. Tal contribuição se deu pela possibilidade de, a partir desse estudo, tecer uma compreensão sobre a formação continuada de professores de Matemática na década de 2000 e sobre como se constituíram os centros de formação continuada que surgiram nesse período, tendo em vista a publicação do edital nº 1/2003 – SEIF/MEC. Esta investigação de caráter qualitativo teve como metodologia adotada a História Oral. Foram, portanto, realizadas entrevistas visando a constituição das principais fontes da pesquisa, mas também considerados os documentos escritos disponíveis para a escrita da narrativa histórica sobre o Cecemca.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Formação Continuada de Professores. História Oral.

ABSTRACT

To present a historical version about the constitution, trajectory and permanence of the Center for Continuing Education in Mathematical, Scientific and Environmental Education - Cecemca/Unesp - Rio Claro Campus, linked to the National Continuing Education Network of Basic Education Teachers was the main objective of this search. The research was carried out in collaboration with a project of the Group of Research Oral History and Mathematics Education - GH OEM, whose objective is to elaborate a (historical) mapping about the formation and performance of Mathematics teachers in Brazil. This contribution was based on the possibility of, from this study, an understanding of the continuing formation of Mathematics teachers in the 2000s and about the formation of continuing education centers that emerged during this period, in view of the publication of the edict No. 1/2003 - SEIF / MEC. This qualitative research had as its methodology Oral History. Therefore, interviews were conducted aiming at the constitution of the main sources of the research, but also considered the written documents available for the writing of the historical narrative about Cecemca

Keywords: History of Mathematics Education. continuing formation of teachers Teacher education. Oral History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quadro 1 – Distribuição dos Centros por área de especialidade	127
Figura 1 – Distribuição dos Centros pelo país	128
Quadro 2 – Estados e municípios atendidos no período de 2007 a 2008.....	160
Quadro 3 – Pró-Letramento de Matemática – São Paulo	165
Quadro 4 – Pró-Letramento de Matemática – Piauí	166
Quadro 5 – Pró-Letramento de Matemática – Amazonas	166
Quadro 6 – Plano de Ações Articuladas (PAR)	168

LISTA DE SIGLAS

Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd - A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apeoesp - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APLO - Assessoria de Planejamento e Orçamento
BM – Banco Mundial
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceapla - Centro de Análise e Planejamento Ambiental
CEDES - Centros de Estudos Educação e Sociedade
CEE - Conselho Estadual de Educação
Cefoco - Centro de Formação Continuada
CENEPP - Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas “Professora Adriane Josefa Ferreira Chaves”
Cenp - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conae - Conferência Nacional de Educação
Conave - Congresso Nacional de Avaliação
Deplan - Departamento de Planejamento Territorial e Geoprocessamento
EaD – Educação a Distância
EM - Ensino Médio
Endipe – Encontro Nacional de Didáticas e Prática de Ensino
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
Fundep - Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
Fundunesp - Fundação para o Desenvolvimento da Unesp
GDE - Gênero e Diversidade na Escola
Ghoem - Grupo História Oral e Educação Matemática

HO - História Oral

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Ensino Superior

IGCE - Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Impa - Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIMC - Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências

MBA - *Master Business Administration*

MEC – Ministério da Educação

NEaD - Núcleo de Educação a Distância

NIED - Núcleo de Informática Aplicada à Educação

NPADC - Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico

Nupe - Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

Proex - Pró-Reitoria de Extensão Universitária

Prograd - Pró-Reitoria de Graduação

PT – Partido dos Trabalhadores

PTA - Planos de Trabalho Anual

PUC - Pontifícia Universidade Católica

PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Rede – Rede Nacional de Formação Continuada de professores de Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEIF – Secretaria da Educação Infantil e Fundamental

SIG - Sistema de Informação Geográfica

SPE – Sistema Público de Ensino

STI – Sistema Técnico de Informática

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UE - Unidade Escolar

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UnB - Universidade de Brasília

Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

Unicastelo - Universidade Camilo Castelo Branco

Unisinós - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Univesp - Universidade Virtual do Estado de São Paulo

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 UM PANORAMA	14
2 MOBILIZAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	19
2.1 História Oral (HO) e seus sentidos nesta pesquisa.....	20
2.2 Os procedimentos nesta pesquisa, como se deram... ..	25
2.3 Movimentos de análise	28
3 AS NARRATIVAS.....	31
Maria Isabel Castreghini de Freitas	31
Romulo Campos Lins	44
Eugenio Maria de França Ramos.....	56
Fabiana Marques Costa	85
Mara Sueli Simão Moraes	97
Carla Ariela Rios Vilaronga	112
4 SOBRE A CONSTITUIÇÃO, TRAJETÓRIA E PERMANÊNCIA DO CECEMCA.....	123
4.1 Aspectos da formação continuada de professores no Brasil no início do século XXI.....	123
4.2 Três propostas e um “único” Centro: “conflitos iniciais”	132
4.3 Elaboração de Material Específico - aspectos da Educação Matemática	147
4.4 Primeiras Formações	156
4.5 O Pró-Letramento e o Plano de Ações Articuladas (PAR)	167
4.6 O caminhar do Centro até hoje	174
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	180
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICE A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS	190
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	192
APÊNDICE C – CARTAS DE CESSÃO.....	193
ANEXO A – EDITAL 01/2003 – SEIF/MEC	199
ANEXO B – PORTARIA MEC Nº 1.403/2009	207
ANEXO C – PORTARIA MEC Nº 1.179/2004	211
ANEXO D – CONVÊNIO Nº 021/2004 – SEB/MEC	212

ANEXO E – DOCUMENTOS DE DIVULGAÇÃO	224
ANEXO F – PÁGINAS SITE CECEMCA	240
ANEXO G – PROJETO INICIAL DO PROF. EUGENIO.....	242

1 UM PANORAMA

Formação de professores é um tema muito discutido em nossa área e de interesse não só de pesquisadores, mas também de profissionais da educação que veem a importância dessas discussões e seu papel fundamental para a atuação frente às gerações futuras. Sobre isso, Gatti (2009) destaca que as

[...] preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar (p. 90).

Segundo Silva (2014), nas últimas décadas, a formação de professores tem sido o centro de discussões de vários fóruns, além dos espaços dos especialistas e dos sistemas de ensino; o que demonstra e representa a relevância que esse tema possui e vem adquirindo até o momento¹.

Sobre a formação continuada de professores, Gatti e Barreto (2009) argumentam que

[...] o interesse pelo tema de Formação Continuada difundiu-se nos últimos anos, envolvendo políticos da área de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores [...] (p. 199).

A implementação da política de formação continuada desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), a partir de 2004, com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Rede)² e do vínculo estabelecido entre universidade e escola na formação de grupos de desenvolvimento profissional³ permanente no ambiente escolar, revela o interesse apontado pelos autores. Na visão de Silva (2014) “este parece ser um primeiro indício da defesa, por parte do MEC, de

¹São exemplos de pesquisas que destacam a crescente investida no estudo sobre a formação de professores: Oliveira (2003); Penteado (2004); Almeida (2005); Fuzari e Fanco (2005); Ghedin (2005); Guimarães (2005); Melo (2010); Rodrigues, Krüger e Soares (2010); Moretti (2011); Barcelos, Passerino e Behar (2012); Costa e Duran (2012); Pietropaolo, Campos e Silva (2012); Rocha, Dorneles e Marranghello (2012); Lima (2013).

²A Rede é composta por universidades que, por sua vez, se constituem em Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação como o objetivo de impactar positivamente a educação.

³De acordo com Dias-da-Silva (1998), desenvolvimento profissional docente está baseado na proposta de um continuum de formação, em que a formação básica - inicial (oferecida nos cursos de licenciatura / pedagogia) é o início de um processo de trabalho docente que ocorre ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades; que se prolonga por todos os momentos de exercício profissional.

que a formação continuada deve tornar-se um evento permanente no cotidiano dos professores” (SILVA, 2014, p. 283).

Considerando que políticas de formação de professores implicam a articulação entre formação inicial⁴, formação continuada⁵ e desenvolvimento profissional, e que as políticas e as instituições envolvidas devem atuar de modo articulado nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, destaca-se a relevância de um olhar para como essas políticas têm sido mobilizadas, tendo em vista o papel imprescindível que sua figura ocupa quando se discute educação.

Neste panorama, com vistas a colaborar com esse olhar mais amplo sobre a articulação dessas políticas de formação e, sobretudo, no modo como têm se efetivado as práticas disparadas por essas políticas nos diferentes contextos geográficos e institucionais é que esta pesquisa teve como objetivo compreender o processo de constituição, trajetória e permanência do Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental – Cecemca/Unesp – Campus de Rio Claro, vinculado à Rede, a partir da publicação do Edital 01/2003 – SEIF/MEC⁶ (ANEXO A).

Esse edital estabeleceu o recebimento de propostas de universidades brasileiras interessadas em constituir Centros de formação continuada, desenvolver tecnologia e prestar serviços para a rede pública de ensino; também, integrar-se à Rede, constituída no âmbito do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica foi constituída em julho de 2004 e, segundo publicações do MEC, como resposta à necessidade de articular a pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores. Composta por universidades das diversas regiões do país, em que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, foram contempladas cinco grandes áreas distribuídas da seguinte forma:

- Alfabetização e Linguagem

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Universidade de Brasília – UNB

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

⁴Expressão usada para a primeira formação, geralmente oferecida nos cursos de licenciatura.

⁵Expressão usada para a formação de professores que se encontram em exercício, bem como para cursos de treinamento e aperfeiçoamento, após a formação inicial.

⁶SEIF /MEC – Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação.

- Educação Matemática e Científica

Universidade Federal do Pará – UFPA

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

- Ensino de Ciências Humanas e Sociais

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Universidade Federal do Ceará – UFC

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG

- Artes e Educação Física

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

- Gestão e Avaliação da Educação

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Cada um desses Centros manteve uma equipe que coordenava a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos sistemas estaduais e municipais de educação. Na constituição da Rede, ficou clara a ênfase atribuída à capacidade de articulação e estabelecimento de parcerias dos Centros com outras Universidades para o cumprimento das propostas conveniadas.

Desse modo, temos como foco principal um dos Centros integrantes da Rede, a saber, o da Universidade Estadual Paulista – Unesp, o Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental - Cecemca.

O Cecemca foi⁷ um dos cinco Centros a integrar a área “Educação Matemática e Científica”, uma das cinco áreas prioritárias de formação estabelecidas pelo Edital. Ele respondeu por ações dirigidas à formação continuada de professores nas áreas de Ciências e Matemática, tendo como participantes pesquisadores, professores e pós-graduandos da Unesp que atuam nas áreas de Educação, Matemática, Científica, Ambiental e Educação à Distância.

Os demais Centros que integraram essa área foram: o Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC) da Universidade Federal do Pará, o Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências (LIMC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Centro de Formação Continuada (Cefoco) da Universidade Federal do Espírito Santo e o Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação (Nupe) da Universidade Federal do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Os Centros estavam bem distribuídos no que se refere à localização espacial, abrangendo diferentes estados por todo o território brasileiro.

A opção por estudar formação de professores e a motivação para essa pesquisa estão relacionadas a várias circunstâncias. Fiz minha graduação em Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual Paulista - Unesp – Campus de Rio Claro, porém comecei a lecionar antes de terminar a licenciatura, pois tinha concluído o Bacharelado em Matemática anteriormente. Lecionei por um tempo em escolas da rede estadual, de Rio Claro, e trabalhei durante um ano como Coordenadora Pedagógica de uma escola estadual, mas logo me afastei para trabalhar junto à Diretoria de Ensino de Limeira, órgão responsável pela região que inclui o município de Rio Claro. Trabalhando nesta Diretoria por aproximadamente 5 anos, no período de 2000 a 2005, tive meus primeiros contatos com algumas políticas públicas para a formação continuada de professores que ocorriam no estado de São Paulo pela Secretaria Estadual de Educação.

Em 2006, com a municipalização do Ensino Fundamental em Rio Claro e através do convênio entre o estado e o município, e a convite do secretário municipal da educação, fui trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro na qual atuei até dezembro de 2016. Neste ambiente de trabalho tive conhecimento de cursos de formação continuada para os professores da rede municipal e de programas como o Pró-Letramento; e foi nesse contexto que ouvi pela primeira vez alguma referência sobre o Cecemca, da Unesp de Rio Claro. Nesta época já havia concluído Licenciatura em Pedagogia e especialização na área da educação; e queria continuar os estudos, fazer mestrado. Estes desdobramentos que ocorreram durante

⁷ Ao nos referirmos ao Cecemca optamos por utilizar o tempo verbal no passado, porém adiantamos ao leitor a perspectiva de continuidade de atuação do Centro até os dias atuais.

minha formação me direcionaram novamente para a Unesp. Foi quando entrei em contato com os professores Romulo Campos Lins e Heloisa da Silva, pois já os conhecia da época da minha graduação, e quando surgiu a motivação e o interesse em pesquisar o Cecemca. A convite da professora Heloisa comecei participando das reuniões do Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem⁸ e acabei escrevendo este projeto de pesquisa que está relacionado aos interesses do grupo, do qual faço parte hoje.

Este trabalho tem como metodologia de pesquisa a História Oral, muito utilizada pelo Ghoem. Neste primeiro capítulo acabamos de apresentar um panorama geral, no qual esta pesquisa está inserida. Na sequência apresentamos um capítulo no qual especificamos a metodologia utilizada, sua fundamentação teórica e um relato dos procedimentos e encaminhamentos da pesquisa até o momento.

Em seguida, num terceiro capítulo⁹, disponibilizamos as seis narrativas elaboradas a partir das entrevistas realizadas com nossos colaboradores que participaram do processo de constituição do Cecemca.

No quarto apresentamos nossa narrativa/versão sobre a constituição e trajetória do Cecemca, a partir de nosso olhar e nosso caminhar nessa investigação, e em meio as narrativas constituídas e dados encontrados.

No último capítulo, encerramos nossa escrita tecendo algumas considerações sobre aspectos que se mostraram relevantes em nossa pesquisa e assinalando para nossa contribuição com o Projeto Mapeamento da formação e atuação de Professores de Matemática no Brasil desenvolvido pelo Ghoem.

⁸Grupo interinstitucional composto por profissionais de diversos estados brasileiros, que dedicam suas pesquisas à Educação Matemática.

⁹ Neste capítulo e no seguinte, a repetição das notas de rodapé em cada narrativa, de forma intencional, tem o intuito de deixá-las autossuficientes no sentido de que cada uma dessas narrativas possa ser lida independentemente das demais e do trabalho todo em si. Essa possibilidade se justifica pela existência de um sistematizador de textualizações criado pelo Ghoem, denominado Hemera. Este sistema foi desenvolvido visando a possibilitar uma sistematização das textualizações produzidas à partir dos depoimentos coletados por integrantes do Ghoem. Disponível em <<http://www2.fc.unesp.br/ghoem/index.php?pagina=hemera.php>> Acesso em: 28 mar. 2017.

2 MOBILIZAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O intuito desta pesquisa é tecer uma compreensão sobre o processo histórico de constituição, trajetória e permanência do Cecemca / Unesp – Campus Rio Claro, vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, possibilitando algumas compreensões dos aspectos da formação continuada de professores de Matemática durante a década de 2000, tendo em vista a publicação do edital nº 1/2003 – SEIF/MEC (ANEXO A).

Assim, pretendemos criar uma versão do Cecemca no que diz respeito à formação e atuação dos professores de Matemática no Brasil; a partir de depoimentos de coordenadores, professores e estagiários que participaram da sua criação. Dessa forma, buscamos elaborar uma narrativa sobre como e em que contexto o Centro se constituiu e sobre sua contribuição e repercussão para com os demais Centros e programas de formação continuada, bem como sobre a sua atual situação diante das novas demandas e ordenamentos do MEC. Além disso, a pesquisa tem a perspectiva de contribuir com uma visão crítica acerca das políticas públicas desenvolvidas na área de formação de professores no período correspondente à década de 2000 (período definido como recorte temporal do trabalho). Nesse sentido elencamos o objetivo principal como sendo a constituição de uma narrativa histórica considerando as análises realizadas de fontes orais e escritas.

Delineando-se como mais uma vertente do Projeto Mapeamento¹⁰, em desenvolvimento pelo Ghoem sobre formação e atuação de Professores de Matemática no Brasil, a partir da História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa, este trabalho buscou colaborar com compreensões dos aspectos relacionados à formação continuada de professores de Matemática.

Neste projeto de ampla envergadura, a noção de mapeamento é defendida pelo grupo da seguinte maneira:

[...] Mapear – ou cartografar – a formação e a prática de professores de Matemática, portanto, é um projeto dinâmico que, se permite compreensões, por exemplo, por cotejamentos (sempre parciais) entre instâncias de formação, instituições formadoras, modos de atender ou subverter legislações etc., [...] (GARNICA, 2014, p. 42).

¹⁰Podemos citar alguns dos últimos trabalhos que fizeram parte do Projeto Mapeamento e os respectivos estados onde as pesquisas foram realizadas: Fernandes (2011) no estado do Maranhão; Cury (2011) em Tocantins; Martins-Salandim (2012) em São Paulo; Morais (2012) no Rio Grande do Norte; Macena (2013) na Paraíba; Toiller (2013) no Paraná e Both (2014) no Mato Grosso.

O autor destaca ainda que o Ghoem e, conseqüentemente, esse projeto tem como integrantes pesquisadores em diferentes momentos de formação e, em consequência a essa natureza e complexidade, vários temas são focados, pois os processos de formação e atuação de professores de Matemática estão presentes em várias instâncias e de várias formas. É nesse sentido que compreendemos o nosso trabalho contribuindo com a linha de pesquisa conhecida como História da Educação Matemática no Brasil.

2.1 História Oral (HO) e seus sentidos nesta pesquisa

Sendo esta uma pesquisa de natureza historiográfica, que pretende constituir uma narrativa ou versão histórica do Cecemca, optamos pela metodologia da história oral, considerando que esta também pode ser vista “como elemento vital para a constituição de versões da história” (MARTINS-SALANDIM, 2007, p. 21).

Compreensões sobre a abordagem da história oral como metodologia de pesquisa são apresentadas por Ferreira e Amado (2001):

A denominação “história oral” é ambígua, pois adjetiva a história, e não as fontes – estas, sim, orais. A designação foi criada numa época em que as incipientes pesquisas históricas com fontes orais eram alvo de críticas ácidas do mundo acadêmico, que se recusava a considerá-las objetos dignos de atenção e, principalmente, a conceder-lhes *status* institucional. No embate que se seguiu, pela demarcação e aceitação do novo campo de estudos, o adjetivo “oral”, colado ao substantivo “história”, foi sendo divulgado e reforçado pelos próprios praticantes da nova metodologia, desejosos de realçar-lhe a singularidade, diferenciando-a das outras metodologias em uso, ao mesmo tempo que lhe afirmavam o caráter histórico (p. xii).

Garnica (2005) destaca que a História Oral, como metodologia de pesquisa qualitativa em Educação Matemática, é mais frequentemente utilizada para pesquisas acerca da História da Educação Matemática, sobre história da formação de professores, das instituições escolares, da matemática escolar, de práticas e legislações, entre outros.

Sobre o significado de metodologia, alguns pesquisadores do Ghoem destacam que:

[...] metodologia, para o GHOEM, é um conjunto de procedimentos que não teriam sentido sem uma fundamentação. Trata-se, sim, de optar por um conjunto de ações (procedimentos) que nos permita abordar/compreender algo, mas, além disso, trata-se de saber quais potencialidades e os limites dessas ações, quais seus fundamentos, qual o terreno em que tais ações se assentam. Posto que metodologia é um complexo em que dialogam procedimentos e fundamentações/teorizações, cada investigação implica argumentações próprias sobre como, quando e por que agir sob certos condicionantes (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011, p. 232-233).

Vale destacar, também, que no Grupo a História Oral é compreendida como uma metodologia em trajetória e que alguns procedimentos são comumente utilizados pelos pesquisadores vinculados ao grupo. Isso significa que o grupo entende não existir um caminho definido a ser seguido, mas sim que cada nova pesquisa poderá apresentar contribuições à metodologia.

O uso da História Oral, segundo Garnica (2007), compreende a produção, intencional, de fontes historiográficas que poderão servir para expor perspectivas contextuais sobre aquilo que se estuda e sobre aqueles que nos permitem uma aproximação do objeto estudado.

[...] o pesquisador que se vale da História Oral é um “fazedor de fontes” sabendo-se “fazedor de fontes” e, portanto, envolto em todas as circunstâncias que esse fazer exige: o reconhecimento da inexistência de uma verdade sólida, inquebrável, intransponível, definida e definitiva: o choque entre a pluralidade de pontos de vista distintos que essas fontes trazem à tona; a responsabilidade ao costurar, para sua pesquisa, essas fontes que lhe dão uma percepção parcial, mas nem por isso pouco nítida, da realidade em que está mergulhado (GARNICA, 2007, p. 30).

Sobre o trabalho com as fontes em pesquisa em História Oral Martins-Salandim (2007) sugere que as fontes orais por si só, em muitas pesquisas, podem não dar conta de configurar o panorama investigado. Nesse sentido, em algumas pesquisas, os dados são baseados principalmente em fontes orais, no caso, entrevistas. Porém, de acordo com as necessidades, a fonte oral pode se articular com fontes escritas complementando-se com o intuito de melhor atender a questões referentes ao objeto de estudo. A mesma autora alerta, ainda, para o cuidado em não negligenciar fontes disponíveis; mesmo tomando algumas fontes como prioritárias e secundarizando outras, sem nunca as desprezar; e sim trabalhar com a junção destas. Dessa forma, sugere que o que dispara um processo historiográfico são os registros de memória. Porém, para constituir tal processo é necessário o cotejamento desses registros com outras fontes, de outras naturezas. A autora acrescenta que:

[...] a potencialidade da História Oral para a historiografia não deve ser buscada na auto-suficiência das fontes orais em detrimento de outras fontes, mas na natureza qualitativa das informações que as fontes orais incorporam à operação historiográfica (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 51).

Garnica (2011), ainda alerta que ao criarmos fontes não estamos necessariamente desenvolvendo uma operação historiográfica; isto se dará, segundo o autor, quando nos dispusermos partir dessas fontes para constituir uma narrativa historiográfica. Somente a elaboração da fonte em si, não caracteriza o todo de uma operação historiográfica, “a fonte

pode alimentar uma operação historiográfica, nunca confundir-se com ela” (GARNICA, 2011 p. 264).

Uma operação historiográfica é um movimento composto por um conjunto de ações que se iniciam quando se tem à mão um problema a partir do qual saímos à procura de fontes (ou criamos fontes) para, a partir dessas fontes, analítica e metodicamente, compor uma narrativa historiográfica (GARNICA, 2013, p. 55).

Nesse sentido, como nesta pesquisa o que se pretende é construir uma narrativa historiográfica do Cecemca, a partir de narrativas de alguns dos personagens envolvidos neste cenário, somos conscientes de que o que teremos serão versões de como ele se constituiu e de que a narrativa final constituída com este trabalho será mais uma versão.

Assim, concordamos que com o uso da história oral

[...] é possível, ao promover um diálogo entre várias perspectivas (e talvez, principalmente, por mobilizar depoimentos orais), realçar a subjetividade dos pontos de vista; é possível percebermos quais futuros foram projetados; quais estratégias relativas à memória foram disparadas por cada um dos depoentes ao criarem seus passados: é possível, em suma, reconduzir a subjetividade para dentro das práticas historiográficas e, num campo mais amplo, para dentro das práticas científicas (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011, p. 238).

Trabalharemos com narrativas constituídas a partir de entrevistas e seguiremos alguns procedimentos regulares adotados nas pesquisas internas ao Ghoem e relativos à História Oral, os quais passamos a apresentar e discutir.

A questão diretriz e um breve levantamento inicial de documentos e bibliografias a respeito do objeto de pesquisa podem indicar e direcionar a escolha de colaboradores em potencial, julgados relevantes para a compreensão do tema em questão. Para as entrevistas elaboramos um roteiro (APÊNDICE A) a ser seguido e que fica à disposição dos depoentes para o caso de eles solicitarem para organizar sua exposição. Vale ressaltar que este roteiro é passível de alteração no decorrer das entrevistas para os diferentes colaboradores.

Durante as entrevistas os depoimentos são gravados, e o tratamento das informações das entrevistas se inicia primeiramente com o que chamamos de transcrição, etapa na qual o pesquisador elabora um texto escrito que deve corresponder da maneira a mais próxima possível ao áudio da gravação. Posteriormente, com base na transcrição, é feita a textualização, que compreende apresentar as informações de forma mais coerente, constituindo um texto de leitura mais fluente, sem vícios de linguagem e repetições desnecessárias; ou seja, é feita uma edição da transcrição. Nesta etapa é de suma importância

o cuidado em manter o tom de oralidade característica dos depoimentos, pois, mesmo sendo este um texto do pesquisador, tem origem e é elaborado a partir da fala do depoente.

De acordo com Cury (2011) as textualizações podem ser consideradas textos em co-autoria pesquisador/entrevistado; embora muitas vezes seja um texto de autoria do pesquisador com a autorização do depoente, feita após alguma negociação sobre o que vai conter. Ainda segundo o autor,

[...] As textualizações são fontes *criadas* em seu sentido mais pleno, pois não eram materiais previamente disponíveis. Elas surgem de um processo intencional nosso e alimentam a criação de uma narrativa histórica. Constituir uma narrativa histórica implica mobilizar um processo interpretativo que já foi disparado quando criamos as fontes. A edição das entrevistas para se constituir o que chamamos de textualização, juntamente com a conferência e negociação ocorrida entre pesquisador e colaborador, constitui um processo de negociação pleno de idas e vindas (2011, p. 31-32).

Como habitualmente acontece nas várias pesquisas realizadas no Ghoem, no final da negociação, as textualizações são submetidas à apreciação e legitimação dos colaboradores e é solicitada uma carta de cessão dos direitos, possibilitando que os textos sejam utilizados e tornados públicos pelo pesquisador em seu trabalho.

Segundo trabalhos já desenvolvidos no grupo, a textualização é compreendida como um primeiro movimento de elaboração de uma compreensão sobre o objeto/fenômeno investigado. Algumas textualizações podem se apresentar em forma de diálogos ou em forma de um texto mais próximo a um monólogo.

Entre a oralidade e a textualização ficam escondidas algumas cicatrizes do discurso, sendo que registros diferentes não são apenas manifestações distintas de uma mesma coisa, e sim coisas distintas, sujeitas a instrumentos de análise diferentes. “A oralidade, assim, é nosso ponto de partida para a compreensão. A escrita nosso ponto de partida para a análise formal” (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011, p. 235).

Um processo de análise não é linear nem objetivo: é tortuoso, feito de idas e vindas, objetivos que ora se concretizam, ora esmaecem; intenções que ora se diluem e desaparecem, ora se impõem como vitalmente importantes, mesmo que antes não nos tenha parecido ser assim. Os encontros e reencontros – com as informações coletadas, com as pessoas com as quais convivemos, com nossos pressupostos teóricos e vivenciais, com a literatura específica etc. – vão criando o caminho que, ao ser percorrido, nos permite gerar algumas compreensões (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 310).

A partir de entrevistas coletadas tendo a História Oral como método ressaltam-se as potencialidades, finalidades e possibilidades destas como narrativas que continuam, ou podem continuar a fornecer argumentos, pistas e resíduos (MARTINS-SALANDIM, 2012). Para a mesma autora, as narrativas são como registros do que se percebe, no presente, sobre algo que se vivenciou num passado recente. Uma mera coleção de entrevistas não pode ser considerada uma operação historiográfica, mas os registros de memória podem disparar um processo historiográfico e, para se constituir como tal é necessário o cotejamento dessas fontes (orais) com outras de várias naturezas.

De acordo com Garnica (2014, p. 57) a opção central, mas não única, por uma metodologia, a História Oral, implica trazer à cena as narrativas, suas potencialidades e suas formas. Ainda, segundo o mesmo autor:

[...] É a partir de narrativas que criamos nossos discursos (nossas narrativas) sobre a formação e a atuação de professores de Matemática. As narrativas não são meramente manifestação de práticas ou vetores para que uma história possa ser comunicada, mas inventoras de práticas: as narrativas criam realidade enquanto a comunicam (2014, p. 58).

De posse das textualizações legitimadas e das devidas cartas de cessão, a elaboração da análise se dá no sentido de tecer compreensões acerca do fenômeno estudado; ressaltando que, segundo Garnica e Souza (2012, p. 103), a análise “atravessa todo o processo, desde as intenções iniciais”, perpassando por toda a pesquisa até o momento das considerações finais.

Nesse processo não nos cabe, como pesquisadores, fazer comparações dos depoimentos coletados (MARTINS-SALANDIM, 2012), muito menos “julgar as narrativas orais, já que estas funcionam como legitimações (apoios) para a história contada pelo pesquisador sobre o fenômeno pesquisado”. O que se tem feito são constituições de narrativas próprias sobre o que se investigou e analisou. (SILVA e FERNANDES, 2010, p. 6).

Em consonância, Garnica (2006) também não vê a análise como um momento de julgar, mas:

[...] a partir dos relatos coletados, podem ser detectadas tendências que o pesquisador cuidará de apresentar e, tanto quanto for possível a ele, munido de seus referenciais, discutir. As análises são, ainda, segundo penso, um momento da pesquisa no qual o pesquisador presentifica-se como autor. Muitas vezes, os depoentes, ao narrarem suas experiências – que são suas e, portanto, intransferíveis como experiências – dão ao pesquisador elementos para que este compreenda aspectos de sua realidade até então não pensados, não estudados, não esquadrinhados, não inventariados (p. 98).

Segundo o autor, cabe ao pesquisador detectar momentos a partir dos significados que atribui ao que o depoente diz. Momentos e elementos que se mostrem ou se evidenciem por meio de tendências, singularidades e/ou divergências poderão emergir na análise dos dados fornecendo indícios no decorrer dos questionamentos e reflexões que permeiam a pesquisa, e estes serão de suma importância para a elaboração da análise.

Os depoimentos podem nos conduzir a diferentes perspectivas, olhares e detalhes, não só do tema em si e do cenário mais próximo no qual este se deu; mas também de todo o contexto no qual este estava inserido.

[...] o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual é a subjetividade do expositor [...]. Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez (PORTELLI, 1997, p. 31).

A objetividade e a subjetividade são fatores relevantes, com os quais é preciso ter cuidado ao se trabalhar com narrativas, tendo em vista que há a necessidade de um posicionamento quanto aos acontecimentos históricos, pois

[...] a História não se passa apenas no lugar da natureza, da coisa em si, do evento, da matéria ou da realidade, nem se passa apenas do lado da representação, da cultura, da subjetividade, do sujeito, da ideia ou da narrativa, mas se passa entre elas, no ponto de encontro e na medição entre elas, no lugar onde estas divisões ainda são indiscerníveis, onde estes elementos e variáveis se misturam (ALBUQUERQUE JR, 2007, p. 28).

Com tantas considerações a fazer, tantos cuidados a tomar, procurando sempre estabelecer um difícil, porém necessário equilíbrio entre o objetivismo e o subjetivismo, entende-se que um trabalho analítico como este requer uma clareza sobre os objetivos e reflexões da pesquisa, e foi esta postura que buscamos adotar em nossas análises neste trabalho.

2.2 Os procedimentos nesta pesquisa, como se deram...

Num primeiro momento da pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico de leituras e de legislação que colaboraram para a compreensão sobre as políticas de formação continuada de professores da Educação Básica e sobre a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada e dos Centros de Formação vinculados a ela.

Com essa etapa, iniciamos uma investigação preliminar e coleta de informações sobre o Cecemca, e à primeira vista já nos foi possível definir um grupo inicial de prováveis colaboradores; além de nos dar uma perspectiva inicial do Centro, de que este foi composto por três núcleos, a saber: o núcleo de Rio Claro, o núcleo de Bauru e o núcleo de Educação a Distância EaD (que também teve sede em Rio Claro).

Como o Cecemca possuía, desde seu início, um número considerável de integrantes, selecionamos os colaboradores considerando sua participação e função no Centro, com um ou mais coordenador ou integrante de cada núcleo que esteve presente no processo de criação do Centro, e pelo menos um professor-formador que tenha participado dos cursos de formação diretamente com os professores (tutores). Optamos por esse critério por acreditarmos que dessa forma poderíamos obter discursos de diferentes perspectivas. Optamos por não incluir entrevista com tutores, pois estamos focando em pessoas do Centro, falando sobre o Centro.

A primeira pessoa com a qual entramos em contato foi a professora Maria Isabel Castreghini de Freitas, pois logo de início seu nome aparece como a Coordenadora do Cecemca – Núcleo Rio Claro, na ocasião sua constituição. Entramos em contato com a professora por e-mail, encaminhando uma carta de apresentação (APÊNDICE B) em que delineamos o objetivo da pesquisa e os procedimentos adotados para as entrevistas e seus registros.

Para esta primeira entrevista elaboramos um roteiro que foi disponibilizado alguns momentos antes, conforme solicitação da professora; o que lhe possibilitou preparar seu depoimento. A entrevista foi direcionada a um tema específico, ou seja, a criação e constituição do Cecemca, com o qual, de alguma forma, nossos depoentes tiveram ou ainda têm alguma ligação.

Foi por meio do depoimento da Professora Maria Isabel que tivemos uma primeira visão da história de constituição do Centro, e a partir daí tivemos acesso ao acervo de documentos e arquivos do Cecemca. Essa primeira versão e o acesso a esse material possibilitou a confirmação de prováveis colaboradores para a pesquisa, sendo que alguns foram confirmados também pela própria professora ao serem mencionados em seu depoimento. Assim, os colaboradores foram selecionados de acordo com sua ligação com o Centro e com os três núcleos que o constituíam; sendo estes coordenadores, professores e estagiários que trabalharam em diferentes funções.

No roteiro da primeira entrevista foram elencados tópicos pontuais referentes a uma primeira abordagem e primeiras informações que pudessem nos fornecer um panorama com informações básicas de funcionamento do Centro.

Esse foi meu primeiro contato, como pesquisadora, com os procedimentos e com o que envolve fazer uma entrevista. E fiquei surpresa, pois este primeiro depoimento foi o que eu mencionaria que mais se aproxima de uma narrativa espontânea, do colaborador, sobre um determinado fato; pois não foi necessária quase nenhuma intervenção durante a entrevista, que contemplou todos os pontos constantes no roteiro.

Para as demais entrevistas o roteiro sofreu pequenas alterações, eximindo questões pontuais, com intuito de deixar o depoimento mais livre, numa tentativa de que as memórias dos colaboradores emergissem da forma mais espontânea possível (APÊNDICE A); porém sempre mantendo, como primeiro tópico, uma apresentação com informações sobre o depoente, deixando-o livre para que discorresse sobre informações pessoais e sobre sua formação profissional e acadêmica.

Nessa etapa, vale destacar que o contato com os colaboradores, e não só com esse primeiro, propiciou o levantamento de demais fontes tais como documentos escritos e digitais que contribuíram para a pesquisa.

Foram feitas seis entrevistas, contemplando colaboradores que trabalharam nos três núcleos. Além da professora Maria Isabel, a coordenadora geral do Cecemca no período inicial, os demais colaboradores foram o professor Eugenio Maria de França Ramos, coordenador do Núcleo de EaD, a professora Mara Sueli Simão Moraes, integrante do Núcleo de Bauru desde o início da criação do Cecemca, o professor Romulo Campos Lins, que participou inicialmente do Núcleo de Rio Claro com a elaboração do material específico de ensino de Matemática, a professora Fabiana Marques Costa que trabalhou como estagiária no Núcleo EaD, e a professora Carla Ariela Vilaronga, estagiária no Núcleo de Rio Claro que acompanhou os professores-formadores em alguns dos cursos do Cecemca.

A maioria das entrevistas foi realizada em algum dos campi da Unesp. Dentre as entrevistas realizadas no campus de Rio Claro, duas foram na sede atual do Cecemca com o professor Eugenio e com a professora Fabiana, outra foi no Centro de Análise e Planejamento Ambiental (Ceapla) com a professora Maria Isabel e outra no Departamento de Educação Matemática com o professor Romulo. A entrevista realizada no campus de Bauru, com a professora Mara, aconteceu no Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências. Somente uma entrevista se deu na residência da mãe da colaboradora, em Rio Claro: a da professora Carla.

No início de cada entrevista demos ao entrevistado a opção de ler o roteiro que pretendíamos seguir. Dentre todos, somente a professora Maria Isabel decidiu ler o roteiro (APÊNDICE A) antes de iniciarmos a gravação da entrevista, e talvez por isso seu relato seja

mais contínuo, quase sem intervenções nossa. Os demais preferiram não ter o conhecimento prévio dos tópicos que seriam abordados durante a entrevista, mas todos tinham ciência de que seria sobre a criação do Cecemca e a participação de cada um no Centro.

Efetuada as entrevistas, de posse dos áudios e dando continuidade aos procedimentos regulares utilizados pelo Ghoem, passamos para as fases de transcrição e de textualização dos depoimentos. Finalizando estas fases, encaminhamos todo o material: áudio, transcrição e textualização, para que os depoentes fizessem uma as leituras e legitimassem as textualizações e nos fornecessem as cartas de cessão. Lembrando que estes tiveram a liberdade para alguma alteração e/ou complementação que julgassem necessárias para legitimar a textualização final.

De posse das textualizações legitimadas e das devidas cartas de cessão assinadas (APÊNDICE C), a elaboração da análise se dá no sentido de tecer compreensões para constituir uma narrativa histórica sobre o Cecemca.

2.3 Movimentos de análise

Compreendemos essa análise se constituindo como uma possibilidade de apontamentos, a partir de nossas leituras das entrevistas, registros, documentos e reflexões acerca do assunto que investigamos pautadas em nossas leituras e compreensões sobre *análises narrativas de narrativas* (BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001; GARNICA, 2012; BOLÍVAR, 2002). Embora seja plausível considerar que esta análise teve início ao menos desde a definição do projeto e dos questionamentos levantados, compreendemos que só no momento em que colocamos tal proposta no papel é que ela se mostra e se concretiza em nossas ansiedades, aflições e questionamentos como pesquisadora.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) expõem e avaliam como a investigação biográfico-narrativa tem se mostrado uma perspectiva específica de pesquisa qualitativa na área da educação. Os autores apresentam a investigação biográfico-narrativa como uma abordagem própria, que compartilha alguns dos princípios metodológicos da investigação qualitativa, porém indo além desta, já que introduz a experiência vivida como algo não passível de captação, mas criado no próprio processo investigativo. Por admitir uma perspectiva mais interpretativa, o foco central desse tipo de investigação é o significado, que envolve a dimensão emotiva da experiência, a complexidade, as relações e a singularidade de cada ação. Segundo esses autores, a investigação narrativa é um novo campo de investigação, reorganizado a partir de fundamentos filosóficos e epistemológicos próprios, que compreende qualquer forma de reflexão oral ou escrita que se valem da experiência pessoal.

Como as narrativas não são registradas “por si” e não têm um significado “em si”, é preciso que se atribua significados a elas. Essa atribuição de significados – parametrizada pela plausibilidade, e não pela veracidade – é feita a partir de quem as interpreta, de acordo com suas perspectivas e seus modos de se apropriar do mundo. (GARNICA, 2012, p. 346 – 347).

Ao ponderar sobre dois modos de conhecimento, o paradigmático e o narrativo, Bolívar (2002) propõe, em consonância a estes modos, duas formas de análise nas investigações narrativas: a *análise paradigmática* e a *análise narrativa* ¹¹.

A análise paradigmática de narrativas baseia-se em um estudo de narrativas que busca seus elementos comuns, elencando categorias que podem levar a generalizações. Destacamos como um ponto importante na análise paradigmática a potencialidade de desenvolver um conhecimento geral sobre os pontos comuns de uma coleção de histórias/narrativas.

Já a análise narrativa de narrativas opera com elementos combinados, coletando descrições, acontecimentos, ações; a escrita desse processo analítico consiste em mais uma narrativa, na qual o narrador se mostra ao narrar ou ao narrar-se.

De acordo com Bolívar, Domingo e Fernández (2001), estes dois tipos de análise (paradigmática e narrativa) não são dicotômicos, sendo que ambos contribuem para gerar conhecimento e podem se complementar. Os autores advertem que a análise narrativa pode não cobrir alguns interesses da investigação e, nesse sentido, uma análise categorial dos dados pode ser o melhor para os interesses de determinadas pesquisas.

A análise narrativa (propriamente dita) é proveniente do estudo das narrativas individuais, com o intuito de fazer analogias, possibilitando verificar aspectos similares ou aspectos singulares que configuram a história. Esta análise resulta em uma narrativa particular, que tem a finalidade de expressar a vida individual de modo autêntico, sem manipular a voz dos colaboradores. Nesse sentido o pesquisador desenvolve uma trama argumental que lhe permite configurar e unir os elementos tematicamente e/ou temporalmente (BOLÍVAR, 2002).

¹¹ Para o autor, o modo paradigmático de conhecer e pensar é expresso por conhecimentos proposicionais, geralmente, regulado por regras, máximas ou princípios prescritivos. Neste há procedimentos de racionalidade e verificação pública e compartilhada. O modo narrativo de conhecimento é caracterizado por apresentar a experiência humana como uma descrição das intenções, através de uma sequência de eventos em tempos e lugares, onde os relatos biográfico-narrativos são os meios privilegiados de conhecimento e pesquisa. Parte do princípio que as ações humanas são únicas e irrepetíveis. Então, sua riqueza de nuances não pode ser exibida em definições, categorias ou proposições abstratas.

Se o pensamento paradigmático é expresso em conceitos, o narrativo o faz por meio de descrições anedóticas de incidentes particulares, sob a forma de relatos ou histórias que nos permitem compreender como os seres humanos dão sentido ao que fazem. (BOLÍVAR, 2002).

Consideramos que esta análise apresenta uma “visão dupla”, contextualizando a realidade interna do colaborador, mas também apresentando um contexto externo que confira significado e sentido à realidade vivida pelo colaborador.

Nesse sentido, a análise é o momento em que o pesquisador se coloca como autor, pois os colaboradores, ao narrarem suas experiências, oferecem elementos para que ele possa entender aspectos da realidade que não foram pensados e nem estudados anteriormente pelo pesquisador (GARNICA, 2006). Assim, caberá a nós como pesquisadores detectar momentos a partir dos significados que atribuímos ao que o colaborador narrou; de forma que, evidências, tendências, singularidades e divergências possam se revelar pela análise dos dados, nos sendo úteis em fornecer indícios na direção dos questionamentos que regem esta pesquisa.

Nosso objetivo, então, é propor uma análise “enredada” (no sentido de ter um enredo, um fio condutor), que pode até conter categorias (mas que não foi esta a intenção), sem fins de classificação e ordenação; numa tentativa de (re)desenhar os eventos e ações, configurando os elementos em uma história que une e dá significado aos dados (narrativas) e apresentando um fio condutor que assinala uma ligação entre os elementos e que culmina em nossa versão histórica.

Claro que esse enredo e essa versão se reportam aos sentidos e significados que nos são perceptíveis e possíveis nesse momento, pois não há como o pesquisador fugir de adicionar a sua própria voz no processo de pesquisa, como também as vozes dos colaboradores permeiam e contaminam também a sua. Assim, não podemos nos esquecer que esta versão traduz leituras e movimentos de idas e vindas, por meio do encontro de narrativas, dos colaboradores e da pesquisadora, tornando-se uma construção partilhada a partir das análises realizadas.

Cada indivíduo descreve narrativamente a sua vivência passada sempre reanalizando dentro do seu contexto atual – pessoal, profissional, histórico, social. Por isso, devemos considerar que, ao narrar, um indivíduo encontra-se em um processo de recriação de “si mesmo”, um processo que visualiza o passado frente às perspectivas presentes, mas organizando-se para o futuro (RABELO, 2011). É com essa inspiração e motivação que apresentamos nossa pesquisa.

3 AS NARRATIVAS

Maria Isabel Castreghini de Freitas

Meu nome é Maria Isabel Castreghini de Freitas. Eu nasci no dia 27 de agosto de 1961, na cidade de Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo. Lá eu cresci, fiz a faculdade e me graduei em Engenharia Cartográfica. Meu pai era sargento da polícia militar e minha mãe, dona de casa. Minha educação básica foi toda em escola pública e depois que concluí, na época, o Colegial, hoje Ensino Médio, prestei vestibular para Engenharia de Alimentos na Unicamp – Campinas-SP e para Engenharia Cartográfica na Unesp de Presidente Prudente. Passei em Engenharia Cartográfica e ingressei no curso.

Tive uma infância normal como toda criança. Naquela época, nós tínhamos muito mais liberdade de brincar na rua. Tive uma vida muito livre, uma infância bem diferente, por exemplo, da infância da minha filha que sempre é mais vigiada, pois estamos num outro momento da vida. Mas tive uma infância tranquila e feliz. Tínhamos dificuldades, era uma família pobre e meus pais nos estudaram com bastante dificuldade. Nós somos três irmãs, as três fizeram universidade, sempre pública e sempre à custa de bastante sacrifício dos pais para que nós não trabalhássemos. Nós realmente cursamos cursos integrais e estudamos com assiduidade. Fui formada na igreja católica, então minha religião é a católica, embora eu não seja praticante, abandonei há muitos anos a religião. Mas batizei minha filha, crismei, participo de missa sem problema nenhum, só que não sou praticante. Hoje me considero sem religião.

Sou uma engenheira cartógrafa, fiz mestrado em Ciências Geodésicas na Universidade Federal do Paraná e depois o doutorado em Engenharia, especificamente voltada para Sistema de Informação Geográfica, na Escola Politécnica da USP. A livre-docência eu fiz mais recentemente em 2011, também na área de Sistema de Informação Geográfica, na Unesp mesmo. Meu título maior é de livre-docente. Aliás, o objeto da minha livre-docência foi a cartografia praticada nos cursos do Cecemca, porque, aqui na Unesp, sempre fui professora de Cartografia e de Sistema de Informação Geográfica. Nesta tese, eu resolvi fazer um recorte da parte de cartografia trabalhada nos cursos de formação continuada do Cecemca, com o intuito de compartilhar as experiências que nós tivemos nos cursos de formação do Cecemca.

A história do Cecemca... O Cecemca começou com uma necessidade que nós tínhamos aqui no Ceapla, que é o Centro de Análise e Planejamento Ambiental, uma Unidade Auxiliar do IGCE - Unesp, Câmpus de Rio Claro. O Centro tinha como meta fortalecer a área de

Educação, daí surgiu esse projeto. Então nos unimos, eu, a professora Magda Adelaide Lombardo, que é colega minha até hoje aqui no Ceapla e a professora Silvia Aparecida Guarnieri Ortigoza, que é professora do Departamento de Geografia. Nós três trabalhávamos aqui nesse Centro e decidimos que ele precisava de um projeto de educação, porque normalmente os projetos aqui na área de cartografia são bem técnicos, como, por exemplo, aplicações de Sistema de Informação Geográfica (SIG) e Sensoriamento Remoto em análise ambiental, urbana, de bacias hidrográficas... E, aí, vimos um edital do MEC que fazia uma chamada para construção desses Centros de formação continuada. Nós lemos aquele edital e imaginamos que era uma coisa simples. Nós não imaginávamos que era um projeto do tamanho que foi, sabe? Tinha um período lá para submissão de proposta, então sentamos as três e escrevemos uma proposta. E mandamos diretamente para o *e-mail* que solicitava, do MEC. E isso foi muito interessante, porque nós fizemos uma proposta muito modesta, um curso de educação continuada de professores na área, envolvendo a parte de geografia, que é o nosso forte, além do uso de técnicas de cartografia e de diferentes geotecnologias, que eram as áreas nas quais trabalhávamos. Esse curso deveria contemplar duas turmas de quarenta professores. Nós pedimos certa verba para fazer uma formação desse gênero, íamos montar um material original e oferecer um curso. Então, era uma proposta bem modesta, bem simples.

E qual não foi nossa surpresa quando da seleção dos contemplados, recebemos a notícia que o nosso projeto tinha sido selecionado. Só que, naquele momento, não havia na Reitoria esse programa que há hoje, que é assim: toda chamada, todo edital que existe e que está disponível, nós podemos nos candidatar, mas por meio de uma Pró-Reitoria. Naquela época, não tinha isso, não tinha uma regra rígida nesse sentido. As pessoas podiam lançar suas propostas individualmente ou por meio da Reitoria, não havia uma política norteadora. Nós submetemos e fomos selecionados pelo MEC. Foram, acho que cento e cinquenta e seis propostas que o MEC recebeu, e destas seriam selecionadas vinte, e uma dessas propostas aprovadas era a nossa. Só que a Unesp tinha mandado muitas outras propostas que concorreram. A Unesp de Bauru mandou proposta e não me lembro mais qual outra unidade, não sei se São José do Rio Preto ou Presidente Prudente. Com certeza, Bauru mandou e nós mandamos. E, ao receber a aprovação da nossa proposta, o pessoal que perdeu correu na Reitoria reclamar. E aí a Pró-Reitoria tomou conhecimento que nós tínhamos sido contemplados e então fomos chamados pelo pró-reitor numa reunião. Imagina, nós que tínhamos sido contemplados, e também essas pessoas que não tinham sido contempladas. Ficou uma situação bastante delicada. A Unesp tinha uma única proposta para submeter;

então, nós vivemos um impasse naquele momento, uma dificuldade. A orientação da Pró-Reitoria foi a de que nós deveríamos reformular contemplando também aqueles outros grupos e que o fato de o nosso projeto ter sido selecionado foi um equívoco, que, na verdade, a Unesp é que tinha sido selecionada e esse projeto deveria abarcar as outras pessoas. Bom, resumo da ópera, nós acatamos isso e agregamos outras áreas e outras propostas e demandas que o MEC também tinha nos solicitado. Tínhamos um prazo curto para reformular... O MEC queria um Centro e não um pacote de cursos de formação como inicialmente tínhamos proposto, um Centro com característica de atendimento multidisciplinar e com atividades que deveriam ser integradas. Então, nesse sentido, nós buscamos apoio no Departamento de Matemática através do Romulo Campos Lins e da Heloisa da Silva (do atual Departamento de Educação Matemática), que foram pessoas que vieram para o projeto. Em Ciências, buscamos o apoio do professor Roberto Naves Domingos, agora já falecido, e das colegas do Departamento de Física que trabalhavam com ele, Alzira C. M. Stein-Barana e Deisy Piedade Munhoz Lopes, e que compõem o grupo e vieram da Física para trabalhar com seu material de Ciências. E assim nós fomos estruturando. O câmpus de Bauru, que não tinha tido sucesso na submissão da sua proposta agregou-se a nós, o caso da professora Mara Sueli Simão Moraes que você vai encontrar lá no material, que também fez parte do Cecemca e faz até hoje, e o pessoal de Matemática e de Ciências de Bauru que também se juntou ao grupo. Então, foi um momento de bastante tensão e de tomada de decisão. Eu lembro que, naquela rodada, quando nós estávamos reestruturando a proposta para mandar como uma proposta da Unesp pela Pró-Reitoria e com essas outras pessoas agregadas, nós vivemos muitos conflitos. O Romulo se lembra disso, e outros colegas que participaram desse começo comigo. Magda ficou firme junto comigo e a Sílvia. Nós três, que tínhamos feito a proposta original, mas também outras pessoas vieram: Rosângela Doin de Almeida, do Departamento de Planejamento Territorial e Geoprocessamento (Deplan); o professor Eugênio Maria de França Ramos, do Departamento de Educação do Instituto de Biociências (IB) aqui do câmpus, que leciona Prática de Ensino no curso de Física, e várias outras pessoas estavam conosco nesse começo. E aí nós redigimos uma proposta integrando câmpus de Bauru e câmpus de Rio Claro. Outro professor foi o João José Caluzi¹², um professor de Bauru que era da área de Ciências e várias pessoas que você vai encontrar lá nos manuais e nos relatórios com mais facilidade. Essas pessoas juntas desenharam a proposta do Cecemca. Então, a proposta do Cecemca foi estruturar um Centro

¹² Professor do Departamento de Física da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp – Câmpus de Bauru

dentro da Unesp voltado para a formação continuada de professores na área de Ciências, Matemática e áreas afins. Aí, as geociências entraram e assim por diante.

Por que o nome? Bom, nós tivemos que ficar pensando como denominaríamos toda essa diversidade. Então, a ideia era montar uma sigla e essa sigla era a contração de Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental. Com esse “Matemática, Científica e Ambiental”, nós englobaríamos todo o universo de pessoas que circulavam pelos temas. O MEC exigiu, por causa do setor da classificação em que nós entramos, nós éramos obrigados a ter Matemática e Ciências bem definidos. Embora a nossa proposta inicial fosse da área de Geografia, existiam outros Centros específicos para humanidades e a Geografia estava lá; então, não podíamos pôr Geografia no nome do nosso Centro, por isso optando pelo “meio ambiente”, nós acabamos aglutinando o projeto dos geógrafos que começaram tudo na verdade.

O grupo formado ficou bem grande, então eu te aconselho a pegar a lista desse primeiro relatório. Aqueles que estão nele foram os que começaram o Centro. Sem dúvida, da parte de Bauru, o Caluzi e a Mara; e da parte aqui de Rio Claro eu, Magda, Sílvia, Romulo, Eugênio, Rosangela Doin de Almeida, que começou conosco, mas não continuou, e outras pessoas que começaram e aí foram ficando pelo caminho.

Mas eu lembro uma coisa interessante numa dessas reuniões de conflito lá na Reitoria. Nós tivemos várias reuniões muito tensas, porque nós queríamos demarcar esse Centro com a identidade de Rio Claro e achávamos que merecíamos isso porque fomos o projeto escolhido. E, por uma questão política acadêmica, precisávamos englobar o câmpus de Bauru, que também era bastante forte na área e tinha longa atuação tanto na área de Matemática quanto de Ciências. Então, esse impasse nos causou muito desgaste. Eu lembro que, numa das reuniões definitivas, quem estava assinando o nome era eu porque no meu nome que foi enviado o projeto original, a Rosangela Doin de Almeida, que era essa colega, falou assim: “Isabel, se você quiser entregar esse projeto, não realizar, então você desiste agora, porque, se você desistir agora, a Unesp não entra no processo e você tem esse momento para tomar essa decisão”. Eu falei: “Olha, eu não tenho coragem de desistir, eu acho que a Unesp foi contemplada e vai ser um bem maior para nós todos; então, eu acho que a nós temos mais é que nos unir, mesmo com as nossas diferenças, e construir um trabalho juntos”. E foi o que nós fizemos. E o trabalho com esse pessoal, embora com muitas dificuldades e com muita competição entre Rio Claro e Bauru, sempre, pelo próprio contexto de criação, foi muito frutífero. Nós trabalhamos arduamente. A equipe de Bauru trabalhou arduamente. E tivemos

uma boa produtividade em função disso. Conseguimos atingir todas as metas que nos impusemos.

Como se desenvolveu nos primeiros anos de atuação? Olha, foi bem difícil porque nós tínhamos um projeto muito grande e nós não estávamos preparados. Era algo que envolvia um orçamento que era superior ao orçamento do nosso Instituto, então você imagina um projeto dentro de um Instituto de Geociências que tem um orçamento maior que o próprio Instituto. Então, foi um absurdo e tudo administrado com um calendário fechado, se não cumprisse as etapas tinha que devolver o dinheiro e mais difícil do que receber é devolver depois. Nós tivemos muita dificuldade administrativa, acho que esse foi o grande desafio. Hoje, depois desses anos todos, eu vejo que, principalmente, o convívio e o trabalho conjunto foi o grande ganho. Nós trabalhamos junto mesmo com os colegas das outras áreas, porque nós temos uma vida aqui na universidade muito individualista e muito dentro do seu próprio mundinho. Então, esse convívio com o Romulo e todo o grupo da Matemática, o convívio com o pessoal da Física, a aproximação também do Ceapla com a Geografia que, embora estejamos na mesma área, alguns professores nunca circularam por aqui (pelo Ceapla) e, por meio do Cecemca, nós conseguimos que eles circulassem, que trabalhassem juntos. Então, foi muito gratificante. Mas também árduo como tudo, bem difícil. E, em certos momentos, eu me perguntei assim: "Por que eu estou nessa? Por que eu assumi esse projeto, que é muito, é além das nossas forças?" Realmente chegaram certas situações em que eu falei: "Nossa, está além das nossas forças".

Teve uma pessoa muito importante nessa parte de administração financeira e de compras que foi o professor Eugenio Ramos. Ele assumiu isso, ele fazia longas planilhas para administrar e controlar todas essas ações. Você vai ver que, num momento, o primeiro momento era o Cecemca, depois nós fomos contemplados com um projeto vinculado ao Plano de Ações Articuladas (PAR)¹³ na área de Matemática e aí o Romulo Lins assumiu a coordenação do Projeto PAR – Matemática aqui na Unesp/Rio Claro e a professora Mara assumiu lá na Unesp/ Bauru. E eles tiveram esse projeto derivado com grande montante de recursos financeiros também. E tudo isso começou a ficar bem difícil de administrar. Então, graças ao Eugenio, por ter sido, assim, primoroso por ter uma sistemática administrativa, pôde

¹³ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/par?id=159> Acesso em 27/10/2015.

cuidar das compras, dos levantamentos de preços, das aquisições e depois da prestação de contas, ações muito difíceis e trabalhosas de se fazer. Graças ao Prof. Eugenio conseguimos lidar com a parte administrativa. Anualmente, as prestações de conta e tudo isso foi bem complexo. Eu te aconselho a entrevistar o Eugenio e o Romulo que são pessoas fundamentais ali no trabalho, que eu considero que foram primordiais. Além dos colegas de Bauru: tem a Mara, que é uma pessoa que eu acho que está atuante ainda. O Caluzi eu não sei, nunca mais tive notícia dele, mas é uma coisa que você pode ver.

Em quais níveis o Centro atuou? Olha, o Centro atuou em nível de município. As parcerias eram feitas com os municípios e essas foram muito difíceis de administrar também, pois, no começo, os municípios não sabiam bem qual era o nosso papel e até que ponto eles deveriam fechar as parcerias conosco; e nem o MEC, no começo, teve a desenvoltura de buscar essas parcerias. Então, as parcerias ficavam por nossa conta. Os Centros, num certo momento, começaram a competir entre si para buscar parceiros, que era uma coisa totalmente incoerente porque esse Brasil do tamanho que é... Então, o MEC começou a tomar consciência disso e começou a nortear e ele próprio buscar, se incumbiu de buscar esses parceiros. Os projetos PAR foram estruturados nesse sentido, com a intermediação do MEC para a busca de parcerias com os municípios, então nós não tínhamos mais que nos preocupar. Era o governo do estado do Piauí, eram os municípios do Piauí, e nós ficávamos tranquilos porque já tinha, por meio do MEC, as parcerias estabelecidas. Mas também foi um aprendizado para essa equipe do MEC que administrava a Rede. Isso, eu acho que é uma coisa importante.

Ah, mas você perguntou como foram os primeiros anos, os primeiros anos foram assim: no primeiro ano, nós elaboramos o material didático porque o MEC exigia que o material fosse original. Então, no primeiro ano nós nos dedicamos a montar o material. Esses livros que você vai receber são os livros que nós construímos. Com base nesse material, nós deveríamos fazer a formação a partir do ano seguinte, por conta nossa, ofertando para os municípios. E aí nós tínhamos que ter uma estrutura de propaganda, de divulgação e de contato com municípios, o que não tínhamos. Então, tivemos, no segundo ano, muita dificuldade para conseguir contratos e fazer formações de professores. O MEC viu que todos os Centros do país estavam com esse problema. Eram vinte Centros contemplados, porém uma das universidades tinha declinado, por isso ficamos em dezenove. Então, não dávamos conta de fazer material, de preparar formação, de formar os multiplicadores e ainda de buscar parcerias. Era impossível e nós, todos professores, que trabalhávamos, como você sabe, na graduação, na pós-graduação, na orientação, na administração. Então, era impossível. O MEC

se deu conta e começou por meio da equipe da Secretaria da Educação Básica, que era a secretaria do MEC que nos abrigava a buscar essas parceiras e, a partir do terceiro e quarto anos, tudo começou a fluir melhor. Então, a partir daí, sempre ocorreram ações de formação que foram frutos da parceria dos municípios com o governo federal, sempre na escala do município. Nós fazíamos a parceria com municípios e fazíamos a formação nesses municípios.

Qual foi a nossa estratégia? A estratégia foi fazer a formação de multiplicadores. Nós treinamos pessoas aqui dentro da universidade para serem os nossos formadores; essas pessoas eram chamadas de “formadores do Centro” e recebiam uma bolsa para formar os multiplicadores lá nos municípios, que eram os nossos tutores. Esses tutores formavam os professores lá na ponta da linha. Então, havia essa cadeia de multiplicação. Formamos vários, tivemos vários formadores que faziam curso de formação para tutores e esses tutores tinham as suas turmas de professores. Eu me lembro que, numa das primeiras reuniões em Brasília, foi colocado, pela coordenação da Rede de Formação Continuada, que o MEC e essa ação tinham que ter o pé na escola. E queríamos isso, pois essa era a ideia original dessa Rede do MEC. Então, como ter o pé na escola? Todo o projeto era norteado para ter práticas nas escolas feitas por esses professores em formação continuada. Eles deviam apresentar o resultado dessas práticas com seus alunos. Então, você vai ver que, no material do Cecemca, existem vários relatórios de elaboração e aplicação de material de formação de formadores; formação desses formadores, os tutores que eles formavam; e os tutores ou os professores com o retorno de suas práticas em sala de aula. Eles devolviam para nós o que eles faziam na escola, as atividades associadas aos temas. Isso em todos os Centros, mais ou menos, funciona dessa forma. Alguns Centros de formação vinculados ao MEC, como em Santa Catarina, optaram por fazer uma formação direta do professor; eles não tinham esses mediadores, eles recebiam na universidade milhares de professores e iam fazendo a formação desses professores. Cada Centro teve uma estratégia. Os municípios que nós atuamos foram inúmeros, você vai receber esse pacote todo. Os estados, para você ter uma ideia, nós trabalhamos nos estados de São Paulo, Piauí, Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul. Pelo Cecemca, eu acho que foram esses estados, devo estar esquecendo algum. O Romulo, pelas formações do PAR, foi também para o Paraná, ele ampliou ainda mais isso aí.

Até quando se configurou como um Centro de formação fazendo parte da Rede do MEC? Bom, até o nosso último relatório, que foi em 2010. O edital foi 2003 e, em 2004, nós fizemos o projeto-piloto com a elaboração do material e o teste em escolas de Rio Claro; é o primeiro relatório. Atuamos em 2005, 2006, 2007, 2008 e mais um ano de prorrogação, 2009,

que eram exatamente os cinco anos de convênio, atuamos nos municípios. Então, até 2009 as atuações do Centro funcionaram assim como parte da Rede do MEC. Depois, em 2010, fizemos o relatório final e pretendíamos manter a continuidade. Até houve uma chamada, nós fomos selecionados para continuidade, mas no governo Dilma Rousseff, aí já era a Dilma, isso nunca aconteceu. Não teve continuidade. A Rede até o governo Lula teve sustento, sustentação. Ao final do governo Lula e no começo do governo Dilma, ainda fomos contemplados num segundo edital, havia essa sinalização de continuidade. Mas aí tudo parou, a Dilma suspendeu o Programa e a Rede não funcionou mais. Essa ideia funcionou no final do primeiro mandato do Lula e o segundo todinho, até quando terminou o relatório. Mas, depois não conseguimos renovar essa ação e a Rede se desmantelou.

Acredito que os motivos estão ligados às políticas de governo. Quando um novo presidente assume, a equipe de apoio lança outras prioridades para o investimento do Governo Federal. Dois programas fortíssimos do governo Lula foram o Bolsa Família e os incentivos à educação básica, como, por exemplo, a Rede Nacional de Formação de Professores¹⁴. No caso do governo Dilma, as prioridades de investimento mudaram de foco e incluíram, por exemplo, programas como Minha Casa Minha Vida que teve forte incentivo financeiro. Acredito que cada governante busque programas de grande repercussão que deem uma identidade à sua gestão e, nesse sentido, as prioridades de investimento mudaram do governo Lula para o governo Dilma. Mas também há de se considerar a possibilidade de que a Rede Nacional de Formação de Professores, como um todo, não tenha atingido os resultados inicialmente esperados pelos coordenadores do Programa, que provavelmente buscavam um retorno de curto prazo refletido nos índices de educação no país por meio do aumento do desempenho dos estudantes.

Sobre o desenvolvimento de materiais e como aconteceu esse trabalho, a ideia era assim: geralmente esse material inicial dava o *start*, mas os municípios tinham demandas próprias. Diante da demanda daquela comunidade e daqueles municípios, era feita adaptação dos materiais. E uma coisa muito importante do Cecemca e que veio antes dessa disseminação de Educação a Distância (EaD) é a disponibilização de cursos sempre semipresenciais. O nosso relacionamento com esses tutores em regiões remotas do país era pela internet, por uma plataforma que era o TelEduc¹⁵, do Núcleo de Informática Aplicada à Educação NIED/Unicamp. Nós trabalhávamos com essa plataforma como mediadora. Hoje, o Cecemca, migrou para o Moodle, mas naquela época nós usávamos o TelEduc como plataforma

¹⁴ Para mais detalhes, consulte: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores?id=231>

¹⁵ Para detalhes, ver: http://teleduc.nied.unicamp.br/~teleduc/pagina_inicial/index.php.

mediadora e fazíamos as formações todas no formato semipresencial, sendo uma parte de atividade presencial e outra parte a distância.

Tivemos pessoas excelentes como formadores que eu lamento ter perdido, porque, como a Rede descontinuou sua atuação, não tínhamos condição de dar continuidade e manter essas pessoas aqui. Nesse ponto, os nossos formadores adquiriram um conhecimento e um domínio tanto do conteúdo que era ministrado quanto do relacionamento na formação desses professores, que é algo que foi um patrimônio, um investimento enorme do Estado, pois essas pessoas eram bolsistas, receberam para serem formadas e receberam para trabalhar, e, de repente, tudo se desmantela. Então, quando percebemos que o projeto não seria renovado, foi muito triste, porque realmente eram pessoas brilhantes e que poderiam estar continuando essa ação em outras áreas e isso poderia ter sido um ganho para todos.

Como foi desenvolvido esse material? Sempre tinha um professor da universidade à frente, e ele reunia seus orientandos, professores da Rede que eram parceiros nossos ou pessoas que estavam interessadas nos temas que desenvolvíamos, e juntos nós preparávamos os materiais. Eu vou falar do meu que foi da área de Cartografia, o livro de Cartografia foi elaborado por mim. Eu reuni meus orientandos. Eu tinha vários orientandos na época, de mestrado, doutorado. Reuni essas pessoas. Contactei alunos e consegui alguns estagiários de graduação, que já trabalhavam comigo em Cartografia e começamos a elaborar os cadernos, fazer uma revisão de literatura, procurando referências bibliográficas para montar aqueles conteúdos. Era um trabalho realmente de equipe, equipe temática. Como a ideia era integrar diferentes áreas, então, para cada caderno temático, você vai encontrar o caderno de Matemática, que é uma coisa também bastante inovadora e positiva. O Romulo, a Heloisa e outros profissionais trabalharam na formulação da Matemática daqueles cursos temáticos, o olhar da matemática. Isso também foi muito inovador. Então, o uso das ferramentas EaD e a integração dos temas foi algo bastante positivo. Alguns cadernos foram amplamente aplicados e outros foram pouquíssimos aplicados, pelo próprio contexto da sua criação. Eu envolvi profissionais de outras unidades da Unesp e de outras universidades como, por exemplo, profissionais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Essas pessoas naturalmente tinham dificuldades de acompanhar o projeto de perto, então acabaram se afastando do projeto e geraram materiais que nós pouco aplicamos. A maior parte das aplicações foi com pessoas que estavam próximas, que poderiam coordenar esses grandes grupos, que culminavam lá nas escolas públicas do Ensino Fundamental. Mas você pode imaginar, essas etapas de formação são pesadas. Formar o formador aqui, depois formar o tutor, depois formar o professor e avaliar os resultados disso tudo. Era preciso estar mais presente. Muitas

pessoas participaram da elaboração do material e nunca mais se envolveram; então, com esses livros nós não tivemos uma continuidade. O livro de Fauna, por exemplo, foi pouco utilizado, embora desenvolvido pelo professor José Mauricio Barbanti Duarte, da Unesp/Jaboticabal, que no começo estava conosco e elaborou isso com seu caderno com muita qualidade; porém, na hora da aplicação, eram pouco utilizados porque não tínhamos *know-how* e não tínhamos o professor coordenador do caderno disponível para atuar na formação.

Sobre a dinâmica de atuação na formação de professores nas redes municipais e/ou estaduais, olha, aconteceu de tudo. Você pode imaginar um projeto desse tamanho que formou cerca de 25 mil professores, foi uma loucura. Então, nós trabalhamos em lugares muito remotos, como é o caso da Amazônia, onde os nossos formadores fizeram formação em Manaus e depois o pessoal de Manaus para chegar até aquelas distantes comunidades ribeirinhas, tudo um grande desafio: a dificuldade da formação desses tutores, do acompanhamento do trabalho, a dificuldade de comunicação. Isso aconteceu também no Piauí: professores que não tinham telefone. A escola não tinha telefone, ele tinha de ir ao telefone público “orelhão” para falar conosco. Imagina: internet não tinha. Foi feita toda uma estrutura de curso semipresencial e o professor nas regiões remotas não tinha acesso, naquela época, a esses dispositivos tecnológicos. Tudo muito difícil sabe? E, no meio dessas dificuldades, situações brilhantes também ocorreram. A formação do Piauí foi excepcional, no meu tema, Cartografia, quando fizemos a formação nessa área e tivemos resultados excepcionais com aquelas pessoas, mesmo com todas essas dificuldades que tínhamos. Então, tivemos surpresas muito positivas em todos os níveis da formação.

A dinâmica de atuação, aquela questão de formador, tutor e o professor, e o professor com seus alunos, sendo que devolvíamos tudo isso através da internet. Muito disso se perdeu, porque é óbvio que muitos professores não tinham como mandar seus relatórios e trabalhos, não tinham como se comunicar. Sempre que possível era selecionado material para documentar os relatórios, considerando as particularidades de algumas turmas. Nos relatórios, usamos alguns desses documentos. Os relatórios estão bem completos.

Como se configura a atuação do Cecemca hoje? Olha, nós não temos mais o pessoal, aqueles bolsistas formadores que estavam aqui dando essa dinâmica da formação, pois hoje não podem mais ser pagos porque nós não temos mais financiamento, então não estão mais conosco. Com isso, nós conseguimos manter uma secretaria com dois alunos de graduação, que fazem estágio e recebem uma bolsa. E a Fabiana, que é uma pessoa excelente, e é uma pessoa que eu te aconselho a conversar também. Se você tem interesse, a Fabiana Marques Costa começou com essa turma de alunos do professor Eugenio, dando uma retaguarda ao

Centro, principalmente na parte de EaD. E ela é hoje uma especialista em EaD que tem ajudado a manter os nossos cursos EaD ativos. Então, temos desenvolvido cursos, eu tenho um curso de aperfeiçoamento em andamento hoje, que está no ar. Tem outros cursos sendo oferecidos, você pode olhar lá no *site* do Cecemca¹⁶. E esse curso de aperfeiçoamento em Cartografia, Geotecnologias e Representação Espacial Tátil nos Estudos Ambientais: Conceitos, Metodologias e Práticas Inclusivas foi organizado por mim e por alguns orientandos, ex-orientandos e colegas daqui do Ceapla. Nós elaboramos o conteúdo e a Fabiana coloca na plataforma e administra, ela monta as turmas. Hoje em dia, nós temos condição de fazer uma ação a distância, o que nós estamos ofertando são cursos a distância. Tentamos manter um fluxo para dar continuidade ao Projeto, pois reconhece-se que muitas pessoas têm passado por esses cursos, tanto em termos de extensão quanto aperfeiçoamento. Quem assumiu o Cecemca hoje é a professora Célia Regina Rossi. Eu fiquei durante muitos anos à frente, agora é ela que assumiu. E a Célia, como é da área de Educação, Educação e Sexualidade, tem trazido projetos da área de Educação e Sexualidade para o Centro e tem oferecido também algumas ações a distância nessa área. E nós estamos assim, mantendo essa semente viva. Na verdade, em função desse desmantelamento da Rede, a forma mais econômica de nos mantermos ativos foi manter os cursos EaD. Eu adoraria ter mantido o semipresencial e as ações de oficina. Nós fazíamos muitas oficinas nas prefeituras e na região, mas tudo isso demanda dinheiro, demanda investimento em bolsistas que possam estar fazendo essa frente de contato. Isso já não é mais possível porque nós não temos um contrato; então, não dá para continuar. E estamos sempre muito ocupados... Então minha reivindicação é sempre que voltem para o Cecemca. Eu ligo para o Eugenio e para Bernadete, que é a esposa dele e que também é da área de Ciências e é uma pessoa importante no Centro e que participou ativamente de todas as etapas. Então, eu peço: “Bernadete, Eugênio, vamos reativar, vamos retomar as atividades. Mas é difícil, outros projetos vão surgindo e é bastante complexo.

Política de educação e formação de professores no Brasil à época? Olha, a minha sensação é a seguinte: eu estou nessa casa há trinta anos, eu posso te falar que eu vivi trinta anos aqui nessa universidade. Esse ano faz trinta anos que eu trabalho aqui. Nunca houve uma ação do governo federal como a que o Lula conduziu, especificamente recebida por mim, que foi esse projeto. Foi uma ação desenvolvida no governo Lula que envolveu, efetivamente, as universidades e não pessoas da universidade em ação de formação em grande escala. O que

¹⁶ www.cecemca.unesp.br

nós víamos no MEC até então era assim: alguns professores convidados para participarem das políticas e para agir efetivamente nos projetos e nos programas do MEC em termos de Fundamental, Médio e Superior. Eu nunca havia visto uma ação que plantasse esses Centros por todo o Brasil e você vai ver nos mapas depois a distribuição dos Centros é bastante abrangente em termos do nosso país como um todo, e tornam-se estes Centros realmente Centros de referência para os professores do sistema público, principalmente das prefeituras. Então, eu sempre digo que nunca na história, realmente, minha de vida, de trinta anos de universidade, vi uma ação com essa. Então, foi uma ação muito louvável. Por uma série de motivos, não teve continuidade. E eu acho que esses motivos estão muito associados à questão política mesmo, às mudanças no Governo Federal. Ao mudar o governante, ele muda toda a equipe, ele muda o jeito de pensar. Então, isso não necessariamente é para o mal. Mas, nós que tínhamos essas estruturas montadas e nós que vimos o quanto investiu o Governo Federal para montar essas estruturas. Hoje, vemos os projetos desmantelados é um pesar. Eu vejo com muita tristeza porque, assim como nós estamos, outros Centros espalhados pelo país estão. Então, aqueles que já tinham uma história de atuação constante de anos, tinham Centros lá com mais de dez anos, como é o caso do Centro de formação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e outros Centros que estavam bem consolidados e ainda se mantêm. Agora, no nosso caso, que estruturamos com base naquele orçamento, nós não tínhamos como dar continuidade da forma como nós queríamos. Então, isso é uma pena. Então, hoje eu acho que isso foi um marco, mudou as nossas vidas. Eu acho que todo professor que passou pelo Cecemca em todos os níveis, seja na coordenação geral, como eu participei, ou como pesquisadores ou como formadores, todos os que se envolveram nas nossas ações se remetem àquele momento como algo muito frutífero e lamentam muito a descontinuidade. Mas, infelizmente foi assim e a vida continua e outros projetos vão surgindo e é isso.

Você perguntou no final sobre a política de formação continuada nessa ocasião em que criaram o Cecemca e sobre esse momento em relação às políticas públicas relacionadas de maneira geral. Atualmente, eu não vejo uma política delineada no nível nacional. Na Rede Nacional de Formação de Professores do MEC, nós víamos essa iniciativa dos Centros como centros de pesquisa e de formação continuada. Hoje, eu não vejo isso expresso. Eu vejo, sim, como um desperdício de dinheiro público, porque é uma pena mesmo que tudo isso teve um ciclo de cinco anos e depois o programa governamental foi descontinuado. Então, hoje, eu não vejo uma política voltada para formação continuada de professores nessa linha, embora outros projetos derivados tenham decolado. Eu acho que essa ênfase na qual atuou o Cecemca, ou seja, no ensino da Matemática e no ensino de Ciências também, essas duas frentes dessa

formação em massa tiveram uma continuidade e acredito que com resultados muito positivos para a formação de professores e alunos. Agora, eu me preocupo porque acho que não é só em Matemática e em Língua Portuguesa se forma um estudante do Ensino Fundamental. Então, embora, para serem avaliadas internacionalmente, essas sejam as duas matérias básicas, me pergunto: “E as demais áreas do conhecimento, principalmente as que compõem as humanidades como Geografia, História, onde ficam?” Nós temos que ter uma formação global. Nós estamos passando dessa fase das especialidades. Hoje, cada vez mais um profissional, para ser bem sucedido, deve ter um conhecimento amplo, uma cultura geral; ele não pode ser só especialista em Matemática, ou em Língua Portuguesa, ou em Ciências, ou em Geografia. Ele tem que transitar por essas áreas. Então, se nós queremos formar um país competitivo, um país preparado para ser um país desenvolvido, temos que investir na formação ampla e de qualidade de professores e alunos. Riquezas naturais, minerais, nós temos muitas, mas quais seriam as nossas chances? Eu acredito que é investindo na formação global, não só nas matérias básicas como Matemática, Português e Ciências. E o restante das matérias? E conhecimento global desse aluno? Então, eu acho que essa formação como um todo do professor é necessária para que ele forme bem o seu aluno. Então, Geografia sim é importante, a História sim é importante, a Filosofia sim é importante. E, aí, eu acho que, a médio e a longo prazo, nós vamos conseguir sair dessa situação caótica em que se encontra a educação pública. Mas isso tem que acontecer de forma contínua. Há de haver uma política educacional no nosso país que seja prioritária e esteja desvinculada da política partidária. Eu acho que, quando isso acontecer com a educação do Brasil, nós teremos grande chance de sair dessa inércia, do subdesenvolvimento para galgar realmente a construção de gerações preparadas para enfrentar nossos problemas e para alcançar as suas soluções em todas as áreas do conhecimento, transformando nosso país num lugar digno onde todos tenham acesso a uma vida de qualidade.

Romulo Campos Lins

Meu nome é Romulo Campos Lins. Eu nasci no Rio de Janeiro em 1955 e, esse ano, estou completando 60 anos. Fui criado em São Paulo, num bairro chamado Brooklin Paulista, na zonal sul, próximo a Santo Amaro. Estudei em várias escolas diferentes. Na verdade, cinco, porque minha família foi morar uma época em Recife (PE) e, em São Paulo (SP), também estudei em mais de uma. No começo, estudei em escola particular, mas a partir da 3ª série estudei sempre em escola pública. Me formei em Licenciatura em Matemática pela USP de São Paulo. Em 1988, eu saí de São Paulo para fazer meu doutorado na Inglaterra e voltei em 1992, já pra Rio Claro (SP) e estou aqui desde então. Tenho cinco filhos, três do primeiro casamento e dois do segundo.

A história do Cecemca é assim... O Ministério da Educação – MEC, no final de 2003, publicou um edital. Eu não participei enviando projeto. Mas um grupo formado pela professora Maria Isabel Castreghini de Freitas, uma colega de Geografia do Centro de Análise e Planejamento Ambiental – Ceapla, da Unesp, aqui de Rio Claro, e algumas pessoas de outras cidades que estavam participando de algum encontro elaboraram um projeto e cada um pegou um pedacinho de uma coisa que trabalhava não necessariamente com formação de professores. Então, era algo muito mais ligado à formação em questões de meio ambiente, por exemplo, insetos, áreas verdes, cada um tinha uma especialidade e fazia uma contribuição, porém ninguém era especializado em “ensino de”.

Enfim, eles mandaram um projeto e foi aprovado. Só que tem uma história confusa, que a professora Mara Sueli Simão Moraes com um pessoal de Bauru também tinha mandado um projeto. Só que a universidade tinha que escolher: mandar um só projeto, e mandou o da professora Maria Isabel. E acho que disse que o projeto da professora Mara não havia chegado, eu não lembro direito. Eu sei que foi marcada uma reunião com o reitor para decidir qual projeto ficaria. A Maria Isabel já conhecia a fama da Mara de ser “briguenta”, e ela convidou para a reunião um colega que ela dizia ser também “truculento”. Mas ele não podia, estava viajando, não sei. Por fim, ela me convidou para ir à reunião e, como era para falar de educação matemática, eu aceitei.

Aí, o reitor¹⁷, nem lembro quem era na época, meio que ficou em cima do muro e não resolvia nada. A Mara brigando, brigando, e eu brigando com ela, porque eu também já conhecia a Mara de antes. Mas brigando assim: “Ó, escuta, você tem que escutar o que o

¹⁷ Reitor de 15/01/2001 a 14/01/2005 - Prof. Dr. José Carlos Souza Trindade.

outro diz, me deixa terminar de falar”, sabe, essas coisas assim. Porque ela punha o dedo na cara do reitor, hoje nós nos damos super bem, hoje em dia. E eu sei que, no final, o reitor acabou, para fazer aquela média, deixando dois núcleos. Falando que o projeto é um só, só que tem dois núcleos e cada um, em princípio, podia trabalhar de maneira independente.

O projeto original, como certamente você sabe, era de produzir propostas com o objetivo de vender para os municípios, fazendo o que era chamado “parcerias”. Então, isso foi o que saiu dessa hora. Na nossa parte aqui, quando eu comecei a participar, foi combinado que seria produzido um material de educação matemática para trabalhar, funcionar junto com o material de educação ambiental. Essa era a nossa proposta para ser vendida, vamos dizer assim.

Esse material foi feito e eu coordenei essa produção. Escrevi algo junto, alguns dos fascículos. E aí foi que começou a minha interação: discutir com eles, da Educação Ambiental, o que seria a ideia de uma educação matemática a partir da educação ambiental, científica, enfim. O que aconteceu foi que os autores dos cadernos de Educação Ambiental já haviam produzido o material. Então, nós, da Educação Matemática, procuramos identificar pontos de contato e produzimos material de Educação Matemática que pudesse ser usado em cursos junto com os de Ambiental. Não é uma solução ótima do ponto de vista conceitual, o ideal seria as duas áreas estarem integradas num mesmo material. Por outro lado, era importante que tivéssemos um material cujo “conteúdo” (matemática) fosse imediatamente reconhecido pelos professores como parte do seu trabalho cotidiano. Em que pesem todas as dificuldades, em particular ter que escrever o material correndo, acho que o material ficou interessante, quem sabe não fosse um bom projeto retrabalhar este material.

Voltando: o projeto inicial de parcerias, como você também certamente sabe, não deu certo. Não sei quanto foi falado disso, mas o Ministro da Educação da época era Cristovam Buarque e o centro da plataforma dele para gestão era a certificação de professores. E a ideia era que esse processo de certificação moveria esse outro projeto que seria o projeto da Rede, porque a Rede foi criada como um caminho para oferecer formação aos sistemas de ensino. Mas eles iam pedir, eles iam ter uma demanda, porque os professores iam falar: “Bom, a gente vai fazer essa certificação, mas o que é que vai melhorar?” Até que tem a Rede e a Rede ia ter seus parceiros, então ia ser multiplicativo mesmo. A Rede era só um ponto de partida, era um núcleo de uma Rede, mas que ia se multiplicar.

E, aí, o ministro Cristovam foi derrubado pelo “lobby” dos professores e do pessoal da educação pura. Ele foi literalmente derrubado por causa da certificação.

Mas, na verdade, isso tinha a ver mais com a questão política dos sindicatos que foram contra, porque ninguém queria se submeter à avaliação.

É aquela história, o discurso começa assim: "Ah, isso não é correto. Isso não é certo, não avalia nada, avaliação assim não avalia nada". Só que, no final das contas, o pessoal não quer passar por uma avaliação. Porque isso era uma maneira que o MEC encontrava e encontrou, como o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, por exemplo, através da avaliação, de interferir na vida da escola. Porque o MEC não tem competência jurídica para isso, não é atribuição do MEC interferir diretamente no ensino básico.

Eles estavam procurando, desde o governo Fernando Henrique Cardoso, maneiras de intervir no sistema e o encaminhamento do Enem foi uma delas, que, mais ou menos, já dava para antecipar. O Provão foi uma tentativa de fazer isso com relação ao ensino superior, que daí já é atribuição do MEC, mas para dar homogeneidade.

Mas, enfim, o Cristovam foi derrubado, acabou a certificação e acabou totalmente a demanda para nós; então, ninguém, nenhum dos Centros da Rede conseguia fazer muitos projetos. Rio Claro até fez um projeto bonito com o pessoal do Vale do Ribeira¹⁸, que juntou vários municípios, mas não passou muito disso. E a expectativa era que fosse multiplicar isso muito. Mas não vingou.

Aí, em 2005, o MEC inventou, então, outro projeto. Como o pessoal do MEC nos disse à época, veio do gabinete, e o ministro agora era o Fernando Haddad¹⁹. Aliás, eles falavam que veio da Presidência a ordem para fazer esse projeto, que é o projeto Pró-Letramento, que alcançaria muita gente e o investimento seria grande.

Achávamos que não ia funcionar, porque a primeira vez que calculamos o primeiro lote de estados dava muito dinheiro, dava assim, no mínimo, cem milhões a conta que nós fizemos. E nós dávamos risada. Imagina, nunca vimos dinheiro dado na mão das pessoas e, naquele tempo, não tinha bolsa para tutor, nem bolsa para professor, nem para cursista. Então, você imagina que depois, quando essas bolsas começaram a ser disponibilizadas, aumentou

¹⁸ A região do Vale do Ribeira é formada por 30 municípios, 23 municípios paulistas e 7 municípios paranaenses, com uma área de beleza natural exuberante. As cidades que fazem parte do Vale do Ribeira no estado de São Paulo são: Apiaí, Juquiá, Cananéia, Cajati, Itariri, Registro, Jacupiranga, Tapiraí, Pedro de Toledo, Barra do Chapéu, Iguape, Eldorado, Itapirapuã Paulista, Miracatu, Ribeirão Grande, Ribeira, Barra do Turvo, Ilha Comprida, Iporanga, Itaóca, Juitituba, Pariquera-Açú, São Lourenço da Serra e Sete Barras. Disponível em: <<http://www.ovaledoribeira.com.br>> Acesso em 15 out. 2016. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) médio de 2010 dos municípios que compõe o Vale do Ribeira é 0,69, considerado os mais baixos desse estado, de acordo com consulta ao site do IBGE. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>> Acesso em 15 out. 2016.

¹⁹ Ministro da Educação no período de julho de 2005 a janeiro de 2012. Integrou o Ministério do Planejamento durante a gestão Guido Mantega (2003-2004), quando elaborou o projeto de lei que instituiu no Brasil as Parcerias Público-Privadas (PPPs). Foi eleito prefeito do município de São Paulo em 2012, vencendo no segundo turno contra o candidato José Serra, do PSDB.

muito essa verba, esse investimento. O Pró-Letramento tinha a ideia de fazer a formação nos estados. O MEC pagaria todo o material, quer dizer, os municípios não teriam despesas a não ser dar apoio aos professores cursistas e aos tutores. Apoio, assim, em viagem, lanche, quando eles se reuniam.

Foi, então, que, no Cecemca, eu comecei a trabalhar com o Pró-Letramento de Matemática. Produzimos os fascículos, eram dois por Centro. Um ficou com o núcleo de Rio Claro e o outro ficou com o de Bauru. Fizemos o nosso, que é o de frações, que eu escrevi com a professora Heloisa da Silva. Era para ter sido um sobre o uso, produção e análise de material didático, mas o pessoal dos outros Centros pediu para ser sobre frações. E eu não devia ter concordado, mas concordei e escrevemos. Eu gosto do material, ele ficou bom, nós pegamos uma veia legal. Eu chamo de “fascículo”. Antigamente, nós recebíamos fascículos separados, depois o MEC passou a editar num volume só. O nosso é o quatro, então o de Bauru é o cinco.

Esse projeto cresceu muito, até o ponto em que o material escrito do Pró-Letramento foi enviado para todos os professores de 1ª a 4ª do Brasil. Então, você imagina a grana que estava sendo investida e continua. O Pró-Letramento, acho que deve ter começado em 2006 e foi até talvez 2010.

Então, quando chegou no Pró-Letramento, é que eu comecei a ficar mais próximo do trabalho mesmo. Inclusive, a parte de Matemática, nós, eu, a Mara e o Nelson²⁰ fazíamos a formação, quando começou no Piauí. Depois, foram mudando as pessoas. O projeto do Paraná, do meu ponto de vista, foi o que funcionou do jeito mais certo. Porque a ideia do Pró-Letramento por um lado era oferecer formação e, por outro, descentralizar a formação. Ao invés de ficar indo lá, dar curso no Nordeste, íamos formar, desenvolver capacidade de formação lá.

Curioso é que eu acho que nós fomos o único Centro a fazer isso mesmo, a fazer parceria com outras pessoas e, especialmente no Paraná, funcionou muito bem isso.

Eu falei para o pessoal no MEC que eu queria pegar a Bahia, fazer parceria com eles, porque eu conhecia muita gente lá e eu sabia que eles tinham uma estrutura boa e poderia fazer parcerias com as universidades. E, aí, eu fui num encontro baiano, nesse ano, conversar com os caras. E conversei com eles propondo uma parceria e tudo mais, e eles estranharam

²⁰ Professora Mara Sueli Simão Moraes do Departamento de Matemática e Professor Nelson Antonio Pirola do Departamento de Educação, ambos da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru e professores que participaram do Cecemca – Núcleo de Bauru.

dizendo: "Olha, nós temos um projeto acontecendo que é o Gestar²¹". E ninguém no MEC, das pessoas com quem eu conversava, sabia sobre esse projeto. Não sei se eles eram obrigados a esconder ou se não sabiam mesmo. Eu vi o material do Gestar e achei muito bom de 1ª a 4ª séries, porém o de 5ª a 8ª séries foi escrito mais rápido e tem muito defeito mesmo. Mas a ideia do material é muito boa. E, aí, eu cheguei lá no MEC e falei: "Escuta, gente, vocês vão fazer outro projeto igual? Já tem outro, o Gestar que é quase igual, tutor, cursista, multiplicativo, parceria, tudo...". Aí o pessoal meio que olhou para o outro lado, e depois comentaram: "Ah, não, é outro, é outra secretaria, outro plano, outro...". Sei lá, eu não lembro o que eles falaram para justificar. Mas o Gestar estava acontecendo ao mesmo tempo. E é praticamente um projeto igual, só que o material era outro. Então, pagou-se outra vez para fazer material, para imprimir material, coisas meio esquisitas.

Eu acho que o Pró-Letramento foi até 2010, por aí... E o PAR²², eu não sei direito o que é, mas eu acho que também são cursos, que foram oferecidos pelo Cecemca, mas eu não participei. Eu lembro o nome, lembro mais ou menos a ideia, que era fazer via a universidade aberta, mas eu paro por aí.

Quando começou o Pró-Letramento no Piauí, íamos eu, a Mara e o Nelson Pirola que era de Bauru também. Dividimos as turmas e cada um trabalhava com uma. No primeiro encontro, tentamos uma parceria com o pessoal do Piauí, mas não deu certo. Aí, eu, a Mara e o Nelson resolvemos assumir. Quando terminou esse do Piauí, eu acho que a Mara já tinha começado a fazer formação no Pará ou no Amazonas. Eu acho que foi no Amazonas e depois

²¹ Gestar II - O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do Ensino Fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/gestar-ii>> acesso em 17 out. 2015). Gestar I – destinado a professores dos anos iniciais, 1ª a 4ª séries, porém atualmente não há publicações ou informações sobre esse programa, especificamente, no site do MEC.

²² O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. A partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), as transferências voluntárias de recursos para a educação básica e a assistência técnica do Ministério da Educação (MEC) passaram a estar vinculadas à adesão dos Estados, Municípios e Distrito Federal ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). O PAR configura-se como um planejamento dinâmico da educação dos Municípios, Estados e Distrito Federal em caráter plurianual, com duração prevista, inicialmente, até 2011. Outro aspecto relevante do PAR é o seu processo de elaboração, ou seja, um processo plural, democrático e participativo, que conta com gestores, representantes da sociedade civil e educadores locais. A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos (2005, 2007 e 2009). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/par/apresentacao>> e <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5697-manual-tecnoperacional-modulo-monitoramento-2010&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 21 nov. 2015.

em São Paulo, e aí a resolvemos dividir, porque seria mais fácil de organizar a questão dos relatórios e tudo mais. A Mara ficou com Amazonas e depois São Paulo, e eu fiquei com Piauí e depois Paraná. No Piauí, eu terminei e passei para o Carlos Vianna e o Emerson²³. O Emerson já tinha começado a trabalhar comigo, acho que, na segunda leva, no Piauí, que era aquela troca de turma que tinha de Matemática fazia Português, e quem fazia Português fazia Matemática. E o Vianna começou a fazer junto com o Emerson e eu parei de ir para o Piauí. No Paraná, desde o começo, eu fiquei só, vamos dizer, numa coordenação geral, cuidando da secretaria que era aqui. E eu tinha seis coordenadores, seis formadores, como nós nos chamávamos, que eram: o Carlos Vianna, o Emerson, a Regina, a Ana Márcia, a Magda e o Sérgio²⁴, este que hoje em dia faz doutorado aqui na pós em Educação Matemática comigo. Cada um era responsável por um núcleo, que ficavam dois, acho, por cidade. Era Curitiba, Londrina, Ponta Grossa, talvez.... Que era onde eles se reuniam. Então, eu me envolvi diretamente nessa primeira parte no Piauí e depois fiquei mais na coordenação.

Eu vivenciei a dinâmica de formação não, assim, de estar lá, mas eu vivenciei porque acompanhava tudo, a ideia do que foi feito. O nosso trabalho é muito, muito, muito diferente, por exemplo, do trabalho da Federal do Rio de Janeiro, que é um trabalho bem assim, bem certinho, muito cobrando, sabe? Tem que fazer isso, tem que fazer isso, tem que fazer isso. Tudo bem, é o jeito deles pensarem e nós somos do jeito nosso. Nós nem seguimos o material quase. No Piauí, nós tentamos levar outras coisas, outras atividades e conversar com eles e ouvir o que eles estavam achando, o que eles queriam estudar. Nós nunca seguimos, direitinho, os fascículos, era uma referência, porque eles tinham que trabalhar com os fascículos com os professores e tinham que dar conta de discutir e de preparar. No Paraná, nós fizemos bastante desse trabalho de preparação, mas também teve muita autonomia, cada formador tinha autonomia para levar outros materiais. E teve algo muito interessante: nós trabalhamos com um ambiente *online* criado pelo Sérgio, que era bastante flexível. Não era, assim, um TelEduc²⁵, sabe? Manda tarefa, pega tarefa, monta tarefa, pega tarefa. Esse não tinha isso, mas tinha os fóruns, tinha os fascículos, tinha uma biblioteca e uma estante virtual. E os

²³ Carlos Roberto Vianna e Emerson Rolkouski são professores da Universidade Federal do Paraná- em Curitiba.

²⁴ Sérgio Carrazedo Dantas, professor da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho, Regina Buriasco e Magna Natália Marin Pires são professoras da Universidade Estadual de Londrina - UEL.

²⁵ O TelEduc é um ambiente para realização de cursos a distância através da Internet. Está sendo desenvolvido no NIED (Núcleo de Informática Aplicada a Educação) sob a orientação da Profa. Dra. *Heloísa Vieira da Rocha* do Instituto de Computação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), a partir de uma metodologia de formação de professores construída com base na análise das várias experiências presenciais realizadas pelos profissionais do núcleo. Disponível em: <http://ggte.unicamp.br/~teleduc/pagina_inicial/teleduc.php> Acesso em 07 out. 2015.

grupos iam se comunicando, os 250 tutores, ou tutoras na maioria, estavam em contato com o que eles tivessem interesse: “Ah, eu vi não sei o quê! ”, o outro abria um fórum, mandava coisas. Então, isso deu uma mobilizada. No Piauí, tentei no começo, ingenuamente, pedimos para que eles se comunicassem conosco. Até pensamos em fazer uma linha 0800, porque eles não ligavam aqui. Eu não podia pedir para ligar a cobrar, porque o instituto não ia pagar e daí nós nos demos conta que eles, simplesmente, nem tinham *e-mail*. Eles não tinham e não sabiam usar. Então, o Emerson, numa das idas lá, sentou e falou assim: “Um por um aqui, quem tem *e-mail*? Se tem *e-mail*, me diz qual é o seu *e-mail*”. Aí, ele pegava e registrava e, para quem não tinha, ele criava o *e-mail*. E foi um barato, porque eles começaram a usar mais, mesmo, a internet. Inclusive, depois de um tempo, registramos eles num grupo junto com o grupo do Paraná. E a ideia desse trabalho que fizemos lá com o Sérgio está bem na base do trabalho de doutorado dele: a questão da colaboração e, ao mesmo tempo, um ambiente *online* para professores que seja, vamos dizer assim, um espaço que eles vão montar de acordo com o que seja de interesse deles. É claro que tem uma intervenção, tem um conceito, uma ideia nossa, um conceito nesse sentido.

Mas, no Paraná, a coisa funcionou melhor, porque, quando nós estávamos longe, continuava como se estivéssemos presencial. Inclusive, tem uma questão de procurar criar um ambiente *online* que não seja e que não siga essa lenda do: “Ah! Sabe, a mídia muda tudo. ” Criar um ambiente *online* que seja o máximo possível como uma extensão da interação pessoal. Não é pessoal, cara a cara fisicamente, mas as pessoas vão moldar, vão conversar, elas vão pedir, vão conversar com uma e com outra e, se quiser, conversar fora ou não. Tem várias ideias muito legais que nós aprendemos e que o Sérgio usou em cursos aqui do Gestar e cursos não só do Gestar, mas cursos do GeoGebra²⁶ para o pessoal do Gestar e depois outros que ele fez de extensão.

Teve uma época que eles, o MEC, queriam excluir as universidades estaduais e as fundações. Algumas pessoas falavam que era porque eles queriam investir nas federais, que eram do Governo Federal e eles poderiam usar como propaganda. Mas, até onde eu sei, o maior problema era o repasse de verba, porque, se você é federal, você tem simplesmente uma descentralização de verbas, como se você desse um cartão de crédito para uma pessoa, falando assim: “Você pode gastar até mil reais em tal, tal, e tal rubrica” e, para outras

²⁶O GeoGebra é um *software* de matemática dinâmica para todos os níveis de ensino que reúne Geometria, Álgebra, Planilha de Cálculo, Gráficos, Probabilidade, Estatística e Cálculos Simbólicos em um único pacote fácil de se usar. O GeoGebra possui uma comunidade de milhões de usuários em praticamente todos os países. O GeoGebra se tornou um líder na área de *softwares* de matemática dinâmica, apoiando o ensino e a aprendizagem em Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática. (Disponível em < <https://www.geogebra.org/about> > Acesso em 17 out. 2015).

instituições, não. Era preciso fazer o orçamento, as planilhas e um convênio totalmente novo a cada vez. E eles (MEC) não queriam isso, porque dava problema com tribunal de contas, a prestação de contas era diferente. Então, começaram, depois, a agregar outros Centros que não tinham sido selecionados por edital. Porque o legal da primeira seleção foi isso: foi a primeira vez que eu vi o MEC fazer por edital. Inclusive, quando eu comentava antigamente é que o MEC só contratava e chamava fulano, fulano, fulano e fulano, e era contrato em CPF, pagava a diária ou sei lá o que fosse. Eu falava: “Por que vocês não fazem edital? ”; assim, as universidades vão apresentar projetos ou grupos estabelecidos em algum lugar. E, aí, o pessoal falava assim: “Ah, não, edital não funciona, porque depois sai o resultado, começa a entrar com recurso, com recurso e nunca dá certo”. É a mentalidade de você escolher e articular como você quiser e a diferença, aí você vê, é uma questão de um governo, uma direção política ou outra. Esse MEC que trabalhou era o MEC da época do Haddad, e eles levavam a sério isso: é edital, porque é uma questão de oferta de serviço para o governo. Mas, depois, eles foram agregando outros com outros critérios que eu talvez, bom, com certeza, não conheço. Mudou a coordenação, embora siga tal ministro, tinha outra pessoa lá e meio que nós fomos desarticulando, até porque tinha uma diferença muito grande de visão, sabe? Eu acho que meio que deu uma desanimada. E a equipe, as três principais pessoas que eram muito competentes foram tiradas do projeto, da “Rede” e da SEB – Secretaria de Educação Básica, e aí foi político mesmo.

Eu acho que quem era a diretora da Secretaria de Educação Básica era a Jeanete Beauchamp, que saiu, ou melhor, foi tirada, e a Lydia Bechara e a Roberta²⁷ também “foram saídas”.

Os convênios com financiamento do MEC propriamente, foram até 2009. Bom, a ideia era mesmo que os Centros, passado um tempo, comesçassem a ser autofinanciáveis. Desde o começo não tinha essa pretensão, mas o financiamento do Pró-Letramento continuou um pouco. Como eu te falei, eu acho que foi até 2010, ou talvez 2009, e os certificados são de 2010, não sei. E o Gestar também, pegamos o Gestar porque éramos da Rede. Só que aí, nesse caso, foi feito um acordo, não foi via Cecemca, porque era convênio separado, mudou a sistemática. Eles sabiam que o Cecemca era o núcleo ao qual estávamos vinculados, mas foi feito diretamente na Reitoria e daí eu fiquei coordenador sem passar pelo Cecemca.

²⁷ Lydia Bechara foi chefe da Coordenação de Políticas de Formação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Jeanete Beauchamp foi Diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (SEB/MEC). Roberta de Oliveira foi Coordenadora Geral de Política de Formação (SEB/MEC).

Só para esclarecer um pouco: o Gestar é um projeto que começou com o Gestar I, razoavelmente antes do Pró-Letramento. A estrutura dos dois (“multiplicativa”) é muito parecida, embora o material seja outro e bastante diferente, bastante. Na verdade, trabalhamos com o Gestar II, que é de 5ª a 8ª, enquanto o Pró-Letramento (assim como o Gestar I) é de 1ª a 4ª. Para ser sincero, eu até hoje não sei a razão desta duplicação de projetos, digamos assim. Não sei nem mesmo se o setor que concebeu e executou o Pró-Letramento sabia, ou não, do Gestar I.

Uma diferença grande, no Gestar II, é que nós tivemos que nos responsabilizar, também, pelo trabalho com Língua Portuguesa. Isto queria dizer encontrar quem aceitasse coordenar e realizar a formação. Quem trabalhou conosco foi a professora Ana Paula dos Santos. Na Educação Matemática, quem cuidou foi o Sérgio Dantas, de quem já falei.

O grupo do Gestar II, de professores com quem trabalhamos, era bem menor que, por exemplo, o do Pró-Letramento do Paraná.

Não tem referência nos relatórios do Cecemca, mas o fato de eles terem dado os Pró-Letramentos para nós fazermos, ou perguntado se nós queríamos fazer, é porque estávamos na Rede antes.

Hoje, não tenho mais participação no Cecemca, vamos dizer, com o resto do grupo não. Depois que o material foi feito, que foi essa primeira discussão. E eles ofereceram a formação em matemática, e não tinha muito que discutir, porque a execução era separada. Porque, aqui no Cecemca, não tem ninguém mais de Educação Matemática, só tinha eu. Então, não tinha nada que nós fôssemos conversar para preparar a mais. Então, nós não tivemos mais interação. Acho que meio que foi andando, sabe?

Sobre a política de educação da época e a de formação de professores da época da criação do Centro

A ideia do PSDB, todo mundo sabe que é ser normativo, quer dizer, eles dizem o que você tem que fazer. Então, no estado de São Paulo, o jornalzinho da escola e, no MEC, os parâmetros, para dizer que se tem que fazer aquilo. E a ideia do MEC, nos governos do PT, era uma ideia mais de multiplicação mesmo, de descentralização, é o tal do “empowerment”, que fala assim de empoderar-se, sabe? De dar capacidade de decisão para as pessoas fora dos centros. Que é uma ideia que tem a ver com você evitar a possibilidade de que o poder seja reconcentrado e que, no caso do PSDB, pelo contrário, é possibilitar que o governo seja reconcentrado, eventualmente, caso as elites queiram, tenham interesse. É por isso que, fora do Brasil, todo mundo fala que o PSDB é um partido de centro-direita e, aqui no Brasil,

ninguém fala isso. Do ponto de vista de política de governo, é muito, muito claramente distinto. Uma segunda coisa é que esses governos do PT, vamos dizer assim, não é PT, é PMDB também, realmente investiram o dinheiro da educação na educação. A quantidade de projetos financiados e o governo bancando sem querer ficar com o controle dos projetos total, ou seja, essa ideia de descentralizar, mas bancar - “O dinheiro está aqui, agora vocês vão fazendo” - foi muito forte.

E o engraçado é que os estados de outros partidos, os governos de estado, não queriam aderir, participar. Então, do ponto de vista de política, acho que é bem clara a divisão, a concepção: um quer descentralizar, o outro quer centralizar; um quer criar espaços de troca de experiências e capacidade de formação, o outro quer normatizar, quer dizer o que tem que ser.

A instituição Unesp com relação a um projeto de tamanha envergadura, como foi o Pró-Letramento

A execução financeira do Cecemca foi centralizada aqui em Rio Claro. E teve uma etapa do Pró-Letramento, que era Paraná, e acho também que tinha São Paulo, na qual o orçamento do Pró-Letramento era maior do que o orçamento do IGCE inteiro. Aí, os caras ficaram assim..., e eu nem percebia, porque eu sempre soube que quem ganhava olhares era o pessoal da Petrobrás, que ganha muita grana, muuuuita. Perto deles, nós ganhamos migalhas. Mas o instituto, em primeiro lugar, nunca atrapalhou, o que já é importante. Tinha uns conflitos, porque a estrutura de administração da Unesp não sabia muito bem como operar com isso, então a Fundunesp²⁸ queria cobrar uma taxa que o instituto não podia pagar. Porque o dinheiro do MEC não pode ser gasto com taxa, está lá no orçamento, e o departamento de finanças do IGCE não sabia muito bem o que fazer. A primeira prestação de contas nossa, o professor Eugenio²⁹ quase enlouqueceu, porque só ele sabia mexer com as planilhas e ele pediu informação no financeiro e o financeiro não tinha. Tanto que, no Gestar, foi tranquilo, eu nem encostei a mão no relatório, porque, conforme exigência do MEC e também do Tribunal de Contas, tinha que ser uma conta no Banco do Brasil, de certo tipo e centralizado. Tudo era pago e já saía do sistema. Então, melhorou a questão da prestação de contas e do próprio uso. Porque para comprar, por exemplo, uma passagem ou alugar carro para ir não sei onde fazer uma visita era muito difícil. Não tinha ninguém em Rio Claro que alugasse carro

²⁸ Fundação para o Desenvolvimento da Unesp

²⁹ Eugenio Maria de França Ramos, professor do Departamento de Educação da Unesp de Rio Claro, foi coordenador do Cecemca – Núcleo de Educação a Distância.

para a Unesp, sabia disso? Se você quiser alugar carro para a Unesp, não tem empresa com interesse em alugar para Unesp, e a maioria não tem a documentação que a Unesp exige.

E o Departamento de Matemática sempre ajudou. Essa sala aqui, em parte, eu ganhei o direito de uso por causa do Cecemca. Eu falei não tem jeito, tem material, tem equipe do Pró-Letramento e depois o Gestar. Então, nunca houve assim, vamos dizer, obstáculo. Eu acho que sempre os diretores todos que passaram e a Pró-Reitoria e a Reitoria sempre souberam que isso, vamos dizer, era uma boa propaganda para eles, do que estava sendo feito e nós também fazíamos a nossa parte de falar Unesp, Unesp, Unesp, para dar contrapartida, vamos dizer assim. Mas nós tivemos apoio nesse sentido.

Finalizando

Trabalhar com escala grande muda, muda sua percepção e você começa a entender que você tem que pensar diferente. Não é como você trabalhar numa escola, sabe? Ou uma, ou duas, ou três, é diferente. A pessoa que pensa formação em políticas e pensa em projetos em grande escala tem que pensar.

A revista “Veja” publicou uma reportagem dizendo assim: “Melhorou, mas não se sabe por quê”. Pois, no próximo IDEB, se eu não me engano, há uma melhora visível e eles falavam que, principalmente, por causa de Matemática, e um dos estados, acho que o estado que mais subiu, foi o Piauí.

Mas eles na “Veja”, falaram que tinham ido ao MEC e ninguém soube dizer o porquê. “O que está acontecendo? ” Ninguém sabia dizer. É o Pró-Letramento, mas não tem uma palavra sobre isso, você acredita? E, aí, um pessoal da Federal do Rio de Janeiro fez as contas, vamos dizer assim, e mostrou que estatisticamente era significativo dizer que se tratavam de resultados do Pró-Letramento. Quer dizer, não é só o Pró-Letramento porque também tinha o Gestar. Mas é o conjunto, a ideia, e coincidiu com o início do Pró-Letramento. E, aí, eu tinha brincado de fazer questão mais fácil (nas avaliações), fiquei quietinho e mudei de ideia. E mudei mesmo, viu? Só que mudei meu jeito de pensar também. Não dá para ter um mesmo tipo de expectativa, tem que ter uma outra relação, o sistema é muito diferente. Mas, eu acho que funciona principalmente por romper o isolamento, eu acho que isso é a grande virtude desse projeto. Os professores, para você ter ideia, no estado de São Paulo, quando a Mara chegou na primeira reunião, falavam assim: “Até que enfim alguém se preocupou com o primário”. Você imagina que vai acontecer isso? Nunca. Aí, nós nos demos conta que, de fato, tinha um bilhão de cursos para ginásio, mas para primário não tinha no estado de São

Paulo. Até porque estava acontecendo a municipalização e o governo vai deixando de investir, naturalmente, e vai investir mais no que é a atribuição dele, que acho que é o ensino médio.

Eu acho que isso foi para mim, para o meu entendimento do que seja intervir na educação matemática, por exemplo, bem importante. Eu acho que é isso.

Eugenio Maria de França Ramos

Eu me chamo Eugenio Maria de França Ramos, sou paulistano nascido e criado na cidade de São Paulo. Fiz Física na USP – São Paulo e mestrado na área de ensino de Ciências (modalidade Física), que era uma das especialidades possíveis.

No final de 1991, dezembro, ingressei na Unesp, e no início do ano seguinte mudei para Marília (SP). Também no ano de 1992 ingressei no doutorado na área de Educação, na USP, em São Paulo porque não existia a especialidade de Ensino de Física, como tem na Educação Matemática aqui, na Unesp em Rio Claro, com mestrado e doutorado. O nosso programa de Ensino de Física era só até o mestrado e depois, quem quisesse o doutorado, teria que ir para área de Educação.

Foi uma formação nessa interface entre Física e Educação, porque eu sou formado como bacharel e como licenciado em Física; mas eu optei para pesquisar ou para aprofundar meus estudos na área de Ensino de Física, especialmente com o uso de material didático e experimental, com brinquedos e jogos.

No período do doutorado começou a popularizar muito a questão da informática, que é uma coisa que sempre me chamou a atenção, mesmo durante o período que eu fui professor de Educação Básica. De 1983 até 1991 fui professor da Educação Básica, trabalhando com Ensino Médio; e no Ensino Fundamental como professor de matemática durante um tempo. Também fui professor de Informática na Prefeitura de São Paulo num período mais ou menos de uns dois anos, em um curso chamado pré-profissionalizante; no qual existiam cursos abertos à comunidade vinculados às escolas municipais. Essas eram as áreas que me interessavam desde o início, a Física, a Educação e a Informática.

No final da década de 1990, início da década de 2000, estava iniciando as discussões sobre educação à distância e o uso da tecnologia no ensino, principalmente com a popularização da internet. Já existia uma pressão e uma facilidade de acesso e isso me chamava a atenção. Passado um tempo na universidade, não consegui trabalhar com isso de uma maneira sistemática porque tinha uma mudança conceitual da internet naquela época, entre a internet fixa, que você mantinha páginas estáticas na web, e a internet que você pode interagir, que tem as redes sociais. Nesse período de 2000 até 2005 estava se consolidando o que se chamou de Web 2.0, que seria essa web interativa, mais social; não era só fazer páginas e colocar na internet. Eu tive uma experiência prática numa coisa e na outra desde 1991.

De 1991 até 1998 fui professor de Metodologia de Ensino de Ciências no curso de Pedagogia em Marília. Depois prestei dois concursos, em Rio Claro e em Bauru. Optei por Rio Claro e vim trabalhar na licenciatura em Física. Desde 1998 sou professor da licenciatura em Física, mais especificamente na disciplina Prática de Ensino de Física.

Na rotina da universidade, não haviam equipamentos disponíveis. Tinha uma sala, um ponto de rede, e não tinha nem computador. Ou você comprava o computador ou não teria computador. E isso foi pressionando todos os docentes a fazerem projetos. Inicialmente, você faz alguns projetos dentro da Unesp mesmo, em umas linhas de financiamentos como Núcleo de Ensino³⁰. São projetos da ordem de dois mil reais de material de consumo e mais bolsas para um ou dois graduandos, o que dá algo em torno de dez mil reais ao todo por ano.

Houve um período que a Reitoria passou a financiar cursos de educação à distância. Com isso consegui alguns equipamentos (dois microcomputadores, uma *webcam*, uma impressora jato de tinta, uma câmera digital, um ar condicionado e um scanner de mesa), porque o Núcleo não financia equipamentos, financia material de consumo e bolsistas. Com esse outro Projeto da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (Proex), em torno mais ou menos do ano de 2001, conseguimos dois computadores e um ar condicionado, coisas desse tipo. E aí a rotina passa a ser: você executa um projeto, finaliza, e já está de olho em conseguir mais recursos para financiar sua atividade, conseguir equipamentos e melhores condições de trabalho. Então, você vai mexer com os equipamentos que estão na ponta, rede física, cabo da internet, etc. A universidade é responsável pela infraestrutura, só que não dá o equipamento e você tem que ir atrás.

No Governo Lula, em 2003, começou a surgir alguns financiamentos diretos aos professores. Esses financiamentos eram para universidade, mas os professores poderiam propor diretamente ao Ministério da Educação (MEC) um projeto. Foi um período que durou alguns anos, não sei precisar que tempo aconteceu e aí já vou encaminhando mais para a história de como nasceu o Cecemca.

³⁰ A Reitoria da Unesp criou os Núcleos Regionais de Ensino com a finalidade de defender o ensino público e gratuito da pré-escola, do 1º e 2º graus. Em cada Unidade Universitária da Unesp só poderá existir um Núcleo Regional de Ensino. Cada Núcleo terá um coordenador e um vice-coordenador escolhido por seus pares entre os professores da Unesp que tiveram projetos aprovados pela Pró-reitoria de Graduação, nos últimos dois anos. Os Núcleos de Ensino da Unesp têm por metas prioritárias a produção de conhecimento na área educacional e a formação inicial e continuada do educador, pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e nos princípios da cidadania e da justiça social. Disponível em: <http://unesp.br/portal#!/prograd/nucleos-de-ensino/homene/> Acesso em 19 nov 2015. (É importante mencionar que essa definição mais formal não é a que o professor fez).

Eu vinha de um grupo que estava trabalhando com o uso de plataformas de educação à distância. Uma plataforma que a UNESP alugava, chamada WEBCT³¹, que dava suporte a cursos EaD no Canadá e Estados Unidos, se não me engano; e existiam algumas intenções da Unesp tentar aprender e difundir. Inicialmente fizemos um curso de WEBCT pela PROEx e em seguida organizamos um curso chamado Introdução na Educação a Distância, dado em combinação de vários professores e funcionários de diferentes Campus.

Esses professores fizeram primeiro um curso na Proex, a Fabiana Marques Costa³² inclusive foi participante desse curso com mais dois alunos que trabalhavam comigo na época. E, em seguida, tentamos fazer um curso de introdução. Sabíamos um pouco do uso da plataforma e queríamos difundir para que outros colegas tentassem outras atividades didáticas com EaD.

Do pessoal envolvido no curso, tentei organizar um grupo e propor um projeto para um edital que o MEC havia publicado em dezembro de 2003, tratando da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

A origem dessa Rede tem alguns ruídos e vou contar o que eu acho que vi, mas talvez você tenha que ir a fonte. O Ministro da Educação do Lula inicialmente, o Cristovam Buarque, sugeriu a criação de Centros de certificação de professores que deu o maior bafafá. As entidades científicas e sindicais reclamaram muito, e isso acabou não acontecendo. Ele ia criar Centros de certificação e para dar suporte a essa certificação, com a formação continuada, e assim seria criada uma Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Inicialmente, o atrativo dessa Rede seria a certificação e melhorar a qualificação dos professores no Brasil. E aí nasceu o edital da Rede.

Com ele o MEC também estava iniciando esse tipo de financiamento, direto com a universidade. Não era a entidade do governo que normalmente financiava, que seria a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa forma de financiamento causou vários problemas porque havia dotação orçamentária, mas não conseguiam passar o recurso para nossa universidade. Esse foi um problema grave que ficou evidente para nós apenas após a aprovação e se deu nessa fase seguinte.

³¹ WebCT é um software proprietário provedor de e-learning para instituições de ensino, desenvolvido pela British Columbia University no Canadá. O WebCT pertence à empresa Blackboard (Web CT, 2006). Disponível em <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=18148&chapterid=12016> Acesso em 19 nov. 2015.

³² Fabiana Marques Costa é uma das colaboradoras que também foi entrevistada para esta pesquisa.

Vou me deter um pouco nesse período de aprovação. O edital foi em dezembro de 2003, e podia mandar projeto até o último dia útil do ano. Como esse tipo de financiamento era novo, não havia algumas normas burocráticas que hoje existem. Mas naquela oportunidade não precisava passar pela Reitoria. Então qualquer professor poderia mandar diretamente para o MEC e foi isso que aconteceu no meu caso. Mande um projeto, que era um núcleo de educação à distância, alguma coisa assim e não coloquei nenhum conteúdo. Disse que era um Centro de EaD que poderia dar suporte a qualquer conteúdo a ser definido posteriormente, segundo a demanda do próprio MEC. Porém, o edital especificava o conteúdo de algumas áreas, que foram aglutinadas; Ciências e Matemática era uma delas, Educação Física e Artes era uma outra, História e Geografia uma outra; acho que tinha quatro ou cinco áreas.

Outros colegas também mandaram projeto para o mesmo edital. Um grupo reunido em Bauru e outro em Rio Claro, este reunido em torno da professora Maria Isabel Castreghini de Freitas, que acabou sendo a coordenadora oficial durante um primeiro período.

Esses projetos foram julgados por uma comissão que nem temos ideia. Foi algo em torno de cento e trinta (130) projetos de várias universidades. Tínhamos pelo menos 3 da Unesp (meu, o da Profa. Maria Isabel e o do Prof. Roberto Nardi, de Bauru). O MEC não poderia aprovar todos da mesma universidade.

Na minha concepção original de projeto pensei “dominamos algum ferramental, a universidade tem todas as áreas, então proporíamos a instalação de cursos à distância e pegaríamos a área que achasse interessante”. Deixei em aberto e isso se revelou uma furada, porque o meu projeto não foi aprovado exatamente por causa disso; isso não quer dizer que seria eleito pelo MEC porque os outros tinham outras características.

O projeto de Bauru estava em torno do professor Roberto Nardi, da área de ensino de Física, que foi coordenador da Pós-Graduação em Educação para a Ciência.

O daqui estava em torno da professora Maria Isabel e tinha uma forte estrutura na área de Geografia, mas congregava uma variedade diferente da que propúnhamos (eu e o outro do Prof. Roberto Nardi). Isabel incluiu educação indígena, que era um título da ideia do trabalho do professor Osvaldo Aulino da Silva e do professor Roberto Naves Domingos, de Rio Claro. O professor Naves faleceu o ano passado, mas o professor Aulino está aposentado e é possível falar com ele também para entender o que seria esse negócio da educação indígena que ele propunha. Isabel propunha também alguma coisa de Física, tendo o pessoal do grupo do professor Vanderlei Salvador Bagnato da USP de São Carlos, e mais um professor de

Jabuticabal que é especialista em animais, veados; que não me lembro o nome agora, mas ele é o autor de um dos livros³³.

O professor Nardi mandou o projeto para a Reitoria e depois uma pessoa lá ficou encarregada de enviar. Acho que o da Isabel foi o mesmo processo. Eles mandaram para a Reitoria e a Reitoria enviaria.

Isso mudou de lá para cá, nos novos editais, porque causava certa confusão, pois qualquer professor poderia propor e a Reitoria teria que pegar o processo depois; e só depois de aprovado ela assentiria, porque quem recebe o dinheiro não é o professor, é o reitor da universidade.

Mas é importante lembrar um outro detalhe interessante: o edital previa que a comissão teria uma ação pró-ativa. A comissão julgadora poderia sugerir modificações e o projeto definitivo poderia ser entregue depois.

Esse processo de seleção por editais em que há apenas um projeto institucional é uma dor de cabeça hoje em dia, porque leva a Reitoria a conduzir o processo do jeito que ela quer, até mesmo juntando propostas. Isso às vezes faz com que você perca a liberdade que existia antes, de qualquer professor propor e o financiador decidir qual ele quer financiar.

No edital da Rede de 2003, saiu o resultado meio de janeiro. A notícia era de que um projeto da Unesp tinha sido aprovado, mas não dizia o nome do aprovado; porque eles mandaram uma correspondência para o reitor e não para o professor que propôs. Foi uma fase de muita confusão, porque na visão de um colega nosso, que era assessor da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), professor João Cardoso Palma Filho, foram três projetos que propuseram, um foi aprovado; chamam-se todos na Reitoria e vamos conversar para ver se há uma composição entre eles.

E foi essa iniciativa que virou uma guerra generalizada de um grupo que não foi aprovado. O meu como não foi aprovado, pensei “paciência, se der para ajudar, estou aqui”. Porque nenhum deles tinha o conhecimento de educação à distância que nós detínhamos, nós sabíamos o que era o foco digital, que era a educação à distância baseado na internet; e nem o grupo da Maria Isabel e nem o grupo de Bauru consideravam isso. Eles consideravam formas tradicionais de formação, o professor viria à universidade, faria o curso, seria certificado e iria embora. Só que na visão do MEC isso não seria uma coisa local, não seria uma coisa para Rio Claro ou para Bauru; seria uma coisa para o Brasil, para o estado de São Paulo.

³³ Trata-se do professor José Maurício Barbanti Duarte.

Depois disso ficou muito claro numa fase, em 2010, chamado Cecemca PAR, em que a Unesp pegou cursos no Amazonas e Mato Grosso, e era inviável isso se dar só em cursos presenciais. Esse Cecemca PAR virou uma mistura, teve cursos presenciais com a formação de tutores e um acompanhamento por e-mail, alguma coisa assim, mas não usando a plataforma EaD.

Quando fomos à reunião, convocados pelo Prof. Palma, a ideia era participar de um projeto importante, que previa financiamento de quinhentos mil reais por ano e teríamos garantido dois milhões de reais em quatro anos. Que era uma grana! Era simplesmente um dos maiores financiamentos de projetos na área da educação; e que se revelou maior ainda, porque teríamos uns aditivos e esse valor chegou a cinco milhões e meio, se eu não me engano, no período em que o Cecemca funcionou com os projetos do MEC [mas aí juntou Cecemca Pró-Letramento e Cecemca PAR].

Então, foi aprovado em 2004, mas o dinheiro só chegou mesmo em 2005. De 2005 a 2010 foi o maior financiamento que tivemos em termos de projeto, só perdeu para um projeto chamado Pedagogia Cidadã, que era milionário, e envolvia as três Universidades Estaduais Paulistas e a TV Cultura.

No final das contas vimos que foi o maior projeto de financiamento na área de educação, afetando as estatísticas da Pró-Reitoria de extensão. Só que o valor não representou nada em termos de valorização por parte da Reitoria. Vários equívocos se deram no processo e alguns aconteceram na discussão inicial; ali começou a história tensa do projeto Cecemca.

Quem teve o projeto aprovado foi a professora Maria Isabel. Fomos para essa reunião de tentativa de conciliação e eu me coloquei à disposição no que poderia ajudar e daria conta da educação a distância; não era a intenção estar mexendo com Física naquela época para compor mesmo um projeto.

Mas o grupo de Bauru ficou furioso. Eles julgavam pelas condições do professor Nardi ter um currículo diferenciado; ele ser um pesquisador na área de ensino de Física com grande projeção, ter sido secretário geral da área de ensino da Sociedade Brasileira de Física. Então, em termos de currículo o professor Nardi tinha o melhor de todos nós.

No entanto, o que chamou atenção no julgamento do projeto da Isabel, do que conseguimos depreender de poucas conversas com algumas pessoas do MEC, foi educação indígena. Porque nenhum outro projeto colocava isso. E nenhum de nós tinha o projeto em funcionamento, definido para educação. Tínhamos as atividades normais que fazíamos de formação continuada; oferecendo cursos de extensão, pois às vezes o Governo do Estado de São Paulo contratava a universidade para cursos específicos de formação de professores.

Mas, ninguém tinha a clareza do tamanho desse projeto e mesmo a universidade não tinha mecanismos de gasto desse dinheiro. Não existia clareza da parte burocrática da universidade e não existia uma prática nossa. Porém, isso era aceitável porque o edital oferecia financiamento, pretendia desenvolver essa competência e que nós nos tornássemos associados a uma Rede maior, de vinte Centros, e que essa Rede daria conta de formações no Brasil inteiro.

O desenho era muito interessante, mas ele perdeu um pouco do atrativo porque não tinha mais a condição de certificação. Esses Centros não poderiam dar diplomas aos professores de graduação ou de uma especialização, uma vez que os diplomas sempre estariam ligados a universidade (e não à Rede Nacional de Formação Continuada).

Quem concedeu originalmente não pensou em vários detalhes que poderiam acontecer e isso foi sendo construído ao longo do tempo. Não seria possível, por exemplo, a Unesp junto com a Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Pará, emitir um certificado das três para formação, não existia essa possibilidade. Hoje em dia alguns mestrados têm feito isso, eles têm associado as universidades e o mestrado se instala, e vai sair o certificado por uma das universidades, por exemplo. Mas três executam, quatro ou cinco, assim por diante.

Bom, nem sabíamos direito se o dinheiro vinha ou não. Era uma fonte de financiamento muito grande e não sabíamos se poderia pagar bolsa ou não; não sabíamos o que poderia comprar ou não e depois vários entevemos aconteceram.

Nessa reunião que houve na Reitoria, foram as professoras Maria Isabel e a Magda Adelaide Lombardo, que é outra professora da Geografia de Rio Claro; foi o professor Nardi junto com a professora Mara Sueli Simão de Moraes, da Matemática de Bauru e o professor Washington Luiz Pacheco, de Ilha Solteira.

Nessa reunião a Isabel estava supertranquila; ela não estava arrogante, o que poderia estar, pois o projeto dela foi o aprovado. Mas os colegas de Bauru tiveram um chique porque eles achavam que era Bauru que tinha ganhado. E colaborou nessa confusão, um telefonema do professor João Palma, que quando viu o resultado de janeiro, da aprovação de um projeto da UNESP pelo MEC, nem sabia de quem eram os projetos; recebeu a notícia que um tinha sido aprovado e telefonou para o grupo de Bauru e parabenizou, achando que era o deles. No final das contas, não era.

Por exemplo, a Reitoria não saberia se o meu fosse aprovado, eles desconheciam que eu encaminhei. E eu encaminhei quase meia noite do dia limite, que era 29 de dezembro. Não tinha nem como telefonar para o MEC para perguntar se chegou ou não, porque não tinha

funcionário lá esperando; não tinha confirmação que eles receberam, não tinha uma série de coisas.

Não sei se os outros dois projetos foram encaminhados de formas diferentes, um foi pela Proex e outro pela Prograd. Não existia preparação da Reitoria para lidar com esse tipo de edital; porque até então não existia esse tipo de edital. Era o primeiro, tanto que é o edital número 01/2003, que foi emitido em dezembro. Ninguém sabia direito como lidar com essa situação.

Bom, aí o pessoal de Bauru teve um chique e a Reitoria não soube lidar com essa situação. No meu entendimento, ela deveria falar que o projeto aprovado é da professora Maria Isabel e ponto. Vocês querem ajudar ou não? E aí começou todo um entrevero, porque se suspeitou que o projeto de Bauru não houvesse chegado ao MEC e isso envolveu outro assessor, que eu não lembro mais quem era, que dizia que tinha mandado por e-mail, mas depois a suspeita é que o projeto não tinha chegado ao MEC.

Mas não importa, se ele chegasse isso não era garantia que ele seria aprovado, porque o critério do MEC não foi qualificação das pessoas individualmente; mas as ideias do projeto. E o edital tinha umas coisas interessantes; tinha a possibilidade de a comissão julgadora devolver o projeto e pedir modificações. Então, até nós entregarmos o projeto mesmo, foi de janeiro até abril se não me engano. Aí que se elegeu o nome Cecemca, que delineou coisas que o projeto teria e assim por diante.

E a arquitetura do projeto começou a ficar cada vez mais complicada, houveram outras reuniões na Reitoria. Teve uma reunião que estivemos com o reitor, e uma colega nossa de Bauru teve um chique lá na frente do reitor, exigindo que o projeto fosse o deles. Colegas de Bauru telefonaram para o MEC pedindo o cancelamento do edital e que se fizesse tudo de novo (soubemos isso depois pela secretária do gabinete da Secretaria de Educação Básica). Umas coisas delirantes! Porque, depois de aprovado, o MEC não voltaria atrás para refazer o processo.

Só sei que fizeram uma "cerimônia", na qual esse professor-assessor, que encaminhou por e-mail os documentos, trouxe um papel do provedor UOL e mostrou só para o reitor. E o reitor falou que o projeto de Bauru foi encaminhado e que não houve problema no encaminhamento por parte da Reitoria.

Enfim, depois de tantas escaramuças se delineou um projeto que tentava compor os três grupos, criando três núcleos: o núcleo de Bauru, o núcleo de Rio Claro e o núcleo que seria tecnologia de EaD. Aí também tinha concorrência em Bauru, que tinha interesse de ter outro núcleo de EaD lá. Ficou configurado que seriam três núcleos e o orçamento seria dividido em

2/5 para Bauru, 2/5 para Rio Claro e 1/5 para EaD, que estaria responsável pela política de educação a distância, formação, etc.

Houve uma série de tentativas de composição, mas sempre ficou um mal-estar entre o grupo de Bauru e o grupo de Rio Claro. Porque Rio Claro acabou tendo um Núcleo EaD e ficou com 3/5 da verba e Bauru com 2/5. Essa era uma das razões de ficaram alguns entraves na história.

Ficou decidido que Bauru desenvolveria seis cadernos, Rio Claro seis cadernos e que o núcleo de EaD iria dar um suporte para que os cursos acontecessem.

Definido o projeto final e encaminhado no prazo (de abril) para o MEC, várias tarefas começaram se delinear a partir de então. A primeira tarefa foi ir a Brasília, onde o reitor iria assinar, em uma cerimônia, o contrato e teríamos contatos com outras universidades, segundo as áreas dos Centros.

Houve, anterior a isso (a entrega definitiva do projeto), uma primeira reunião de orientação quanto a elaboração do projeto, em que foi a Isabel e uma professora de Bauru, que eu não sei se foi a Mara. Esse mal-estar da Unesp explodiu lá, porque a professora de Bauru teve um chique no encontro do MEC; e já começamos a ser mal vistos pelos outros Centros das outras universidades por causa dessas tensões entre nós.

Depois, durante a execução ficou claro que não deveria existir nenhuma tensão; que poderíamos trabalhar juntos, que não haveria tanto problema. Mas, isso não foi visto no primeiro e segundo anos e teve tentativas de depor a Isabel da coordenação do projeto. E se conseguiu fazer isso, colocando um professor de Bauru como coordenador.

A coordenação deveria ser colegiada entre Rio Claro, Bauru e EaD. Tudo ficava meio travado, porque essa questão política da Reitoria de tentar agradar a todos, acabou travando muitas coisas. Bom, isso não foi o principal entrave que aconteceu.

Quando chegamos numa segunda reunião foi para a cerimônia de assinatura do contrato, e nesse dia os órgãos do próprio Governo Federal mostraram para o MEC que não poderia ser assinado o contrato porque não poderia ser repassada a verba diretamente para a universidade, havia alguns problemas.

Julgávamos que o correto seria a Unesp assinar, mas quem iria executar seria a Fundação da Unesp, chamada Fundação para o Desenvolvimento da Unesp (Fundunesp), que tem uma agilidade administrativa diferente da Unesp. Então, a Fundunesp receberia o dinheiro, executaria o projeto e nós conseguiríamos até trocar algumas verbas com a Fundunesp. Por exemplo, no projeto não poderia contratar pessoas; mas havia clareza que era necessário contratar pessoas para executar determinadas funções no projeto, como um

contador, uma secretária de qualificação boa e assim por diante. E aí a Reitoria também teve um papel meio dúbio, porque ela deveria forçar a Fundunesp a aceitar o recebimento do projeto. Porém, ela foi meio leniente e a Fundunesp exigia pagamento de 10% do projeto para ser a administradora. O MEC não permitia esse tipo de repasse, então exigiu que ficasse com a Unesp e a Unesp deveria decidir se ficaria com o dinheiro ou se devolveria, cancelando o projeto. Ficamos, assim, desesperados. Um dinheiro interessante, suado para conseguir ... tivemos várias dores de cabeça para conseguir formular o projeto.

No final das contas decidiu-se que a Unesp receberia e que não poderia ser a Fundunesp, e houve um comentário decisivo do Governo Federal assim: “Não foi a Fundunesp que propôs o projeto. ” Então, o convênio não poderia ser assinado com a Fundunesp, teria que ser assinado com a Unesp. E isso é uma particularidade de todas as estaduais; não lembro mais quem era estadual, mas tinha comunitária, se não me engano. As federais tinham algumas vantagens porque elas não precisavam assinar um convênio, era o governo federal dando dinheiro para a universidade federal, então era só uma dotação orçamentária. Eles indicavam e as federais também tinham um problema de operacionalizar as coisas, mas elas conseguiram colocar as fundações, conseguiram mais agilidade no ponto de vista que elas estavam mais em casa do que nós. Tanto que algumas federais iam frequentemente ao MEC. A Universidade de Brasília - UnB, por exemplo, tinha reuniões no MEC, e nós dávamos de cara com o pessoal da UnB, mesmo que não fosse da Rede Nacional de Formação Continuada; pela proximidade, eles eram federais também, podiam ir lá no MEC com muita facilidade.

Mas houve outras universidades que tiveram problema semelhante ao da UNESP com a verba; acho que uma do Sul, a Unisinos e não sei se a PUC – Minas Gerais também. Mas eram poucas universidades que tinham problema.

Bom, quando foi assinar o tal do convênio, foi lá o Reitor para tirar fotografia assinando o convênio. Não valeu nada, não houve assinatura, voltou tudo atrás. Isso devia ser abril de 2004. Daí ficou uma pendência, se nós continuaríamos insistindo, se ia receber ou não. Então, fizemos algumas reuniões na Reitoria para definir isso. A assessoria jurídica falava para devolver o dinheiro, que não interessava; mas era um financiamento de dois milhões, era uma coisa impensável para nós na época. E me lembro que houve uma reunião com a chefe do setor jurídico, e fomos eu e a Isabel lá na Reitoria. Enquanto isso, era greve dos funcionários e dos professores, tinha manifestação na frente da Reitoria; e nós; acho que eram quatro ou cinco pessoas; num andar imenso lá da Reitoria, discutindo se íamos aceitar ou não o convênio. E a advogada falava assim: "Devolve para o MEC!," numa postura meio ideológica

e não técnica. Ela não estava nos ajudando. Ela não estava nos assessorando. Ela estava emitindo quase a opinião dela, se devia aceitar dinheiro do Lula ou não, era quase isso que enxergava.

Daí foi que o convênio se concretizou em final do ano de 2004 e o dinheiro veio mesmo em 2005.

Tem uma faixa que eu não expliquei direito, um período em que nós podíamos fazer ajustes, fizemos várias reuniões. Até a conclusão dessa história toda, eu nem tinha ideia que ficaria ou não. Houve várias reuniões na Reitoria, e aí que se elegeu o nome do Centro; que não existia, porque era Rede Nacional de Formação de Professores e todos os projetos tinham que ter nome de Centro; era uma das exigências não escritas que tínhamos que fazer [que Isabel trouxe da primeira reunião que ela foi em Brasília, no MEC]. Além disso tínhamos que fazer o orçamento. Então em uma das reuniões chegamos com uma listinha cada um na Reitoria, mas o MEC falava que tinha que ser kits. Não se falava em unidades de materiais, mas em kits. Por exemplo, teria cem kits de material de consumo. Esses cem kits têm um cartucho desse e um daquele, resma de papel sulfite, 20 canetas etc. E nós falávamos: "Eu não preciso de cem cartuchos disso", pois a Isabel queria o cartucho da impressora dela, eu queria o cartucho da minha; então, nenhum de nós queria a quantidade de cem. Isso significava também que não tínhamos ideia efetiva do tamanho do financiamento do projeto. O lado de lá tinha, o MEC sabia que não seria possível ter um orçamento assim: tantos lápis, tanto isso, tanto aquilo.

Não se sabia inclusive se poderia financiar pessoas ou não. O que tínhamos certeza é que quem estava na coordenação não poderia receber. Então existiam, ainda, interesses de pessoas que queriam receber dentro do projeto e o governo federal era terminantemente contra, tanto é que para esse tipo de financiamento tínhamos que oferecer um orçamento.

O pró-reitor de extensão, que era o Benedito Barraviera, professor de Botucatu, conseguiu um contador da área técnica da Reitoria, da Assessoria de Planejamento e Orçamento (APLO), que é do órgão que controla o planejamento universitário. E o sujeito com extrema boa vontade sentou do nosso lado para tentar explicar o que era aquilo. Tivemos que fazer desde os itens do nosso orçamento e criamos diversos kits, por exemplo, um kit material de consumo, que tinha papel, caneta, etc.; e, então, eram tantos kits, tantos isso, tanto aquilo.

Não lembro se colocamos na época, mas o projeto deu problema desde o início. Não existia uma área técnica competente para orientar como fazer para gastar dois milhões em quatro anos. Não existia clareza da prestação de contas, não existia clareza da condução da

liberação do dinheiro, não existiam várias coisas que, nós, depois executando, percebemos a complicação.

E aí, além de EaD, acabei assumindo a parte financeira do projeto. Mas não era o ministro das finanças, que decidia para onde o dinheiro iria. Todo mundo tinha as destinações definidas e poderia fazer indicações do que tinha interesse: Bauru, duzentos mil, Rio Claro, duzentos mil e EaD, cem mil e eu tinha que fazer uma espécie de escrituração dessas coisas; colocar tudo junto e descobrir como executar, que foi uma outra etapa.

Quando o dinheiro de fato veio, tínhamos que aprender como gastar o dinheiro, e passamos a entender um pouco mais da legislação do projeto, da lei federal que cuida das licitações, que é a Lei nº 8.666 de 1993; que exige que para qualquer coisa acima de oito mil seja feito um pregão, e assim por diante. Fomos engolidos também nesse tempo pela burocracia da universidade. Porque para dar um curso, você precisa de determinada coisa (um material, um livro) e não pode chegar lá e simplesmente comprar essa coisa. Tem que entrar no sistema da universidade. Eles vão juntar as compras de todos os departamentos e projetos da universidade, e vão fazer um pregão, dali a dois, três meses. Você precisa da coisa amanhã e o negócio vai chegar à sua mão cinco, seis meses depois. Houve até um descompasso disso, porque não tínhamos como prever, não tínhamos um planejamento desse tipo de um ano de antecedência, como algumas entidades têm.

Só para ilustrar as complicações; num tempo depois, não poderíamos gastar o dinheiro de nosso orçamento para darmos os cursos. Era uma exigência da equipe do MEC, que apresentássemos os cursos, apresentássemos a Rede (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores). Para isso cada vez que fôssemos a uma palestra com as secretarias municipais e estaduais de Educação, falaríamos da existência da Rede, dos Centros etc. Quem daria o curso seria o Centro mais próximo, por exemplo. Então, ao mesmo tempo, nós fazíamos propaganda do nosso material e dos outros colegas, que poderiam ser contratos pelas prefeituras do país. E o MEC orientava para que não usássemos os quinhentos mil que tínhamos por ano para dar curso, porque isso era uma gota d'água num universo de muitas cidades, muitos estados. A intenção era vender os cursos para eles. Então, além de tudo, negociávamos com as prefeituras se elas tinham interesse. Se nós chegássemos lá para prefeitura e falássemos assim "temos o curso de educação indígena, interessa?" E falássemos "tudo de graça". Daí interessava (para a Prefeitura). Mas se a prefeitura tivesse que desembolsar; daí ela tinha que entender direito o que ela ia pagar. Nós tínhamos até um professor, que era o Aulino, que deveria passar entre os municípios e falar do Centro, que cursos tinha, se havia interesse por parte deles e assim por diante. Essa foi a fase que nós

estávamos com dinheiro, com material pronto, então eu estou adiantando para final de 2005, 2006.

Mas, só para dar uma dimensão. Num dos eventos que fomos. Foi um evento em Brasília, que nós tínhamos que ficar em um estande, falar do Centro e distribuir material, vender os cursos. Uma coisa que não é prática nossa. Montamos o curso, damos curso, mas não sabemos vender as coisas da universidade. E aí, tinha uma pessoa do SESI, era ano de 2006 e eles estavam fazendo o planejamento para 2008; quais cursos a unidade deles ia oferecer em 2008. Eles já trabalhavam com a expectativa de dois anos de antecedência, e nós não sabíamos lidar com isso. O nosso era assim, montamos o curso, juntamos todo mundo que estava associado aos grupos, e eles montavam os materiais. Nem vimos se alguns materiais seriam potencialmente interessantes às prefeituras ou não, era aquele curso que nós podíamos dar, não era outro. A prefeitura não poderia chegar e falar assim: “Ah, quero um curso que junte matemática, física e geografia”. Não tínhamos esse curso feito; o que nós tínhamos eram alguns cursos específicos, decorrentes das decisões que cada núcleo do Cecemca tomou. Bauru tomou algumas decisões, montou um curso de alfabetização em informática, um curso de alfabetização científica; depois que foi entender direito o que significava isso, pôs um curso de ensino de ciências e voltou mais a atenção deles para os 1º anos do Ensino Fundamental e educação infantil. O que era um problema, porque o MEC não financiava cursos para educação infantil, não reconhecia educação infantil como pertencente à Educação Básica [por causa da legislação da época]; isso só foi acontecer, acho que, no início da década de 2010.

E aqui, em Rio Claro, a Isabel juntou todo o conteúdo com a Educação Matemática. Os cadernos tinham uns parzinhos; um de Cartografia e outro que era o seu parzinho, de Cartografia e Educação Matemática; Áreas Verdes e um de Áreas Verdes e Educação Matemática. E aí você imagina a confusão para montar algo como Educação Indígena e Educação Matemática. Aí começou a ser um processo criativo dos núcleos e dos grupos que pegavam. O professor Romulo Campos Lins assumiu a parte de Educação Matemática. Houve toda uma organização de atribuir cadernos a determinadas pessoas, e a expectativa não era que as pessoas recebessem. Imagina a confusão, tinha que contatar a pessoa, pedir para ela ajudar e ela poderia receber ou não. Depois, elas receberam parte em direitos autorais, que foi o que conseguimos para fazer os pagamentos da produção dos cadernos. E tudo isso aconteceu porque não existia um Centro nosso que recebeu o dinheiro e continuava fazendo as atividades dele; na verdade, estávamos montando equipes, montando equipe a cada tentativa que tínhamos, ou a cada delineamento, daí para diante.

Existiam estratégias diferentes entre o núcleo de Bauru e o núcleo de Rio Claro na montagem desses materiais e a ideia de EaD. Porque um erro básico do grupo inteiro era achar que EaD seria um grupo, ou seja, outro grupo produziria o material [seria conteudista] e depois passaria para o grupo de "EaD" e este grupo iria dar aula.

E isso não existia porque nós não dominávamos os conteúdos. A filosofia da EaD era ensinar a mexer na plataforma EaD, colocar os seus conteúdos lá e quando o curso for acontecer, dar o curso, e nós ajudarmos a dar o curso; e aí, interviria a Fabiana, o Adriel, o Daniel e outros estagiários que iriam acompanhar os professores. Mas, quem iria entrar na plataforma, responder perguntas de professores e assim por diante, teria que ser o professor que dominava o conteúdo.

Não se entendia direito qual era o papel do tutor, porque não existia essa figura, não existia ninguém formado para ser tutor. A ideia era que, cada professor responsável pelo caderno tinha alguns estagiários, alunos de pós-graduação que ajudaram a elaborar o caderno, e estes seriam os professores desses cursos viabilizados pela Educação a Distância. Então, as pessoas poderiam estar entrando na internet, fazendo o curso, etc.

Mas esses professores entendiam que eles iriam lá ao lugar, dar o curso, e depois voltariam para base que era Rio Claro ou Bauru.

Um equívoco colossal, porque não era essa ideia do MEC pensando em um país do tamanho do Brasil.

Você não vai poder ficar pegando um professor que tem aula na graduação, orientação, aula na pós etc. e ficar fazendo o cara rodar o Brasil para dar curso; porque teria um impacto muito baixo em relação a isso. Só no momento de um determinado ano, acho que foi 2007, 2008 que demos cursos a distância mesmo. Abrimos a inscrição, tinha uma pequena taxa de inscrição que elaboramos, era R\$35,00, R\$30,00, nem lembro mais isso.

A ideia era assim: quando acabar o financiamento do MEC, algum financiamento esse Centro precisava ter. Esse financiamento não era da Unesp, eram dos próprios cursos que eram dados. E aí iríamos vender os cursos para as prefeituras, assim por diante.

Mas poderíamos abrir os cursos para professores também. O professor X, em qualquer lugar, quer fazer um curso. Ele pode fazer. Ele se inscreve, paga uma taxa irrisória do curso e faz o curso. Com esse dinheiro arrecadado nós iríamos pagando bolsista e mantendo o Centro.

Essa etapa de curso a distância aconteceu depois. E essa coisa de educação a distância foi um problema mal resolvido pelo Centro o tempo inteiro, diluído nessa questão de como o dinheiro era gasto e como era a prestação de contas; que foi outro capítulo que foi um inferno.

Não tinha equipe da universidade para nos assessorar na prestação de contas, fomos nós que aprendemos a mexer com isso. Alguns funcionários específicos da universidade têm uma qualificação excepcional, a Taluama³⁴, da contabilidade do IGCE, por exemplo, era a pessoa que na hora que precisávamos de uma assessoria técnica, ela explicava. E nós contrapúnhamos argumentos e ela ia procurar brechas para fazer coisas que não estavam estabelecidas no que ela via inicialmente. Isso era a Taluama. Outro funcionário do Serviço Técnico de Informática (STI), que é o Ari Xavier Camargo, nos assessorava nas questões de ter um computador, para ter a página da internet, fazer configurações de micros que fossem boas e duráveis; pensar um pouco a parte de gestão e da organização de compras.

O setor de compras do IGCE era outro setor que depositávamos toda a nossa confiança. Nós chegávamos lá e falávamos assim: "Precisamos de tais equipamentos, assim, assim, assado". E eles lidavam com o processo, faziam tudo no rigor da compra e conseguíamos fazer compras excepcionais, equipamentos muitos bons, preços muito bons; alguns deles sobreviveram até hoje.

Boas coisas foram feitas em relação à infraestrutura graças a essa competência técnica.

Mas, apesar disso, eles não nos atendiam completamente [pois a universidade continuava demandando outras tarefas deles]. De certa forma, nosso trabalho foi desviando para parte administrativa, que era lidar com bolsistas, com compras, com conferência e prestação de contas; e, às vezes, os colegas não tinham clareza do que nós estávamos fazendo.

Algum autor, por exemplo, podia se sentir meio afastado, mas ele não participava da encrenca que era a gestão desse fundo. Era muito dinheiro que tinha que ser gasto com extremo rigor, tinham várias limitações e isso acabou não sendo potencializado, porque, cada vez, tínhamos que matar um problema; e alguns problemas que até mesmo o MEC não entendia. Chegávamos lá no MEC e falávamos: "Não estamos conseguindo fazer isso, como é que faz? Precisamos de uma secretária, mas não podemos contratá-la, porque a universidade não vai dar essa secretária para nós".

Faltou clareza para a Unesp, para pegar a Isabel que era a coordenadora, e depois o professor João José Caluzi; e tirá-los da sala de aula dizendo que agora eles eram coordenadores desse Centro, e não iam se responsabilizar por aula na graduação e na pós-graduação nos próximos dois anos, mas tinha que fazer isso funcionar. E exigir resultados de funcionamento. Mas isto não existia para nenhum de nós. A Isabel tinha que dar conta dos

³⁴ Taluama de Marchi Rubin

compromissos do Cecemca, das aulas dela na pós, das aulas dela na graduação, das orientações e da vice-direção da faculdade, que ela foi durante esse período. Ela não tinha nenhum privilégio em relação a esse financiamento que ela havia conseguido.

Tanto que, olhando a longo prazo, o que se vê hoje em dia é que tem equipamentos que sobraram e tem muita tralha que acabou se perdendo porque mesmo os equipamentos ficam velhos, se não for atualizando. Mas quando acabou o financiamento do MEC, praticamente as atividades do Cecemca se reduziram a menos de 10% do que ela tinha.

Hoje ele se mantém pelo esforço, por exemplo, da professora Célia³⁵, que é coordenadora atual do Cecemca e que mantém alguns cursos que são cobrados. E mesmo assim ela tem problemas na execução desses cursos porque não tem um setor da universidade que auxilia isso. Não existe uma secretaria para dar apoio a isso, não existe. O setor de graduação não nos apoia emitindo certificados. Os certificados tinham que ser emitidos por nós, assinados pelo diretor, mas emitidos por nós. Uma série de garantias que o setor de graduação tem emitindo o certificado, porque ele controla quantos alunos têm; os contatos e tem todo um rigor próprio; nós não temos. Nós temos, no máximo, a lista dos alunos que se formaram e o papel que entrega para o sujeito. Nem temos como recuperar para a universidade um número de alunos que tivemos, porque não existe essa informação tabulada na graduação e tivemos na fase do Cecemca PAR até trinta mil alunos.

Que foi outra loucura do processo. Houve uma fase chamada Cecemca PAR e a anterior a ela chamada Pró-Letramento que foi coordenada pelo professor Romulo, com Rio Claro e Bauru sem considerar nada de educação a distância.

Perdeu-se uma grande chance histórica de fazer um Centro de formação de professores da Unesp, que poderia ser aplicado a qualquer área. Poderíamos ter tecnologia de cursos de educação continuada que poderia ser oferecido para medicina, para economia, assim por diante.

Faltou certa visão da Unesp em consolidar esse Centro.

Este é um panorama por enquanto, mas tem mais história para contar. Sobre Cecemca PAR e Cecemca Pró-Letramento, essas duas etapas eu acompanhei mais a distância, não a distância de EaD.

Bom, ao lado disso não podemos deixar de lembrar que, a educação a distância foi satanizada nessa década de 2000 na Unesp. Tinha gente que falava que a educação a distância destruiria a universidade, que ela não tinha o valor da educação normal. E isso, no meu

³⁵ Célia Regina Rossi, professora do Departamento de Educação e atual coordenadora do Cecemca – Núcleo de Rio Claro.

entender, é uma série de equívocos que conduziram a fundação da quarta universidade estadual paulista, que é a universidade a distância Univesp³⁶; que é um “consórcio” da USP, Unesp, Unicamp.

A Unesp praticamente abriu mão de ter uma Unesp virtual, que seria a universidade que ia lidar com os meios de internet, de educação a distância, assim por diante; por causa de equívocos até de pessoas boas e bens intencionadas. Elas não entendiam que a educação a distância era um complemento da educação presencial e tratavam o processo como se fosse uma contraposição.

Outro flanco que teve nesse período; tem esse traço inicial. Muitos professores que participaram do Cecemca não entendiam que a educação a distância era um meio para eles darem cursos; eles precisavam se qualificar, precisavam aprender a mexer na internet, na plataforma que adotamos, que era a plataforma TeLEduc; uma plataforma livre e desenvolvida pela Unicamp e que eles deveriam aprender. Para eles, por exemplo, eles iriam dar aula, dar uma palestra e essa palestra seria filmada e colocada na internet. O que é um equívoco porque a educação a distância pressupõe você interagir com os alunos, trocar mensagens, colocar questões etc.

Fizemos, acho que, quatro cursos que foram puramente a distância; depois de uma certa insistência minha. O de Física, em 2008, foi muito interessante, pretendíamos mandar material pelo correio, para os professores produzirem material didático, brinquedos e experimentos. Depois, percebemos que não ia dar certo, que não iríamos conseguir pagar com o nosso orçamento. Teria que cobrar uma taxa, mas a taxa era do professor e implicava em problemas para esse dinheiro entrar na universidade. Então, optamos por filmar os experimentos e deu uma linha de trabalho de digitalização de filmes de um a cinco minutos, que em Física resolvemos bem, nas outras [outros conteúdos oferecidos], nós não conseguimos resolver direito.

Existia essa dificuldade conceitual de entender o que era educação a distância, que era uma coisa muito nova. Pessoas que não sabiam usar o computador, não conseguiam entender o que seria a Web 2.0, essa interatividade. Porque essa plataforma tipo TeLEduc, introduziu uma coisa que se vê hoje corriqueiramente no *Facebook*. As pessoas podem transmitir arquivos entre elas, podem postar coisas, fazer comentários e assim por diante. Tanto que se nós tivéssemos o *Facebook* na época teríamos feito maravilhas; teríamos conseguido fazer um

³⁶Universidade Virtual do Estado de São Paulo. A Univesp foi criada em 2012 e é a quarta universidade estadual paulista. Oferece cursos de graduação, pós-graduação e extensão, totalmente gratuitos e o ingresso se dá por processos seletivos, como vestibulares. É uma universidade totalmente voltada para o ensino a distância. Disponível em: <https://univesp.br/sobre-a-univesp/quem-somos> Acesso em: 15 ago. 2015.

monte de coisa. Além dessa dificuldade conceitual, os Centros estavam todos patinando; os vinte Centros tinham problema para vender os cursos, para conseguir se colocar. Ninguém tinha liberdade de pegar o dinheiro e falar “vou dar os cursos para tantos professores”; não era isso que o MEC solicitava. Eles queriam uma Rede de formação que fosse se expandindo e atendesse pessoas onde não são cobertas por universidades.

Vários Centros andaram de jeitos diferentes. O Centro da Federal de Pernambuco, que era da área de linguagem, nos primeiros anos conseguiu uma sala, duas; e conseguiu se consolidar. Hoje visitamos lá e vemos o Centro deles em funcionamento.

O da Federal do Ceará, por exemplo; eu tive num congresso ano passado, no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) e o coordenador da época estava apresentando um projeto de trabalho em que duas escolas diferentes trocavam informações pela internet. Uma delas mostrava vegetação em torno da escola, uma escola do interior e a outra da capital. Era um estudo de biologia que via paisagens, via as plantas, etc. e eles se comunicavam. Esse resultado talvez seja um amadurecimento do trabalho dele da época da Rede, entendeu?³⁷

Hoje em dia não sabemos o que eles estão fazendo; se eles estão semi-utilizados como o Cecemca ou se eles estão funcionando plenamente. Nós não temos notícias de nenhum que tenha se formado, tenha se consolidado plenamente como o Governo Federal pretendia no início. Não se pode esquecer que esses Centros não tinham mais a atração de dar o certificado, eles não poderiam dar o diploma; então, o que as prefeituras poderiam fazer eram estar interessadas no conteúdo dos cursos, mas isso implicaria na prefeitura ir lá assumir, fazer coisas, assim por diante.

A experiência de Capão Bonito³⁸ foi uma experiência muito importante para nós, porque conseguimos organizar sete prefeituras para dar um curso. Cada prefeitura pagou um tantinho do curso, e conseguimos pagar o deslocamento dos nossos professores para lá, conseguimos pagar alimentação, hotel e assim por diante. Foi um laboratório interessante para o trabalho do Cecemca. Se tivéssemos conseguido expandir para outras prefeituras, hoje o Cecemca seria uma entidade quase independente em termos orçamentários e conseguiria manter um grupo. Porque nós fomos formando os estagiários, aqueles que escreveram os

³⁷ O professor Eugenio fez a revisão da textualização até este ponto e me encaminhou. Até a data do protocolo deste relatório, não tive retorno da revisão da parte final de sua textualização, mas o professor encaminhou a carta de cessão da textualização completa.

³⁸ Capão Bonito fica no interior de São Paulo, a 232 km da capital e a 220 km de Rio Claro – SP, aproximadamente.

cadernos, os que aprenderam a mexer na plataforma EaD, os que deram curso. Acabou o financiamento, esse grupo se perdeu, mas alguns continuaram trabalhando com educação a distância, como a Fabiana.

Você vai ver a trajetória da Fabiana; ela se compromete com a causa e está tentando trabalhar. Não tem uma pessoa com tal qualificação, que seria para ser contratada pela Unesp e virar uma gerente de projetos de EaD, tal a qualificação que ela conseguiu nesse período. No entanto, não tem como contratá-la, não existe concurso para esse tipo de pessoa. A mesma coisa do Adriel³⁹, que tem uma trajetória de aprendizado no uso de vídeos, de EaD, etc. Mas tem vários outros dos, sei lá, trinta bolsistas que houve nesse tempo; a maioria se dispersou de EaD e hoje em dia, não sei onde estão trabalhando, se usam a educação a distância ou se estão numa formação do passado deles.

Os Centros vinham com dificuldades. Daí em 2005, 2006, houve uma exigência da Presidência da República que os Centros deveriam fazer uma intervenção mais específica na área de Linguagem e Matemática. As fofocas que nós ouvimos é que o presidente Lula chamou o grupo e deu uma dura, que os índices de educação estão baixos e precisavam fazer um projeto emergencial. Aí o MEC lançou mão dos Centros da Rede. Chamou os Centros de Linguagem e de Matemática e propôs um aditivo além dos dois milhões; mais um milhão, uma coisa assim, para esse trabalho do Pró Letramento. Os Centros se agruparam, cada um ficou responsável pelo desenvolvimento de uma parte do conteúdo, foram feitas apostilas e montadas equipes etc para dar o curso. Não tínhamos pernas para dar conta do Cecemca, porque continuávamos tentando fazer os contatos com as prefeituras; compra de material, prestação de contas, assim por diante, isso continuava. O período de 2004 e 2005 foi usado para preparar os cadernos e em seguida tentamos viabilizar cursos e formações.

Então, pedimos ao Romulo se ele poderia assumir, e o Romulo topou. Assumiram a Mara e o Romulo pela Unesp. E a Mara que era uma das mais “difíceis de se lidar” no início, com o Romulo deu uma assentada. O jeito do Romulo, o jeito dele conduzir, deu uma apaziguada nessa conversa e num dos entraves que existia entre os grupos; que aí eram todos os entraves possíveis, se o dinheiro viria só para Rio Claro para ser gasto, se ele iria para Bauru, se a Reitoria que iria gastar.... Tudo era desgaste, tudo era problema, tudo dor de cabeça.

No início, trouxemos todo o dinheiro para cá. Então, imagina a tensão que isso causou, porque vieram os quinhentos mil, e na época era o Sebastião⁴⁰, o diretor e a Maria Isabel⁴¹, a

³⁹ Adriel Fernandes Sartori.

⁴⁰ Sebastião Gomes de Carvalho

vice-diretora do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE). E eles tiveram uma atitude de coragem, porque daí o funcionário de Rio Claro estava comprando coisa para Bauru e isso causa uma certa tensão porque os caras vivem sobrecarregados e de repente tem que ficar fazendo uma coisa que era de outro setor. Tentou-se juntar o dinheiro, separar o dinheiro, várias fórmulas foram tentadas nessa condução, mas isso era um problema mal resolvido. Por que ele é importante de ser citado? Porque o não funcionamento correto desse setor financeiro se propagava como um problema para todos os outros.

Então, estávamos no Cecemca tentando viabilizar os cursos. Capão Bonito foi uma cidade que comprou nosso curso. Fomos num evento em Guarulhos-SP com todas as prefeituras de São Paulo, o Governo Federal que fez isso. Nunca tinha acontecido, sempre eram coisas assim muito ousadas e novidades. Trouxeram representantes de todas as prefeituras, colocaram no hotel que eles fizeram a licitação. Ficamos em quartos assim inimagináveis. A televisão do quarto que eu fiquei, por exemplo, em Guarulhos, era tão grande que eu tive que recuar para ver a televisão, porque ela era gigante. E o que eles pagaram por esse hotel foi o preço que nós pagaríamos num hotel baratíssimo. Porque eles fecharam, fizeram uma licitação, o hotel se inscreveu, ganhou, tinha lá os limites para pagar, e eles conseguiam hospedar todo mundo, muito bem instalado no hotel. E eu lembro que, nessa oportunidade, que foi 2005, uma coisa chamou a atenção das prefeituras, foi o fato deles falarem com o MEC, porque eles nunca tinham falado com o MEC. E eles aproveitaram, hora para reclamar, hora para reconhecer. E eles também não entendiam a intenção do MEC, porque o MEC estava falando que cada prefeitura recebe o dinheiro do FNDE, vai pegar esse dinheiro e vai contratar um curso, só que eles nunca tinham feito isso. Era novidade para a prefeitura, era novidade para o MEC e novidade para nós. Passou um tempo até nós conseguirmos nos entender nisso. Porque poderia haver desvios do tipo, a prefeitura recebe o dinheiro vai lá e contrata o Anglo Latino para dar um curso, fora da filosofia da Rede, fora dessa junção e assim por diante. Então, nessa oportunidade de Guarulhos em 2005, uma prefeitura nos chamou. Existiu o contato de uma das professoras conosco, ela se empenhou e conseguiu convencer o prefeito para contratar o nosso curso. O curso foi dado e foi ótimo. Não temos dados do que sobreviveu disso; mas conseguimos mandar professores para lá e eles deram cursos para os professores. Depois, conseguimos acompanhar ainda um pouco o trabalho deles nessa coisa de multiplicação, nós dávamos o curso para um grupo de professores e esse grupo passava para outros, assim por diante. Esse primeiro curso rendeu,

⁴¹ Maria Isabel Castreghini de Freitas

acho que vinte mil reais, alguma coisa desse tipo, que era o dinheiro que entrava na conta do Cecemca, além dos quinhentos mil.

Bauru, eu não tenho notícias disso. Sei que eles andaram vendendo alguns cursos, mas não sei quanto rendeu; qual o destino, ou alguma organização disso. Mas nesse caso de Capão Bonito aconteceu o seguinte: propomos para eles uma continuidade, e isso são meses de negociação. Numa das reuniões, falei porque eles não reuniam os prefeitos e faziam um curso todo mundo junto; e esse curso beneficiaria todos e ao longo do tempo eles poderiam inclusive, montar um Centro deles independente do nosso. Eles mesmos, prefeituras, montariam um Centro de formação de professores em conjunto e poderiam começar a promover cursos, alguma coisa assim.

Então, juntou sete prefeituras, que agora não vou lembrar todas, mas era Buri, Capão Bonito e tinha Barra do Chapéu que era uma cidade lá na pontinha do mapa de São Paulo, que eu nunca tinha ouvido falar. Teria que resgatar os documentos para tentar lembrar. Mas conseguimos fazer um contrato com as sete prefeituras, tivemos que acionar uma das fundações que auxiliam a Unesp, que era de Jaboticabal; a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (Fundep) e ela teve a agilidade de fazer os contratos e nós demos esse outro curso.

O desenho que estávamos fazendo era viável, porque não era a prefeitura tirando o dinheiro dela, era um dinheiro que o governo federal dava para prefeitura. Super democrático, porque o governo federal podia falar assim, vou dar para o Centro e vocês terão aula naquele Centro; mas ele dava para a prefeitura e a prefeitura poderia contratar o Centro ou não. Isso nos obrigava a ter um padrão de qualidade se aproximando da prefeitura. O desenho inicial era interessante, até a hora que as prefeituras descobriram que elas podiam pegar esse dinheiro e contratar um palestrante pagando dez mil reais, vinte mil reais. E, ao invés de ter um curso de formação continuada, eles fariam um evento, que era muito mais visível politicamente para os professores e para população e não teria a continuidade do trabalho. Do curso que foi dado em Capão Bonito e nessas prefeituras, que passamos a chamar meio de brincadeira de G7 - do termo G7 das grandes economias do mundo; conseguimos relatos muito interessantes, professores que começavam a ter o curso e a adaptar o material, e essa era a minha atenção. Capão Bonito, a continuidade do projeto, troca de equipamento, bolsista, etc.

Quando surgiu o Pró Letramento, nenhum de nós tinha fôlego para assumir o Pró Letramento. Sem a estrutura de apoio administrativo e financeiro; nós passávamos a cuidar mais disso do que da função do Centro. E aconteceu o Pró-Letramento com o Romulo e com a Mara. Mas o Pró-Letramento tinha coisas mais definidas. Eles definiram montar o material, e o nosso Centro ficou responsável por fazer um ou dois livros; o do Pará fez outros e o do Rio

fez outros. Isso virou uma dor de cabeça depois, porque a qualidade era irregular, não tinha o mesmo padrão, entre o padrão da Unesp e do Rio, e do Pará. Tinha coisas interessantes, mas não tinha um controle rigoroso, inclusive da aplicação. Bom, e cada um desses Centros tinha uma área do Brasil que daria cursos. O Romulo foi dar aula no Piauí, que era um estado que não tinha nenhum Centro; e nós assumimos. Mas teve mais um estado, acho que foi o estado de São Paulo. Não sei se o Paraná nós demos curso, porque também era um estado que não tinha.

E tudo isso tinha um componente político, que era o governo federal bancando uma atividade dentro dos estados, que não deveria ser necessariamente dos estados, porque o estado tem a sua própria rede. Estava dando guarida aos municípios, que não tinha equipe técnica, não poderiam fazer acompanhamentos, dar cursos, e assim por diante.

Esse Pró-Letramento foi uma coisa que se expandiu com sucesso, e reconhecida. Suspeitamos que ele pôde ser medido em alguns índices nacionais. Brincávamos porque, durante o período, a melhor escola que saiu daquela medida do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) foi do Piauí; então brincava que era efeito do Romulo e da Mara dando aula lá, mas não tinha nenhuma relação direta. Mas, chegaram a detectar algumas alterações desses índices.

Então, passou a existir Cecemca e Cecemca Pró-Letramento. Passado mais algum tempo, o governo federal fez outra ação, chamada PAR e aí tivemos o Cecemca PAR, que praticamente dobrou tudo o que havia sido recebido. Acho que foi dois milhões do Cecemca, meio milhão do Pró-Letramento e aí o Cecemca PAR acho que foi dois milhões e meio, também, ou três, alguma coisa assim.

Agora, nesse Cecemca PAR, eu já não tinha mais fôlego para cuidar; porque eu estava cuidando das finanças da prestação de contas do Cecemca, do Pró Letramento, e daí do Cecemca PAR eu só acompanhei a distância. A Isabel tinha pedido para entrar, e eu falei sem chance.

Mais daí conseguimos uma secretária, que estava desempregada na época e topou trabalhar como estagiária. E conseguimos dar conta com algumas equipes de professores; a professora Bernadete Benetti, que agora está na educação com Biologia e acho que foi ela e a Célia que foram cuidar do Cecemca PAR, não lembro mais. E o Cecemca PAR era outro universo; porque, por exemplo, pegamos o Amazonas e o Mato Grosso; e esse projeto já veio com outra lógica. Os tutores locais vinham para uma determinada cidade de fácil acesso, fácil entre aspas, para nós era fácil, para os coitados, não. Por exemplo, a Bernadete foi dar aula em Cuiabá. De Cuiabá vinham outras pessoas, que andaram tanto quanto ela; só que de carro para

chegar lá. Ela ia de São Paulo para lá de avião e o sujeito ia do norte do Mato Grosso para lá se encontrar com ela e andava quase tanto quanto ela andou. Porque as cidades são mais esparsas no Mato Grosso, e assim vai multiplicando o problema de espaço.

Eu me lembro que sentamos, eu e a Isabel, e começamos a agrupar as cidades. Vai ter um pólo aqui, então vem gente daqui, daqui e daqui. E cidades que pareciam próximas, eram ruins em termos de deslocamento; então tivemos que remodelar isso depois. Mas, daí era um processo que eu não acompanhei mais. Ficaram a Isabel⁴², a Marici⁴³ e a Bete⁴⁴ era professora; mas tinham outras pessoas; não sei se Andréia⁴⁵ também, que era professora assumiu um deles, se a Célia⁴⁶ assumiu, não lembro mais. Aí, já era no final das nossas contas, tudo isso, e esse dinheiro, que era quase o dobro, foi completamente gasto em deslocamento, hotel, e pagávamos o tutor para sair da cidade dele e ir para o lugar. E para pagar esse cara era uma encrenca, porque tinha que pagar como diária; não podíamos pagar como bolsa. Tivemos várias dores de cabeça com relação a essa parte financeira; que foi o que acabou nos pegando. A universidade não estava preparada para receber um projeto desse tamanho, nós não tínhamos experiência, que temos hoje em dia, e hoje em dia saberíamos dizer se vale a pena entrar ou não num projeto desse tamanho.

Para quem viveu o Cecemca, foi uma experiência intensa e de bastante aprendizado. Hoje eu tenho um conhecimento de EaD, da parte financeira, de gestão de projeto e até mesmo de coordenação de grupos grandes de estagiários, melhor do que eu tinha no início. Mas ainda carregamos o Cecemca por um tempo, porque a prestação de contas ficará eternamente podendo ser vasculhada, questionada, assim por diante. E carregamos essa incapacidade; agora temos o conhecimento, mas não temos a equipe, que se desmobilizou quando acabou o financiamento. Essa é uma coisa meio amarga do processo, embora tenha boas lembranças, boas experiências, coisas de sucesso que aconteceram; não podemos continuar porque esse financiamento o governo federal tinha data para acabar e não tinha continuidade. E o financiamento do governo federal começou a apontar para o Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e para outros projetos importantes também que estão acontecendo.

⁴² Professora Maria Isabel Castreghini de Freitas

⁴³ Marici Motta (essa era a secretária que ele falou que estava desempregada e, como tinha muita experiência dentro da Unesp, foi contratada pelo Cecemca)

⁴⁴ Bete – não tive retorno do professor com nome completo

⁴⁵ Andréia – não tive retorno do professor com o nome completo

⁴⁶ Professora Célia Regina Rossi

Sobre o Cecemca PAR

No Cecemca PAR eu lembro que usávamos os cadernos feitos anteriormente, não montamos um material adicional. Eram os cursos que foram montados no início. Elegemos alguns deles, acho que o de Ciências. A professora Alzira, nossa colega da Física e a professora Deise que participaram mais⁴⁷. Tinham as pessoas que assessoravam esses cursos e tinham vários problemas. Tinha problema de certificação, pois o Cecemca não pode dar certificado próprio, tem que ser o certificado da Unesp. Para o curso ser reconhecido deveríamos fazer um processo de curso de extensão e isso foi também um certo ruído nas nossas atividades. Mas eu acho que pegamos só de Ciências no Cecemca PAR. Não me lembro dos de Geografia, se tiveram ou não esse vínculo com o Cecemca PAR. Acho que também era um financiamento bem dirigido do governo federal para algumas áreas. Eles indicavam, queremos coisas de Ciências, queremos coisas de matemática. Assumimos uma coisa bem específica, acho que a Heloisa também estava envolvida, bom com o Pró-Letramento com certeza. O Cecemca PAR eu não lembro mais se tinha uma versão de matemática, mas acho que tinha, também. O Cecemca PAR eu não acompanhei nada; renunciei a possibilidade, eu não queria saber de nada disso. Eu falei para a Isabel “você cuida disso”, porque eu não quero cuidar de nada disso. Então, os detalhes do Cecemca PAR que eu te contei são bem esparsos.

Hoje em dia o Cecemca tem uma vida própria que está em torno das atividades da professora Célia aqui em Rio Claro. Eu não tenho ideia do que restou do Cecemca em Bauru. Então, atualmente quem dá cursos e mantém o Centro em funcionamento é a professora Célia. Nós fizemos uma opção de fazer um acréscimo nas atividades do Cecemca; então criamos um laboratório, que é esse que estamos tentando finalizar e montar; que é o Laboratório de Prática de Ensino, Material e Instrumentação didática – LaPEMID. É um laboratório mais específico, consegui um financiamento do governo federal para laboratórios interdisciplinares para licenciatura⁴⁸, e com isso nós sobrepomos uma coisa na outra. Então, embora não esteja trabalhando com o Cecemca, renovamos todo o laboratório do Cecemca com esse equipamento. Assim, a longo prazo, pode ser que façamos coisas juntas, mas eu não tenho fôlego, por exemplo, para dar um curso nos moldes que eu queria, como demos em 2008 que foram cursos de instrumentação para ensino de Física. Curso do tópico de eletrostática, que discutia educação; e que eu já tinha dado presencialmente, e conseguimos transformar para a distância. Na época, eu tinha uma equipe de quatro estagiários e eles acompanhavam o dia a

⁴⁷ Professora Alzira Cristina de Mello Stein-Barana e professora Deisy Piedade Munhoz Motta.

⁴⁸ Trata-se do *Life* (informações no site <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/life>).

dia do curso e de vez em quando eu conseguia me envolver mais. Outras vezes, quando eu estava em outras atividades na universidade, viajando, por exemplo, e tinha que me ausentar, esse tutor estava lá. Isso eu não consegui mais fazer, não consegui mais dar nenhum curso a distância. Tentei dar pelo departamento de Educação, mas ele foi negado porque era um curso de educação a distância. Eu tinha proposto uma disciplina optativa na Pedagogia, que seria dado para quem quisesse experimentar; porque a ideia não era só dar aula de Física, era dar aula de Física e da educação à distância, para que as pessoas entendessem a limitação; esse equívoco de dizer que educação a distância vai substituir a presencial. Quer dizer, quem deu aula usando essas ferramentas vê que é impossível substituir o contato presencial, mas na impossibilidade dele esse tipo de aula é uma alternativa interessante, tem algumas adequações e necessidades daquela linguagem, daquela ferramenta.

Não tendo essa condição, eu não consigo dar curso para o Cecemca, e também não consigo ficar no Cecemca; embora formalmente exista um núcleo de EaD que está no Cecemca. Mas eu não consigo atender os outros colegas que queiram dar cursos a distância, tentamos fazer isso durante o Cecemca. Abrimos um curso para que os professores aprendessem, mas a expectativa dos professores não é aprender e dar o curso; eles querem achar uma terceira pessoa, que vai bancar o curso dele, entendeu? Ele seria o dono do curso, mas é esse tutor que vai cuidar do curso. E isso não dá fazer, porque não é só a questão de substituir os conteúdos, tem que ter a clareza do conteúdo para dialogar com o aluno; colocar questões, colocar dúvidas, propor projetos e assim por diante. Na visão que eu tenho de educação a distância, é o professor dominando esses meios e atuando ali.

Então, eu não consigo nem assessorar os professores hoje em dia, que é uma tarefa, que até recentemente quem fazia era a Fabiana; mas que agora está se desligando do Centro. Por isso que a Fabiana era uma pessoa para ser contratada, uma pessoa para ter aqui permanentemente; pela formação que ela adquiriu e pelo perfil que ela tem, pelas iniciativas. Uma pessoa atualizada, empenhada, disposta, com várias outras características e inteligente. Mas eu não consigo fazer isso que a Fabiana está fazendo. Hoje nós vamos nos sobrepondo; pode ser que essa sobreposição venha dar um fôlego ao Cecemca e continuemos fazendo coisas juntas; mas essa sobreposição, ela não precisa continuar no Cecemca. O Cecemca precisa ainda resolver a questão do financiamento, da equipe estável e tudo mais. Mas vivemos numa época na universidade que não haverá contratação, não haverá apoio disto porque existe a Univesp; que é uma pena, porque a Univesp tem um papel e o Cecemca teria um outro papel.

A instituição Unesp com relação a atuação dos professores no Cecemca

Foi uma questão dúbia, ao mesmo tempo em que fornecíamos altos índices de produtividade para a Proex, não tínhamos uma retaguarda completa. Foram períodos de muita tensão, havia muitas incertezas, não sabíamos nem se ia continuar tendo o projeto. E com coisas assim, todos os gastos são assinados pelo o reitor que é o responsável. Então, individualmente se der algum problema no Cecemca, nenhum de nós talvez seja responsabilizado por isso, mas quem assinava o papel era o diretor do instituto e o reitor, então nos empenhamos com muito cuidado para que isso fosse bem feito, que não venha nenhum problema para eles; e esperamos que não venha mesmo, porque fizemos tudo nos mais finos detalhes do processo para dar certo.

Mas, assim, faltou uma maturidade para entender que existia uma experiência específica de Rio Claro; mesmo de Bauru, e que isso deveria ser apoiado. Então, quando mencionei para você que alguém como a Isabel tinha que estar se dedicando exclusivamente, eu não estou pensando que fosse a Isabel. Fosse a Isabel, alguém que tivesse a visibilidade e fosse reconhecida como coordenadora de um Centro de Educação Continuada. Isso a universidade não soube fazer, e não soube dirigir a questão; ela tentou se equilibrar entre as idiosincrasias bauruenses e rio-clarenses para não pender para Rio Claro, ela tinha que ficar em Rio Claro e Bauru. Durante um período, por exemplo, tirou-se a coordenação da Isabel e passou para o professor João José Caluzi que era colega de Bauru; o que no ponto de vista acadêmico era uma coisa muito questionável. Quem propôs o projeto, quem conseguiu o financiamento foi a Isabel. Tirar a coordenação dela era uma falta de reconhecimento desse processo que levamos com tanto cuidado em outros projetos. Não era o perfil da Isabel ficar fazendo conchavo político, brigar e assim por diante. Ela sempre se colocou de estar junto, de estar fazendo, e tentar fazer alguma coisa ser construída; e engoliu sapos. Se fosse outra pessoa talvez tivesse chutado o pau da barraca antes, teria partido para um confronto. Então, faltou clareza da Unesp sobre isso. Às vezes, da própria estrutura; coitados, os funcionários não têm culpa, eles trabalham no limite. Eles não podem falar assim “vou dar atendimento vip para vocês e vou deixar as outras coisas”. Talvez, contratar uma pessoa para suplementar esse setor financeiro, porque todas as coisas foram nos deslocando do foco.

Ao longo do tempo, o que podia ser uma cartada para montarmos um Centro e isso alavancar áreas de pesquisa na educação, que respondesse de fato a questão da educação a distância, que respondesse isso com pesquisas que pudessem estar mostrando resultado. Por

exemplo, a pessoa fez o curso que não faria na universidade se não fosse educação a distância, e descobrir se isso surtiu efeito.

Para você ter ideia, naquele curso de Física que eu mencionei, oferecemos curso a distância para o mundo, qualquer pessoa da língua portuguesa poderia fazer o curso. Então, tinha uma professora de Ciências no Japão, que fez o curso de Física. Essa professora não faria, ela não viria a Rio Claro fazer um curso de instrumentação. Ela expandiu a ideia de ter um aluno fora da fronteira do Brasil, isso expande a universidade. A possibilidade de dialogar, de ver resultados, porque ela era professora da comunidade brasileira, de uma escola brasileira no Japão. Quer dizer, você está beneficiando brasileiros também fora da fronteira. Esses casos, eles estão perdidos na memória, entendeu, eles existiram; mas você não tem continuidade do ponto de vista para o fundamento acadêmico.

O mesmo acontece em outros projetos; enfrentamos o mesmo problema no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o mesmo problema no Life – Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores⁴⁹. Não existe uma política clara da universidade em olhar esses recursos como uma coisa bem-vinda; dá impressão, que olha como uma dor de cabeça. Ah! Conseguiram o dinheiro! Parece que ficaram tristes por conseguirmos o dinheiro. Esse é o panorama.

Sempre colocamos a questão de formação continuada como uma das tarefas da universidade, no entanto elas são coisas esparsas e mal articuladas. Quando surgiu o financiamento do Cecemca, esse foi um momento de grande euforia de trabalharmos com uma tecnologia em educação mais avançada, usando tecnologia aplicada à educação e a possibilidade de pensar uma coisa mais do que um curso de extensão isolado. A educação continuada está definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma coisa importante e ela é importante também, não só para levar coisas interessantes para quem já trabalha na educação; mas também para ver coisas interessantes que estão acontecendo lá, e pessoas interessantes, e ideias interessantes que estão acontecendo; fazendo até uma auto-crítica da formação que fornecemos. A educação continuada seria uma via de mão dupla, ela seria uma forma de aprimorarmos a graduação. A graduação tem problemas, ela não atende

⁴⁹ O edital do Life visa selecionar propostas que tenham por objetivo a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores. Os laboratórios constituem espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para: inovação das práticas pedagógicas; formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura; elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC's); Articulação entre os programas da Capes relacionados à educação básica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/life>>. Acesso em: 15 set. 2015.

completamente a formação de professores; pois deixando de acompanhar o professor não temos esse passo, formamos o professor de um jeito e não sabemos o que ele está fazendo depois.

Aquilo que formamos é útil para ele ou não? Têm lacunas? Quais são elas? Onde devemos aprimorar? Assim por diante. Na minha visão, a questão da formação continuada é uma via de mão dupla; ela é uma formação continuada para os professores que estão lá, mas é uma formação de aprimoramento para a própria universidade na sua ação precípua, que é a graduação. Então, não existe uma clareza na Unesp, se a formação continuada é uma atividade de graduação. Na estrutura da Reitoria tem algumas atividades de formação continuada que estão atribuídas a Prograd, que é a Pró-Reitoria dedicada a graduação e não a pós, e não a formação continuada. Ela não se enquadra na pós-graduação, embora mestrado, doutorado e especialização sejam formações que também podem ser consideradas formações continuadas. Mas elas são de outro nível e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação não admite abraçar a formação continuada. E o local que eu imagino que seja natural para formação continuada é a atividade da Pró-Reitoria de extensão, que não assume a importância da educação continuada para professores da educação básica; e atua nos cursos abertos de extensão, assim por diante. Assim, em termos de localização existe um problema em entender a quem pertence a educação básica.

Para você ter ideia, o Cecemca começou na articulação da Prograd, mas depois foi parar na Proex que é a Pró-Reitoria de extensão. Não existe uma coisa bem resolvida. Nas atividades que desenvolvemos na universidade; ela acaba ocupando um lugar mais secundário. O mais importante é a publicação de artigos e a evidência científica do pesquisador, depois a formação na graduação e pós-graduação e só depois que aparece a formação continuada; como se fosse uma coisa assim secundária, dispensável. Porém, é uma das ligações mais intensas que temos com a sociedade; e com os professores de oferecer algumas ferramentas para questões que eles consideram urgentes. Então, está mal resolvido na estrutura, talvez seja por isso que o Centro não foi valorizado, não tenha tido a clareza de valorizar essa importância e vemos que ele é um projeto que mostrou um potencial. Poderia ter virado uma coisa muito importante na universidade, porém ficou uma coisa assim, parou no ar. Ele foi até onde o dinheiro permitiu. Da parte do governo federal eu diria que foi uma iniciativa extremamente ousada propor a Rede, mesmo ela não valendo a certificação. E colocou o governo federal dentro das políticas de formação continuada. E aí desembocaram outras, desembocou o Pibid e assim por diante. Mas eles foram muito corajosos, porque se dependesse da burocracia, nunca teriam proposto, nunca teria saído o dinheiro; então eles

bancaram de uma maneira ousada. O Pró-Letramento foi a ousadia sobre a ousadia, e o Cecemca PAR, também. Vivemos um momento muito importante do ponto de vista político para o país e, que desembocaram em situações que temos boas hoje. Uma pena que não pudemos continuar com o Cecemca financiado pelo governo federal; que seria a forma de consolidar de fato um Centro.

Fabiana Marques Costa

Meu nome é Fabiana Marques Costa, nasci na cidade de Santos e hoje estou com 41 anos. Vim para Rio Claro em 1996 para fazer o curso de Física na Unesp e foi nesta época que conheci o professor Eugenio Maria de França Ramos⁵⁰. A profissão do meu pai é desenhista-projetista técnico, que trabalha com desenho mecânico, elétrico, hidráulico. Ele trabalhou na Sabesp⁵¹ durante muitos anos até se aposentar. Minha mãe sempre foi gerente de lojas, fez faculdade depois dos 60 anos para continuar estudando e hoje em dia ela é aposentada, faz somente trabalhos voluntários. Tenho uma irmã de 32 anos, que também tem curso superior como eu.

Meu cotidiano de infância foi bem divertido. Passei uma boa parte da minha infância em Santos, que é uma cidade grande e, depois de algum tempo, mudei-me para Bragança Paulista, no interior de São Paulo. No interior, era muito mais interessante e divertido porque você tinha mais liberdade, tinha mais acesso às coisas, podia sair na rua, podia se divertir. Diferente de quem morava numa cidade maior, como onde eu nasci; diferente do que viviam minhas primas.

Sempre fui católica e, depois de um tempo, eu sigo uma filosofia de vida um pouco diferenciada, mais espiritualista e não mais católica como antes.

Sobre minha formação, após alguns anos que retornei a residir em Santos, comecei a fazer Engenharia Eletrônica. Fiz dois anos e meio de Engenharia e precisei parar porque a faculdade era particular e as condições financeiras naquela ocasião não estavam muito adequadas. Eu lembro que passamos por uma crise na época que eu estava fazendo Engenharia. Parei e fiquei um ano estudando para prestar vestibular na Unesp de Rio Claro. Passei em Física e entrei. Nesse tempo, conheci o professor Eugênio (Maria de França Ramos), com quem comecei a trabalhar em projetos de tecnologias educacionais para ensino de Física ou Ciências.

O Cecemca iniciou primeiramente com atividades de cursos e oficinas presenciais desde a sua criação. Logo na sequência, começou a atuar com curso a distância e aí é onde me encaixo no projeto Cecemca, pois desde o início atuei nas atividades de educação a distância.

O projeto do professor Eugenio e de outros professores que mandaram projetos para a Proex - Pró-Reitoria de Extensão Universitária acabaram sendo aceitos como único, sendo

⁵⁰ Coordenador do Núcleo de Educação a Distância (EaD).

⁵¹ Sabesp é uma empresa brasileira que detém a concessão dos serviços públicos de saneamento básico no Estado de São Paulo. Seu principal acionista é o governo do Estado de São Paulo, que controla a gestão da companhia.

que o projeto da professora Maria Isabel Castreghini de Freitas foi o carro-chefe. Houve também algum acordo, que eu não sei direito como funcionou, mas sei que uniu vários projetos porque as ideias de cada um estavam muito boas e convergiram num único projeto grande que virou o Cecemca.

Além da minha formação em Física, fiz MBA – *Master Business Administration* – especialização *latu senso* em Administração, por ter trabalhado e gerenciado o curso a distância do Centro Universitário Claretiano, que considero uma universidade grande do Estado de São Paulo. Nesta, fui coordenadora durante alguns anos, trabalhando primeiramente na secretaria em decorrência da minha experiência no Cecemca, atuando com as ferramentas tecnológicas e depois passei para a coordenação. Depois que saí de lá, continuei somente no Cecemca, onde sempre estive - no início com o projeto do MEC e agora fora deste projeto.

Nesse período em que trabalhei no Cecemca e na Claretianas, atuei como consultora e palestrante na área de EaD e Tecnologias Educacionais e proferi alguns treinamentos de Moodle. Hoje em dia, trabalho na supervisão de projetos da 4ª Universidade Estadual Paulista que é a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp)⁵², atuando com projetos de educação a distância e empreendedorismo, na área de Engenharia de Produção e Engenharia de Computação.

No Cecemca, fui estagiária durante um tempo auxiliando nos processos de secretaria primeiramente, no sentido de tentar automatizar algumas coisas porque não dispúnhamos de muitas ferramentas tecnológicas que dessem apoio aos sistemas administrativos. Não lembro exatamente como foi a denominação de estágio e bolsista, fui bolsista estagiária. Logo na sequência, trabalhei com cursos a distância, e então minha atuação ficou um pouco mais definida com a parte de desenvolvimento de página *web*, coisas mais digitais do Centro e a construção de conteúdos a serem oferecidos nos cursos.

O curso em que mais atuei foi um de ensino de Física e de Astronomia; um pouco distante das outras formações que foram cartografia, informática, entre outras. Desde o início, foi um momento muito complicado, porque estávamos iniciando um grande Centro com muitas pessoas ao mesmo tempo, cada um com uma temática diferente na construção dos cadernos, dentro das suas devidas temáticas. Para gerenciar toda essa informação, foram precisos muitos estagiários para conseguir organizar isso de uma forma um pouco mais inteligente. Eu lembro bem que uma das dificuldades era a forma como fazer essa gestão,

⁵²Universidade Virtual do Estado de São Paulo. A Univesp foi criada em 2012 e é a quarta universidade estadual paulista. Oferece cursos de graduação, pós-graduação e extensão, totalmente gratuitos e o ingresso se dá por processos seletivos, como vestibulares. É uma universidade totalmente voltada para o ensino a distância. Disponível em: <<https://univesp.br/sobre-a-univesp/quem-somos>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

porque era necessário replicar esses conhecimentos todos, seja na construção dos cadernos, seja na disseminação dos conteúdos, seja na forma de ministrar esses cursos. A minha participação mais direta foi na parte de informatização, vamos dizer assim, do Centro, do que propriamente nos cursos. Atuar na formação *in loco*, ou seja, ir às escolas eu não fui. As formações que eu acabei auxiliando foram na forma de tutoria, mas aquela tutoria *online*, não as presenciais e mais nos cursos de Astronomia e de ensino de Física que eram as formações do professor Eugênio também. O que eu lembro é mais dessa gestão, de como essas coisas funcionavam, do que da formação propriamente dita.

Mas, o que eu achava bem interessante no início do Cecemca era a proposta inovadora para se trabalhar com uma educação em rede. Como seria isso? Vou resgatar na memória. Eram formados grupos que faziam as formações nas escolas para os professores e esses professores replicavam esse conteúdo. Logo no início do Cecemca, a formação era muito pequena porque estava nesse formato. Formavam-se em torno de, por exemplo, quinhentas pessoas durante um período, e essas quinhentas se replicavam dentro de uma rede, nas suas regiões com outros professores até chegar ao desenvolvimento daqueles conteúdos com seus próprios alunos em sala de aula; sempre focado na educação básica, se não me engano. Com o Ensino Médio não se chegou a trabalhar, e hoje trabalhamos com outro tipo de formação, que é mais focada no professor ou profissionais da área interessados no assunto dos cursos, de forma individual, formando turmas de em torno de 20 alunos para que o curso tenha interação entre os participantes e os tutores.

Na parte de produção dos materiais em si, impressos, eu não participei. Quem participou foram os demais estagiários, que atuaram como professores, depois, nesses cursos. A minha contribuição foi nos materiais digitais, utilizando uma metodologia muito simples na ocasião, para construção desses materiais. Tentamos trabalhar uma linguagem mais simplificada, apesar dos materiais, os cadernos em si, serem de uma leitura bem fluida. Mas, na EaD - Educação a Distância, os autores junto com os estagiários tentaram extrair alguns pontos dos materiais, e ajudamos a montar esse material no formato EaD para a plataforma *online*. Na ocasião, utilizávamos TelEduc⁵³, que foi a primeira escolha feita por ter fácil acesso e por existir essa plataforma dentro da instituição, da Unesp. Porém, antes disso iniciamos com outra plataforma denominada WebCT que nem existe mais hoje, foi comprada

⁵³O **TelEduc** é um ambiente para realização de cursos a distância através da Internet. Está sendo desenvolvido no NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) sob a orientação da Profa. Dra. *Heloísa Vieira da Rocha* do Instituto de Computação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), a partir de uma metodologia de formação de professores construída com base na análise das várias experiências presenciais realizadas pelos profissionais do núcleo. Disponível em: <http://ggte.unicamp.br/~teleduc/pagina_inicial/teleduc.php> Acesso em 07 out. 2015.

pela *Blackboard*⁵⁴. Esta era uma plataforma que a Reitoria da Unesp utilizava e, antes de iniciar o Cecemca, nós já começamos a estudar sobre educação a distância. Inclusive, o nosso primeiro curso a distância foi o de astronomia, parte teórica de astronomia. Essa plataforma tinha muitas ferramentas que davam acesso ao estudo *online* mesmo, inclusive formas de interagir em tempo real; coisa que, na ocasião, o TelEduc não tinha. Iniciamos com essa plataforma e, depois, logo no início do Cecemca, migramos de plataforma, porque esta era uma plataforma proprietária, ou seja, o valor era muito alto para o projeto investir. Aí, sim, passou-se a utilizar o TelEduc, que estava hospedado na Reitoria. Depois, quando ocorreu o encerramento do convênio MEC com o Cecemca, migramos para o Moodle⁵⁵, que também é uma plataforma gratuita. Esse encerramento do convênio foi em 2010, se eu não me engano, quando atuamos com o último projeto que foi em Capão Bonito-SP⁵⁶, acompanhado pela professora Bernadete Benetti. Aí se encerraram os cursos de formação nessa característica de rede.

Eu sempre trabalhei no Cecemca com tutoria *online*. E não sou uma grande conhecedora de políticas educacionais, mas na ocasião eu vi os cursos do Cecemca como uma novidade, um benefício muito grande para os professores, porque eu entendia que, naquele período de 2005 até 2008, o contexto financeiro do país não era tão bom, vamos dizer assim, e eu tinha a impressão que os professores não tinham tanto acesso a alguma formação continuada e contato com tecnologias como se tem hoje.

Eu via isso como uma forma de os professores conseguirem ampliar um pouquinho mais seu conhecimento dentro de uma política pública mesmo, a qual o governo incentivava. E eu tinha a impressão que não existia muito disso e talvez por isso o MEC tenha financiado esse projeto, que foi uma visão nacional de formação de professores. As temáticas que eram abordadas, na minha visão, nem sempre eram tão difundidas nas escolas, porque a maioria das pessoas que trabalhavam com as crianças, vamos dizer assim, eram pedagogas e, dentro do escopo da formação de um pedagogo, eu nunca vi uma exposição muito grande com todas as Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, ciências de forma geral. E isso, na minha visão, trazia uma dificuldade muito grande para os pedagogos atuarem com as crianças e ensinarem coisas corretas; lembrando que os livros didáticos tinham muitos

⁵⁴ *Blackboard* – Empresa fundada em 1997, com sede Washington, D.C., EUA.

⁵⁵ Moodle – Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) é um sistema gerenciamento para criação de curso *online*. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS)

⁵⁶ Cidade localizada a 233 km da capital, São Paulo, e a 220 km de Rio Claro-SP.

problemas. Hoje em dia, eu acredito que tenham menos, mas naquela época se encontravam muitos erros em livros didáticos, até conceituais, o que era pior.

Eu via, naquele momento, que era uma coisa muito importante para o país ter o projeto no formato que o Cecemca tinha; trabalhando em rede, rede de conhecimento e gerando mais conhecimento a partir daquilo que se ensinava para os professores, porque eles traziam *feedback* de como era a aplicação do projeto na sala de aula, isso voltava para o Cecemca e era reformulado depois. Na minha visão, foi uma coisa muito positiva. Hoje em dia, talvez, já existam outros projetos nessa linha, mas aquele para mim foi inovador e eu achei que foi muito benéfico na ocasião.

Por outro lado, não sei que outras políticas públicas existiam de formação continuada com relação ao Estado de São Paulo e o Governo Federal. Mas, depois do Cecemca, eu comecei a perceber um pouquinho mais isso. Talvez a minha atenção tenha sido dirigida para essa linha, e hoje em dia tem formações de vários tipos, de coordenação de escolas, na parte de formação de professores. Todos os professores, hoje em dia, têm que ser pedagogos para atuar em escolas públicas; e no governo já existem cursos para isso. Porém, naquela ocasião me parecia que não existia muita coisa nessa linha. Essa é a visão que eu tenho desde quando eu estava dentro do projeto até hoje.

Depois que o convênio MEC encerrou, tivemos uma cissura, uma interrupção, tivemos que reorganizar uma série de coisas. Basicamente, eu não me recordo de um período, foi em torno de um ano que só aconteceram formações presenciais. De todas as formações presenciais eu fiquei afastada, porque sempre fiquei mais com a parte *online*. Depois desse processo de encerramento, começamos a atuar com outro projeto, paralelo, de formação de professores também, mais na parte tecnológica com o professor Eugênio.

Nesse meio tempo, voltou outro projeto da professora Célia Regina Rossi, chamado GDE – Gênero e Diversidade na Escola. E aí sim foi importante para a retomada de plataforma *online*, organização de *site* e reorganização do que o Cecemca poderia proporcionar com relação à plataforma e os cursos que já existiam antes para serem oferecidos novamente.

A partir do *start* do curso GDE, tivemos que reorganizar todas as informações e resgatar coisas do Cecemca de novo e foi possível reconstruir um *site* do Cecemca. Minha atuação foi na construção desse *site*. Um *site* muito simples, só para poder gerenciar as coisas e instalar a plataforma Moodle, que foi a nossa opção e a nossa escolha para oferecer cursos *online*. E aí eu comecei por meio dos cursos do GDE que era também do convênio MEC. A partir dessa estrutura montada por meio do GDE, migramos tudo isso para o espaço Cecemca.

Resgatamos as atividades dos cursos *online* que existiam, principalmente de cartografia e geociências da professora Maria Isabel Castreghini de Freitas e migramos da plataforma TelEduc para o Moodle, no mesmo formato. Aliás, mexendo em algumas coisas, porque ele não funcionava bem com a tecnologia mais antiga. Demos uma mexida, só que com uma repaginada na carinha dos cursos. Voltando a oferecer cursos somente para professores, mas cursos de pequena duração, de 40 horas. E qual foi a inovação? Sem o projeto original do MEC, nós poderíamos fazer formação 100% *online* e, na ocasião do projeto original, eu não sei se poderia ser 100%. Mas depois passamos a fazer todas as formações *online*, 100% a distância mesmo. Os primeiros cursos foram todos na área de Geografia, porque estávamos todos envolvidos com as atividades do Centro de Análise e Planejamento Ambiental (Ceapla) do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da Unesp, Câmpus de Rio Claro, que é uma parceria. O Cecemca hoje em dia está dentro das atividades de formação continuada do Ceapla, então nós somos um bracinho de formação continuada daqui das atividades do pessoal do Ceapla e outros projetos da Unesp. Todos os projetos que as pessoas tinham interesse em oferecer por meio de plataforma virtual, sejam dentro da universidade, sejam de parceiros externos, poderiam oferecer dentro do Cecemca. Assim, começamos a aumentar um pouco mais o portfólio de cursos a distância dentro do Cecemca. Minha atuação foi estritamente tecnológica, atuando como parte de *web designer*, montando a página, o ambiente virtual e uma série de coisas. E também a parte de *marketing* e divulgação e *marketing* digital. A elaboração de todos os cursos *online* passava por mim e atuei como *designer* instrucional dos cursos. Toda a atualização e capacitação das pessoas que precisavam saber como funcionavam o Moodle e outras ferramentas para desenvolver ou organizar os cursos, como montar o curso em si, como mexer nas ferramentas do Moodle, e toda essa parte tecnológica eu acabei fazendo desde 2011 até agora.

Eu vejo que hoje em dia a visão é um pouco mais aberta com relação a cursos a distância, esse é um ponto muito positivo. No momento da construção do Cecemca, era tudo novo para todo mundo e até mesmo a Reitoria que tinha esse papel fundamental na parte tecnológica, e de auxiliar na constituição do Centro, passou por dificuldades. Era preciso se capacitar, enfim capacitar outras pessoas para entenderem por que a Unesp também estaria utilizando esse formato de formação continuada. No entanto, antes do projeto Cecemca, a própria Reitoria já oferecia cursos a distância para os professores aprenderem a mexer nas plataformas virtuais. Isso em 2002, que eu me recorde. O professor Eugenio vai recordar um pouco antes desse momento, que é quando eles iniciaram de fato. Mas, tivemos alguns ganhos de lá para cá. Porém, algumas tecnologias não são de fácil utilização, envolve várias questões,

muitas delas até financeiras mesmo, por serem muito caras. Mas, enfim, eu vejo que a Unesp está abrindo cada vez mais a visão na oferta desses cursos *online* como apoio, embora alguns docentes não tenham essa visão sobre alguns benefícios e formas de ofertar cursos *online* para atender pessoas que não podem fazer cursos de outra forma. A universidade poderia explorar muito mais essa facilidade de utilizar recursos tecnológicos na educação de quaisquer cursos da Unesp, pelo menos usar a plataforma Moodle e suas ferramentas como apoio às disciplinas presenciais e unir os docentes das diversas áreas do conhecimento para desenvolverem uma metodologia única de forma que os cursos se conversem, como, por exemplo, Computação e a Educação apoiando os demais cursos de graduação no processo de ensino-aprendizagem, etc., para entenderem melhor esses processos educacionais, porque os docentes também são formadores de opinião dentro da própria instituição e podem sim melhorar os processos administrativos e metodológicos da própria instituição, desde que conheçam as necessidades dos alunos e dos demais docentes, assim como fazemos aqui no Centro, porque o Centro ainda é um pouco distante da realidade do contexto EaD da Unesp, pelo menos no Câmpus de Rio Claro.

A administração do Centro foi muito complexa pela falta, às vezes, até de conhecimento técnico-administrativo-financeiro para gerenciar tudo e organizar esses dados não somente de formação, mas relativos a processos administrativos que tivemos que aprender.

Se os professores enxergassem o Centro hoje em dia de uma maneira diferente, de uma maneira que pudessem explorar as formas de se aprender dentro desse espaço físico e virtual, o ganho para a instituição como um todo seria maior, porque os professores poderiam oferecer os seus 20% de atividades a distância se unindo com o Centro. Mas, logo no início dessa diretriz existir, muitos não sabiam como lidar com ambientes virtuais e imaginavam que era só disponibilizar um material PDF *online* e isso seria os 20% das disciplinas. Na verdade, não é isso. Poderia ser uma forma um pouco mais inteligível de fazer a EaD e aproveitar melhor as tecnologias educacionais em benefício da própria atividade didática de cada professor em cada aula. Mas, eu não sei o que ocorre que os professores não têm essa visão, ou pelo menos não se vê muito esse diálogo; se tivessem, acho que a demanda do Centro seria um pouco maior e as nossas contribuições poderiam ser um pouco mais interessantes para cada departamento, para cada disciplina, no caso principalmente as de exatas em que as pessoas têm muito mais dificuldade em aprender. Eu vejo que as disciplinas que poderiam ter um ganho muito grande em ofertar espaços virtuais seriam: Química, Física, Matemática, Biociências; também tem a parte Estatística dentro da Biociência, entre Física, Química, etc. Se pelo menos essas disciplinas ofertassem conteúdos dos seus próprios currículos, 20% a

distância, poderia se ter um ganho maior com relação à aprendizagem dentro da disciplina. Eu acredito nisso, por isso eu trabalho com isso há pelo menos 10 anos.

E realmente nós pudemos ver a evolução dos alunos. No caso de alunos da área da Computação nem tanto, porque já é da prática e de vivência deles, mas as outras áreas não, principalmente a Pedagogia, que poderia ser muito bem explorada, trabalhando com jogos didáticos, saber trabalhar com objetos de aprendizagem, quer dizer outras mídias, porque as crianças hoje em dia se interessam muito por isso e não é muito explorado; poucas universidades exploram esses recursos dentro das suas disciplinas de forma geral. É uma pena, mas seria um ganho muito grande para a universidade como um todo fazer uma ponte assim. Como eu não sou aluna da Unesp há muitos anos, não sei como ela está hoje. Mas, há pouco tempo, eu fui aluna de mestrado na Unicamp e vi como eles utilizam lá. Lá, também, nem todos os professores sabem utilizar o espaço dos 20% da disciplina a distância, fazendo como se fosse um repositório de materiais, e não é esse o objetivo. O objetivo seria trabalhar um espaço extra sala de aula, com tecnologias que apoiassem a aprendizagem, e não simplesmente um espaço onde se coloca um monte de textos em PDF para leitura.

De forma geral, não sei como se encontra hoje, mas há uma baixa procura de professores pelo Centro. Porém, a professora Maria Isabel tem intenção de usar mais o espaço virtual na disciplina de Cartografia; uma professora de Educação Física já fez um projeto conjunto conosco trabalhando ioga a distância por meio de vídeos, na plataforma virtual, durante as férias e houve também um projeto de resíduos químicos que atendeu a muitos servidores de todas as unidades da Unesp. Quer dizer que é possível explorar para fazer coisas diferentes, é questão de viabilizar esses caminhos e os professores realmente estarem a fim de pensar: “De que forma o meu aluno pode aprender um pouco mais, ou melhor, aquilo que eu estou dando em sala de aula? ”; “Como ampliar esse conhecimento para que ele caminhe sozinho depois que terminar a formação dele, para que saiba utilizar recursos tecnológicos com os alunos dele, inclusive? ”. Então, é mais ou menos essa linha.

Em termos financeiros, hoje, no Cecemca, sei que para vários cursos é cobrada uma taxa de inscrição pequena, sempre pequena para que o professor da escola tenha acesso a esses cursos, mas não sei se dá conta da manutenção do Centro.

Eu acho que vale a pena resgatar todos os cursos que já foram dados aqui, porque eles têm um contexto muito atual. Todos os temas que foram ofertados poderiam ser resgatados, porque as pessoas pedem essas temáticas. Poderiam ser trazidos num formato um pouco mais moderno para continuar ofertando para professores da Rede. Os professores sentem carência dessas áreas do conhecimento, seja de informática ou na formação de professores. Em

Cartografia há muito interesse; toda vez que nós oferecemos cursos, não tem vaga suficiente para as pessoas. Não temos braços para fazer muitos cursos ao mesmo tempo porque são poucas pessoas que atuam aqui, mas eu acho que vale muito a pena resgatar tudo que foi feito no curso financiado pelo MEC e viabilizar esse retorno de temas, porque muito se perdeu e os conteúdos eram muito importantes para a formação dos professores. É só dar uma repaginada e dar continuidade nesse processo, porque formação de professores sempre tem que haver. Se as formações forem gratuitas, melhor ainda. Por outro lado, nesses anos todos percebi que, quando uma formação é gratuita, a impressão que se tem é que as pessoas não dão muito valor. Então, talvez uma taxa de adesão precisa ser cobrada. Primeiro, porque os conteúdos são de professores doutores, ou seja, tem uma grande proposta de valor e conhecimento naquilo que está falando, e tem “autoridade” esse material, vamos dizer assim. E por que não trazer todos esses professores (da Rede, da educação básica) de volta para dar continuidade em suas formações? Não é à toa que chama “formação continuada”.

Eu vejo que o que é positivo do Cecemca é que se pensou nisso enquanto projeto. E o ideal é que continue a se pensar nisso seja formação do tipo que for: presencial, a distância, oficinas, *workshops*, etc. As pessoas têm carência disso e hoje em dia essa coisa de educação a distância, não somente presencial, mas a distância, se popularizou tanto que muitas pessoas acreditam que isso funciona, porque funciona. É claro que outra parte da população não acredita, mas para quem acredita pede, consome muito conhecimento, consome muita informação e as pessoas precisam disso. Eu vejo que o potencial do Cecemca de continuar existindo para a formação de professores é muito grande. Tem um potencial muito alto, desde que continue com conteúdos de qualidade e vá crescendo novamente esse portfólio de cursos existentes, reconstruindo sempre algumas temáticas.

Uma coisa foi bem interessante que ocorreu em um dos cursos EaD, porque foi a primeira vez que tivemos acesso nacional, abrangendo vários estados e internacional com uma aluna brasileira que residia no Japão, foi o curso de Astronomia – Relógio de Sol do Prof. Angel⁵⁷ (Presidente Prudente). Foi uma atividade que os alunos deveriam desenvolver *in loco*, na sua cidade, na sua região, que envolvia relógio de sol. Cartograficamente, cada um está numa posição geográfica diferente, ou seja, é praticamente uma condição climática do ano diferente e a inclinação solar também. Então, tivemos que adaptar as atividades de um curso para cada região, para que elas se tornassem úteis para aquele professor; não somente o curso de Astronomia, mas também o curso de Física que era mais voltado à eletrostática, pois, em

⁵⁷ Prof. Angel Fidel Vilche Pena - Departamento de Física – Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/Unesp – Câmpus de Presidente Prudente

uma região, em uma época do ano era de chuva e em outra região era época de seca. Os alunos que estavam numa região de época de seca, espalhados pelo Brasil todo, não tinham dificuldades para fazer certos experimentos de eletrostática porque precisava de clima seco para construir eletricidade. Já quem estava em clima úmido não conseguia fazer o experimento. É claro que o professor que estivesse lá na hora conseguiria se virar com a situação e arranjar outra prática, mas a distância isso é diferente, era preciso prever algumas situações muito peculiares de sala de aula. E, quando eram realizados esses experimentos, os professores traziam esse *feedback* para nós, e isso foi muito interessante no curso. Depois dessa experiência, tivemos uma visão mais ampliada e hoje em dia, sempre que vamos pedir atividades para os alunos, pensamos como é aquela região para entender as diferenças e as sutilezas que acontecem em cada estado ao solicitar uma atividade que possa ser feita realmente pelo aluno. Outra dificuldade que encontramos também é que, na ocasião, nós cobrávamos uma taxinha de inscrição para poder enviar os certificados, os CDs e os cadernos Cecemca pelo correio e descobrimos que não havia agência do banco Nossa Caixa em qualquer lugar do Brasil. Bem interessante, pois não tínhamos parado para pensar nessas coisas. São coisas muito pequenas que impactam dentro da modalidade EaD; pelo menos naquela época impactava de uma forma muito representativa. Tínhamos que parar um processo de atuar como professores dentro de um curso, repensar em algumas práticas dentro do curso para colocar naquele momento mesmo e rever as questões administrativas, da logística disso. Isso que eu achei de diferente e interessante na ocasião.

Hoje em dia não. Hoje em dia, temos ferramentas que facilitam a nossa forma de fazer as coisas em qualquer país, inclusive até para pagar taxa de inscrição. E, toda vez que for oferecer certos conteúdos, é bom sempre prestar atenção para quem está sendo feito esse curso, qual é seu público-alvo, quais regiões do país você vai atender, principalmente se envolver práticas experimentais. Essa foi a peculiaridade que eu nunca mais vou esquecer. E foi muito interessante parar para pensar, porque até então não se tinha muita experiência nisso.

Na questão de distribuição de informação, de conhecimento, do curso em si, não foi tão complexo porque trabalhamos com uma plataforma muito simples, que era o TelEduc e eu acredito que os professores conseguiram se adaptar a essa nova forma, mas tínhamos que dar uma grande atenção. Como os cursos eram parte presencial e parte a distância, nas aulas presenciais os professores, juntamente com os estagiários que eram os tutores, mediadores (eu não lembro como chamavam na ocasião), mostravam a plataforma e explicavam como ela funcionava. Na aula presencial que eram oficinas dos cadernos, além de toda parte de

conteúdo que eles aplicavam, eles ainda explicavam o ambiente virtual. Eu acredito que isso tenha amenizado esse primeiro impacto porque era muito recente ainda estudar *online*. Eu lembro que existiam poucos cursos comerciais na época por meio de plataformas, e não se ouvia muito falar de ambientes virtuais ainda, eram sempre os estrangeiros que atuavam aqui. O único brasileiro que eu lembro foi esse que a Unicamp desenvolveu, o TelEduc. Então, algumas pessoas tinham medo daquilo. Mas, para conversar, elas se adaptaram bem; conversavam por *e-mail*, enviavam *e-mail* para a nós. Havia uma relação muito direta com os formadores e eles atendiam dentro do ambiente virtual também, um *chat*⁵⁸. O filé mignon disso era a interação em tempo real. Naquela ocasião não existiam *web* conferências. Até existiam, mas com dificuldades com as ferramentas, de infraestrutura mesmo. Era uma coisa incrível porque o atendimento era em tempo real: uma pessoa estava na Bahia, outra no Acre, outra em Rondônia ou Roraima onde é mais difícil o acesso de internet; além disso, a internet era muito ruim naquela época, era linha discada. Mas, como eram professores de uma rede, eu acredito que eles tinham algum lugar específico, tipo secretaria de educação ou alguma coisa nesse sentido, onde havia alguma coisa um pouco melhorzinha para utilizar. Porém, a maioria deles usava em casa com linha discada ainda, se eu não me engano, pois eram apontamentos que alguns faziam sempre, de dificuldades nesse sentido. No geral, eu não me lembro de coisas muito graves, de grandes dificuldades não. O que facilitou nisso foram os mediadores, os tutores *in loco* explicando o funcionamento, porque 100% a distância, naquela ocasião, realmente era difícil.

Percebemos quando ofertamos um curso de Física 100% a distância. Foi o curso de Eletrostática do professor Eugenio. Precisamos encaminhar tutoriais antes, uma série de estratégias para introduzir as pessoas no ambiente. Mas, hoje em dia, eu suprimi todos os tutoriais possíveis porque as pessoas ficavam muito tempo estudando um tutorial para aprender a mexer na ferramenta, sendo que elas não seriam especialistas na ferramenta, elas tinham que estudar o conteúdo do curso. Hoje em dia não usamos mais os tutoriais, deixamos uma semana ou de três a cinco dias para as pessoas se ambientarem com o espaço virtual, com as ferramentas usadas e para que entenda onde estão as coisas.

A dificuldade de hoje não é a mesma que tínhamos antigamente. Poucos desistiam de cursos assim porque eram semipresenciais. Hoje, existem outros aspectos que as pessoas levam em consideração, criou-se uma cultura um pouco diferente para curso a distância do que se tinha antigamente. Antes havia um apoio presencial, agora você pode fazer 100% a

⁵⁸*Chat* - forma de comunicação a distância, utilizando computadores ligados à internet, o que se digita no teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo.

distância. Mas a vida também mudou por conta das bases tecnológicas, há um excesso de informação, um excesso de coisas para se fazer e se deixa a formação um pouco de lado, optando por um curso a distância. Porém, este leva o mesmo tempo que um curso presencial. A única diferença é o seu deslocamento, seu corpo não se deslocar para algum outro lugar; essa é a diferença. Mas eu percebo que as pessoas aproveitavam muito mais antes como um apoio do que hoje pela opção, às vezes, que elas fazem. Algumas começam e não terminam e antes muitos começavam cursos e concluíam.

Eu acho que o Centro deve continuar existindo pela formação de professores, que eu acredito que isso não pode morrer nunca. Espero que as pessoas valorizem isso. Agora, com relação à minha formação, eu só tenho que pensar o quanto eu aprendi nesse processo todo, porque, se eu não estivesse no Centro, muita coisa que eu tive que aprender a fazer para dar suporte, eu não teria aprendido; eu não teria essa atuação, esse conhecimento de tecnologia que tenho hoje, porque, de outra forma, não seria necessário, vamos dizer assim. E nós só aprendemos as coisas quando precisamos fazê-las e não quando "Ai, eu quero fazer um curso... ". Eu acho que aprendemos quando precisamos colocar a mão na massa e executar uma tarefa e buscar a informação que necessitamos, ou seja, é sob demanda. Se o Cecemca não tivesse aparecido para mim, eu não teria aprendido muitas coisas que aprendi. Para mim, foi uma formação continuada fazer parte do Cecemca. Valeu a pena nesse sentido, bastante, inclusive.

Mara Sueli Simão Moraes

Eu sou a professora Mara Sueli Simão Moraes. Sou de Bauru, tenho dois filhos casados, um de trinta e quatro e outro de trinta e um anos. Vou ser vovó agora em setembro pela primeira vez, vai se chamar Maria. Aposentei-me agora, em vinte e cinco de outubro e estou voluntária aqui no Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências da Unesp⁵⁹, câmpus de Bauru, ainda esse ano e tenho uma aluna de mestrado.

Fiz minha licenciatura aqui na antiga Fundação. Sou licenciada em Matemática, em Ciências e também em Pedagogia. Entrei aqui na universidade em 1978 e passei por toda a transição, quando a nossa Fundação Educacional de Bauru se tornou Universidade Bauru e logo depois Unesp, quando a Unesp encampou. Fiz mestrado e doutorado em Matemática Pura no Instituto⁶⁰ da USP de São Carlos, mas acabei fazendo a livre-docência em Educação Matemática e trabalho com Educação Matemática há 15 ou 18 anos. Trabalho com licenciatura, também, desde o início das minhas atividades. E trabalho com formação de professores, formação continuada e formação inicial, que é meu enfoque.

Iniciei minhas ações no Cecemca praticamente auxiliando na elaboração do projeto. No segundo semestre de 2004, houve o edital do MEC para se formar a Rede Nacional de Formação Continuada, a partir do qual as universidades deveriam enviar projetos. Na época, um grupo de professores aqui do câmpus de Bauru, vinculados ao programa de pós-graduação do qual eu fazia parte, que é em Educação para Ciência, resolveu se reunir para compor um projeto e enviar ao MEC. Esse edital era para formação de Centros divididos em cinco áreas, e uma área era justamente Ciências e Matemática, que era a área do nosso programa da pós-graduação, que tinha enfoque em Ciências e Matemática. As outras áreas eram Linguagem e Alfabetização, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Gestão.

Nós sentamos aqui e fizemos o nosso projeto. Na época, foram encaminhados ao MEC três projetos pela Unesp. E, chegando lá no Ministério; como ficamos sabendo, o Ministério entendeu que era um projeto só e, na época, esse projeto que o Ministério entendeu como sendo da Unesp toda foi o projeto do câmpus de Rio Claro, que era o da professora Maria Isabel Castreghini de Freitas. E tínhamos outro, também, do professor Eugenio Maria de França Ramos, que era no Ensino a Distância e o nosso. Mas foi pedido que a professora Maria Isabel completasse o seu projeto com Matemática e aí então a Pró-Reitoria de

⁵⁹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

⁶⁰ Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC).

Graduação – Prograd chamou todos os envolvidos para uma reunião e nós formamos um projeto único com as três equipes envolvidas.

Então, era o professor Eugenio que também era de Rio Claro, mas era de outra unidade; a professora Maria Isabel, que também convidou o professor Romulo Campos Lins; e nós aqui que já tínhamos Ciências e Matemática juntas. Tínhamos Ciências com o professor João José Caluzi, o professor Roberto Nardi, a professora Ana Maria de Andrade Caldeira; e, da Matemática, eu e o professor Nelson Pirola, este do Departamento de Educação. Formamos um grande grupo e com três polos envolvidos, que eram o de Rio Claro, Bauru e o Educação a Distância - EaD.

Desde o primeiro momento, eu faço parte do Comitê da Educação Matemática, vamos dizer assim. No primeiro momento, nós dividimos o trabalho sendo da seguinte forma: o câmpus de Rio Claro ficaria responsável com o material de 1^{a/o} a 4^{a/o} séries/anos, e nós aqui de Bauru ficaríamos responsáveis pela Educação Infantil. Dividimos o trabalho dessa forma e, então, nós nos dedicamos a escrever o material de Educação Infantil, relativos a Ciências e Matemática; e, lá em Rio Claro, de 1^{a/o} a 4^{a/o} séries/anos de Ciências e Matemática; e foi assim que fizemos num primeiro momento. Isso foi em 2005, quando começamos a escrever o material.

O nosso material para a Educação Infantil está em consonância com as diretrizes do Referencial Nacional para a Educação Infantil do MEC. E em relação ao caderno de Educação Matemática, como coordenadora, juntamente com o professor Nelson, afirmo que apresenta resultados de pesquisas da área da Educação Matemática para essa faixa da educação. Fizemos formação continuada com esse material para os municípios de São Sebastião, Caraguatatuba, Jaú e outros do estado de São Paulo e para Caldas Novas em Goiás.

Concomitantemente, em 2005, o MEC lança o Programa Pró-Letramento e, nesse primeiro momento, referente às áreas de Matemática e Linguagem e Alfabetização. Na época, eram vinte Centros e, desses, ficaram dezenove porque um Centro de Linguagem, acho que do Ceará, acabou não indo para frente. Eram cinco Centros em Matemática, cinco em Linguagem, três em Ciências Humanas Sociais, três em Artes e Educação Física e acho que três em Gestão.

Os cinco Centros de Matemática e os cinco Centros de Linguagem foram designados para gerenciar o Pró-Letramento. No primeiro momento, foram incumbidos de escrever o material, o qual foi dividido entre os Centros das diferentes universidades. Eram dez fascículos para cada uma dessas áreas, sendo distribuídos dois fascículos para cada Centro ou universidade. Então, ficaram dois fascículos para a Unesp. E ficou um fascículo para o

professor Romulo, em Rio Claro, e um fascículo para eu escrever. O professor Romulo ficou com frações e eu fiquei com grandezas e medidas num primeiro momento⁶¹.

Tivemos liberdade para escrever o material. Tentamos seguir um roteiro de apresentação para facilitar para os tutores no encaminhamento dos encontros. Trabalhei com Grandezas e Medidas e os Temas Transversais com enfoque sociopolítico. Cada atividade apresentava-se com objetivos de conteúdo matemático e do tema transversal propostos, juntamente com conteúdos atitudinais e procedimentais.

Depois tinham os Centros da Unisinos do Rio Grande do Sul, da Federal do Rio Janeiro, da Federal do Espírito Santo e da Federal do Pará; cada um ficou com dois fascículos.

Depois de escrito o material, nós fomos designados a dar o curso e a Unesp ficou incumbida de dar o curso no Piauí. Fomos em três professores: eu, o professor Romulo e o professor Nelson Pirola. Fomos primeiro eu e o professor Nelson. A ideia, primeiro, era que nós passássemos o curso para os professores de lá da Federal de Piauí para que eles realizassem a formação lá. Então, foi o que, num primeiro momento, eu e o professor Nelson fizemos.

Mas o que ocorreu foi que esses professores não tinham experiência nenhuma com ensino de 1º ao 4º ano. A formação deles era em Matemática Pura; eles tinham um vínculo com o Impa, que é o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada do Rio de Janeiro e eles sentiram muita dificuldade. Logo no início, nós percebemos. Estávamos eu e o professor Nelson na primeira semana e sentíamos que eles tinham muita dificuldade. Quando o professor Romulo chegou, nós conversamos e ponderamos que não havia condições deles assumirem. Então, eu, o Nelson e o professor Romulo assumimos as turmas de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental do Piauí. Como eram quatro turmas e nós em três professores, acabamos, então, juntando; e, de quatro turmas, dividimos em três e nós tocamos o curso lá no Piauí.

Nós dávamos o curso para os tutores. Eram dois tutores de cada município, um de Matemática e outro de Linguagem. A Unicamp dava a formação de Linguagem. Depois, eles voltavam para seus municípios e ministravam o mesmo curso para os professores cursistas.

⁶¹ LINS, R.C.; SILVA, H. Fascículo 4 – Frações. In: Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: matemática. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência / Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 308p. 2008.

MORAES, M.S.S. Fascículo 5 - Grandezas e Medidas. In: Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: matemática. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência / Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 308p. 2008.

O curso era ministrado em etapas. Na primeira vez, demos uma semana de aula e depois voltamos para fazer novamente as capacitações e acompanhar a formação dos tutores em seus municípios. Eram de três dias essas capacitações. E acho que foi, na segunda vez que voltamos ao Piauí, que recebemos a notícia do Romulo, que era o nosso coordenador do Pró-Letramento na Unesp, de que a Unesp havia sido designada a dar o curso aqui em São Paulo também. Mas São Paulo é um estado muito grande e teria que ter outros formadores, além de nós. Então, reunidos ali no hotel, eu, o professor Nelson e o Romulo, este falou assim: "Eu não sei como nós vamos fazer, porque tem que ser uma equipe grande, nós já estamos aqui no Piauí". Aí, eu falei: "Bom, temos alguns alunos lá da pós-graduação". E, então, nós combinamos entre nós e o Romulo falou: "Bom, eu fico aqui com Piauí e vocês conseguem ficar com São Paulo?" Eu falei: "Vamos tentar."

Nós chegamos do Piauí e, em uma semana, nós montamos a nossa equipe aqui para assumir São Paulo. Em uma semana, eu e o professor Nelson montamos um grupo com mais quatro formadores: a Fabiana Cezário de Almeida, a Andréia Aparecida da Silva Brito Nascimento, a Janete Marmontel Mariani e a Gilmara Aparecida da Silva⁶². Todas elas alunas nossas, todas com mestrado. Em uma semana, assumiríamos a formação em Guarulhos. O que nós fizemos na época para dar conta dessa demanda tão rápida? Fizemos, assim, um tipo de um rodízio: cada formador ficava responsável por um ou dois fascículos. O formador não ficava responsável pela turma toda. Então, por exemplo, a professora Gilmara ficou responsável pelo fascículo de fração e se dedicou à fração. Ela pôde estudar bem, porque teve um final de semana para se preparar. E nós fizemos formação em forma de um rodízio. Eram cinco salas em Guarulhos, que eram cento e cinquenta tutores. Então, ela ia para uma sala e dava fração, depois ia para outra sala e dava fração também. A Fabiana ficou com o fascículo grandezas e medidas, porque tinha trabalhado comigo grandezas e medidas. Fomos fazendo assim, cada uma das formadoras ficou com dois fascículos para se aperfeiçoar e poder dar conta. E foi muito bom, sentimos que a formação foi muito elogiada.

Aliás, a nossa formação da Unesp sempre foi muito elogiada e foi o que sentimos tanto no Piauí como aqui, em São Paulo. E sempre sentimos que os tutores chegavam para nós e falavam que eles gostavam muito da maneira como nós os tratávamos, a maneira como os nossos formadores tratavam os professores. Que eram firmes, com rigidez, com horário, com atenção dos professores, com a presença e, ao mesmo tempo, como profissional, com atenção.

⁶² Janete Marmontel Mariani e Fabiana Cezário de Almeida do Grupo de Pesquisa - CNPq - Unesp - Bauru: Pedagogia Histórico-Crítica e Ensino e Aprendizagem de Matemática e Gilmara Aparecida da Silva - docente substituta do Departamento de Educação - UNESP - Bauru.

Como é que eu vou dizer, como profissional mesmo, como se fosse de igual para igual. Isso é uma característica nossa, da Unesp; e eu acho que isso nós encontramos em todos os campi. Nós tratamos o professor do ensino básico como um profissional da educação. E eles nunca tinham visto isso, esse tratamento assim. E, ao mesmo tempo, somos exigentes, somos muito, muito firmes na questão do horário, na questão da pontualidade, e não permitimos atraso; nós não permitíamos que saíssem mais cedo, nossos formadores cumpriam horário bem certinho. Eles nunca tinham visto isso numa formação. Ao mesmo tempo, eles achavam que nós éramos exigentes, mas percebiam que nos dávamos, nós nos doávamos na formação. Desde o primeiro momento, não só os tutores como os coordenadores elogiavam a nossa formação. Então, foi muito boa desde o primeiro momento, foi muito interessante.

Então, ficamos com São Paulo. O professor Romulo era coordenador do Pró-Letramento pela Unesp, mas eu fiquei coordenadora aqui em São Paulo e foi uma formação bastante grande aqui em São Paulo. Então, formamos Piauí e São Paulo.

Logo depois, veio a formação no Amazonas, o MEC pediu para que fôssemos para o Amazonas e aí, novamente, o Romulo conversou conosco e falei assim: "A gente pode ir com a mesma equipe" e ele falou: "Tudo bem, pode ir". E lá fomos parceiros com a UnB - Universidade de Brasília, nós com a Matemática e eles com a Linguagem e Alfabetização. Não foi mais a Unicamp conosco. E foi uma experiência muito interessante, porque nós tínhamos dois estados muito diferentes dando a formação na mesma época, com os mesmos formadores, a mesma matéria, tudo.

E nós pudemos fazer uma comparação, observar as dificuldades dos professores em matemática do estado mais rico e um dos estados mais problemáticos do país. E que conclusão nós chegamos e chegamos até publicar isso. A verdade é que não tem diferença, as dificuldades são as mesmas. As dificuldades, quais são? Fração, número decimal, as mesmas dificuldades. No final do curso, aplicávamos uma avaliação, não era avaliação do professor; eles não punham nome, era avaliação do curso. Dávamos as questões e podíamos sentir como tinha sido o aproveitamento do curso. E percebíamos que as questões com maior porcentagem de erro eram sempre aquelas questões que nós sabemos: fração, número decimal, porcentagem...

Exigíamos os relatórios dos tutores sobre o andamento do curso nos municípios, pois estávamos com os tutores, não com os professores. E percebemos que muitos relatórios eram bem diferentes. Aqui no estado de São Paulo, os relatórios eram mais bem feitos, sem muitos erros de concordância. Sabíamos que, no Amazonas, a língua portuguesa para muitos deles é a segunda língua. Nós recebemos tutores de todo o estado do Amazonas, eles vinham de barco,

eles viajavam sete dias no barco em redes para chegar à capital, em Manaus, para nos ver e nos ouvir, para ter o curso conosco, que era sempre na capital.

E, aí, teve um problema sério. Éramos muito rígidos com horário e eu já dizia de início: "Olha, não permitimos que saia mais cedo, atribuímos falta e, conforme a quantidade de faltas, o tutor não consegue o certificado. Se o tutor não conseguir certificado, o cursista lá na ponta também não consegue". Dizíamos desde o início: "Olha, se você não for aprovado conosco, não é só você que não vai ser aprovado, o seu cursista lá no município também não vai ser. Olha a sua responsabilidade". E tivemos problemas assim, tipo, chegava meio-dia e alguém dizia: "Eu tenho que ir, professora". "Mas, como? Você vai ficar com falta". E aí vinha a coordenadora: "Olha, você tem que entender que ele tem que ir, porque se ele não for agora ao meio-dia de sexta-feira, ele só vai na outra sexta-feira ao meio-dia, porque a barca dele vem segunda e volta só sexta-feira ao meio-dia".

Então, tivemos que nos adequar para aquela região. Outro problema: nós atrasamos o curso, porque teve uma enchente lá na época, acho que foi em 2009. A coordenadora de lá ligava para nós e dizia: "Não adianta vir, professora, porque ninguém vem para Manaus, porque eles não têm como sair do interior para vir para cá, está tudo inundado. Não adianta vir".

Tivemos casos, assim, de um tutor que faleceu e não tínhamos as notas dos cursistas. Nós ligávamos e nada. Aí, nós descobrimos que ele era de uma aldeia, de uma comunidade indígena. O costume deles é: a pessoa morria e tudo que era dele já ia junto, enterrava junto com ele e aí o computador foi junto, com as notas dos cursistas. Daí, eu falei: "Olha, vou passar a responsabilidade para a secretária ou secretário. Vocês vão ter que chamar as pessoas, conversar com cada um, ver como é que foi. A palavra deles é que vai dizer. Vamos ter que resgatar isso de forma oral, porque nós vamos ter que dar notas para essas pessoas para encaminhar a documentação". E assim fizemos; demorou, demorou, e foi uma coisa bastante sofrida, bastante sofrida mesmo, e as pessoas não avaliam como foi difícil trabalhar neste estado.

Aqui, por exemplo, dentro do departamento, as pessoas não avaliam quanto isso foi penoso para nós e quanto os meninos que trabalharam comigo, que eram alunos tanto da pós-graduação como da graduação, como eles batalharam para conseguir isso, conseguir vencer tudo isso. Não deixamos ninguém sem certificado, nós atendemos, mas foi bastante complicado, bastante complicado, mas foi um trabalho maravilhoso.

Bom! Nós fomos com o Pró-Letramento no Amazonas e nós ficamos dois anos lá. Depois, o Ministério resolveu que nós deveríamos ficar só em São Paulo. Em 2010, o MEC

altera o programa e pede para nós compormos nossa equipe de Linguagem também, de Língua Portuguesa, porque as secretarias estavam pedindo; elas estavam sentindo certa dificuldade, porque cada universidade trabalhava de uma forma e, aí, havia atritos. Nós tivemos alguns problemas, inclusive. Não foi fácil o diálogo com a Unicamp em relação às datas das capacitações. Porque tínhamos que ir juntos. Era necessário ajustarmos as datas. E nem sempre era fácil. Isso é o que aconteceu conosco e não aconteceu só aqui em São Paulo. Deve ter acontecido em outras universidades também, porque o diálogo é complicado, porque, para agendar com as pessoas aqui para realizar um trabalho já é complicado, imagina agendar aqui e agendar com outra universidade.

Nós tínhamos rigor com horário, a nossa maneira de tratar os tutores era como se fossem um profissional como nós e eles comentavam que, com a outra universidade, era diferente. Em relação ao horário, várias vezes a outra universidade soltou os tutores mais cedo. Nossos formadores doavam-se, entregavam-se para explicar; mas exigiam também, ao mesmo tempo em que tratavam os cursistas como profissionais da educação. Isso aconteceu aqui, imagino que deve ter acontecido no país inteiro.

Bom, o MEC, acredito que acabou acatando os comentários e, em 2010, sua coordenação diz o seguinte: “Não importa, agora, a universidade. Não importa que o Centro seja de Matemática, toda universidade vai ter que ter as duas equipes”. Então, nós Cecemca, tivemos que ter uma equipe de Linguagem. Eu tive que montar essa equipe. Nessa altura, o Romulo já estava com outro programa: o Gestar. Mas ele teve que montar a equipe de Linguagem também. Até ele comentou comigo: “Mas não é uma ‘forção’ de barra?” Bom, eu tinha aqui uma pessoa muito boa, bastante interessante no Departamento de Educação, a professora Rosa Maria Manzoni, que já trabalhava com o Nelson, que é meu parceiro, meu irmão, e não foi tão difícil montar. Não foi difícil termos essa convivência boa, pacífica, tranquila. Então, montamos o grupo de Linguagem em 2010 e começamos a trabalhar. Foi muito bom e fizemos o Pró-Letramento em 2010, 2011, 2012, 2013.

E, aí, o MEC disse assim em uma reunião: “Você vai ficar só em São Paulo”. Eu falei: “Não! Nós fomos ao Amazonas; agora que nós fizemos um trabalho legal, aprendemos como trabalhar lá...”. Quando eu digo isso, o que é que fala uma pessoa lá do fundo, uma professora de Ciências do Pará. Ela fala assim: “Ah! Olha os bandeirantes de novo”. Porque os bandeirantes paulistas conquistaram boa parte do país. “Olha os bandeirantes querendo novamente ocupar”. E eu fiquei sem ação, numa reunião do MEC, assim, todo mundo me olhando.

Quem estava, na época, coordenando pelo MEC o programa do Pró-Letramento era a professora da Unicamp, Maria Helena de Freitas. Ela disse: "Não, porque vocês vão ficar só em São Paulo. É muito trabalho, Mara, é muito trabalho para vocês". E eu respondi: "Não, professora, nós damos conta do Amazonas. Professora, está um trabalho lindo no Amazonas, agora que nós aprendemos a trabalhar no Amazonas. Professora, deixa nós ficarmos no Amazonas". Para mim, trabalhar no Amazonas foi uma experiência maravilhosa, aprendi muito com esse trabalho. E a resposta foi: "Não, o Pará vai para o Amazonas".

E o pessoal do Amazonas tem certa rixa com o Pará. Sabe, como nós e o Rio, é o mesmo que eles com o Pará. Eles têm essa rixa do Pará, porque a castanha é do Amazonas, não é do Pará; e a castanha no mundo inteiro é conhecida como castanha do Pará.

Aí, perdemos o Amazonas e ficamos só aqui em São Paulo. Mas deu um grande trabalho, nós atendemos quase todos os municípios do estado de São Paulo. Nós temos mais de quinhentos municípios e nós atendemos quase todos eles, eu tenho o número todo para te dar. Foi um trabalho imenso; você imagina, nós tínhamos dez turmas: cinco de Matemática e cinco de Língua Portuguesa. Foi um trabalho maravilhoso. Trabalhamos até 2013 com o Pró-Letramento, e aí veio o Pacto⁶³.

Bom, nesse meio tempo, eu não lembro bem a data, mas estão na minha livre-docência. A professora Maria Isabel, que ainda era coordenadora do Cecemca - uma época, a coordenação foi do professor Caluzi e depois passou para ela, novamente; ela ia fazer um pós-doutorado em Lisboa, se não me engano. E, aí, a professora Maria Amélia Máximo de Araújo, pró-reitora de extensão na época, chamou todo mundo numa reunião e a professora Maria Isabel apresentou a professora Célia Regina Rossi, que trabalha há tempos no Cecemca, para substituí-la. Mas ela falou: "Não, quem vai ficar como coordenadora do Cecemca é a professora Mara". Gerou uma instabilidade ali. A professora Isabel queria muito que a Célia ficasse como coordenadora, que era da confiança dela. Mas acabei ficando como coordenadora do Cecemca.

Então, na época, 2013, eu era coordenadora do Cecemca e aí veio o Pacto e eu comecei a trabalhar com esse novo programa. Eu já era coordenadora do Pró-Letramento, pois, na época, o Romulo estava com o Gestar, com portaria do reitor. Daí eu passei a ser a coordenadora do Cecemca e fiquei respondendo pelo Pacto.

⁶³ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Disponível em:< <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em 21 set. 2015.

Várias reuniões em Brasília do Pacto. O que acontece em Brasília é que eles atendem em primeiro lugar as federais, pois o repasse de verbas é direto. Com as estaduais, tem que realizar convênio. O convênio é demorado e eu avisei a coordenação do Pacto da necessidade de realizar o convênio com antecedência. A primeira reunião que nós tivemos do Pacto foi em maio, se não me falha a memória, em maio de 2012, e eu avisei: “Tem que se pensar já no convênio para se começar em 2013”. Não deram atenção. Tinha um rapaz lá, que estava na CGE, Coordenadoria de Gestão Educacional - fica na Secretaria de Educação Básica - SEB, mas é a coordenadoria dos programas de formação; e ele era recém-chegado lá e não entendia muito bem. Um dia, ele até falou em público: “É, a professora Mara que entende de convênio”. E foi, foi passando o tempo. Chegou ao final do ano, me chamaram para ir a Brasília, nós fomos lá no FNDE, que é órgão responsável pelos convênios. Chegamos lá; bom, leva seis meses para fazer o convênio e eles queriam começar em janeiro, fevereiro de 2013, o início das atividades do Pacto e isso era novembro de 2012. Daí, ele saiu de lá e falou assim: “Perdi meu emprego”.

Conseguiram no final, sem convênio, passar a verba da mesma forma que eles passam pelas federais, por meio do PAR - Plano de Ações Articuladas. Só que a verba vem de uma maneira muito fechada, não tem diária, a rubrica é muito comprometida. As federais conseguem de alguma forma articular isso melhor que nós, mas para nós é difícil gerenciar esse tipo de verba. Solicitei ao reitor mudanças no PTA – Plano de Trabalho Anual em relação às rubricas. A nova pró-reitora de extensão, professora Mariângela Spotti Lopes Fujita⁶⁴, do câmpus de Marília, ela não conhecia o meu trabalho. Eu trabalhei oito anos com a professora Maria Amélia, pró-reitora anterior a ela.

Aí, gerou aquele clima. Ela sentiu que eu estava me adiantando, ela sentiu que eu sabia mais que ela. Chamou-me um dia lá, eu aqui em Bauru iniciando a formação do Pacto. Chamou-me lá e falou assim: “Eu vou chamar a professora Maria de Lourdes Spazziani do câmpus de Marília. Ela vai ser a coordenadora e você vai ser a coordenadora adjunta do Pacto”.

A Lourdinha estava aqui em Bauru fazendo a formação, ela seria minha supervisora do polo de Marília. O Pacto aconteceria em 7 polos da Unesp.

Eu falei três sentenças, eu falei assim: “A Maria Lourdinha aceitou?” Porque eu a havia chamado para trabalhar comigo. E ela respondeu: “Aceitou”. “O MEC aceitou?”. E respondeu: “Aceitou”.

⁶⁴ Atual pró-reitora de Extensão Universitária da Unesp.

Aí, eu falei assim: “Mas eu não aceito”. E deixei a coordenação do Pacto. A minha livre-docência estava me esperando, já tinha adiado uma vez, ia adiar outra vez. Falei: “Não, é época de pensar um pouco em mim”. Voltei para cá.

Um dia depois, o professor Klauss Schlüzen Junior, do Núcleo de Educação a Distância (NEaD), me liga, porque tinha saído outro projeto. Esse projeto pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - estava parado: Produção de Material Didático para Diversidade. Ele tinha sido aprovado e estava perdido. Estava aprovada a verba. Era para sair em 2009, 2010. Saiu em 2013. Esse curso tem convênio com MEC, com a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (antes era SECAD e vira SECADI, pois acrescentou “inclusão”).

Nós tocamos esse curso aqui pelo Cecemca. A Maria Isabel também, ela tem os cursos em Rio Claro pelo Cecemca.

Com minha aposentadoria, houve um movimento do professor Nelson Pirola, que é do Departamento de Educação junto à diretoria da Faculdade de Ciências, de conversar com a pró-reitora Mariângela para ele assumir a coordenação do Cecemca. Houve uma conversa, mas não houve uma resposta ainda. Não sei como é que vai ficar isso.

Além desses cursos como o Pró-Letramento, com essa dinâmica de tutores voltando para dar os cursos nos seus municípios, nós tivemos alguns cursos aqui. Por exemplo, um de Gestão de Itapevi-SP. Não há nem material aqui, foi feito material na época em forma de apostila. Vieram os gestores de Itapevi para cá no começo para conversar conosco, mostraram a demanda, o que eles precisavam. Nós montamos o curso conforme eles precisavam e demos esse curso aqui. Então, às vezes, os cursos do Cecemca eram totalmente presenciais também. Podia ser presencial, semipresencial ou totalmente a distância, ou poderia ser em forma de tutoria.

Alguns cursos aqui nós não chegamos a ministrar totalmente os livros produzidos, não tivemos demanda para isso. O que fizemos foi montar uma coletânea de textos. Então, esses cursos foram ministrados diretamente para os professores, não foram em forma de tutoria. Nós fomos para Caraguatatuba, que é no litoral paulista, para Caldas Novas, em Goiás, para dar esses cursos. Fizemos uma coletânea de textos e demos diretamente para os professores envolvidos. Dependendo da demanda dos municípios, era montado um curso. Fizemos uma coletânea de textos conforme a demanda do município.

Nós construímos realmente um Centro de formação, fizemos muita coisa, acabamos escrevendo muita coisa. Mas, o que aconteceu? Eu entendo da seguinte forma... O Pró-Letramento veio e se sobrepôs ao Centro. Então, houve muita oferta de cursos, e os

municípios não conseguiam dar conta de tudo. Fora isso, o MEC, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), abriu muitos cursos em EaD, abriram muitos cursos a distância. Houve muita oferta de cursos, e os nossos Centros de formação continuada ficaram um pouco sem ação.

O próprio MEC fornecia de forma gratuita os cursos, como o Pró-Letramento, o Pacto, os cursos de EaD. E a universidade não pode bancar a formação continuada. Precisa sempre ter um auxílio e não tínhamos esse auxílio. O Ministério deu um auxílio inicial para estruturarmos o Centro, para elaborarmos o material. E, depois, a ideia era que as redes municipais e estaduais comprassem os nossos cursos. Mas eles não fizeram isso, porque o próprio Ministério apresentava para eles cursos gratuitamente. O Pró- Letramento ou depois pela UAB.

Daí nós ficamos com mãos atadas. O próprio Ministério percebeu isso e aí, no último ano, ele injetou verba no Centro, ele pediu que utilizássemos essa verba em cursos e foi quando saímos para dar cursos, fizemos essa coletânea de textos e fomos dar os cursos. Conversamos com as prefeituras, fomos lá, vimos o que eles precisavam mais, fizemos uma coletânea e demos cursos de uma semana para várias prefeituras. Utilizamos, nessa época, a verba do próprio Centro a pedido do Ministério, foi um acordo que nós fizemos com o Ministério.

Sobre formação continuada de professores

Na época, para mim, a Rede Nacional de Formação Continuada foi uma política pública de vanguarda. Foi uma política com uma estratégia muito, muito interessante. A ideia qual era? Era formar alguns Centros no país que se interligassem. E foi muito bem colocado na época. O que aconteceu é que o próprio Ministério acaba lançando outros programas que enfraquecem essa própria Rede. Não houve, assim, como eu vou dizer... Não houve um pouco de parcimônia para que essa Rede realmente se fortalecesse. Não esperaram, não tiveram um pouco de paciência para essas Redes se fortalecerem. E aí, a todo o momento, queria de alguma forma mexer nessas Redes para que elas realmente se fortalecessem e ampliassem e, nessa amplitude, às vezes, se perde um pouco do alicerce. Eu senti isso.

Em 2010, houve uma mudança bem grande. Em 2009, 2010, houve uma mudança grande no Ministério, justamente onde nós estávamos que é na SEB, na Secretaria de Educação Básica; ali na coordenação de formação, onde houve uma grande mudança, onde mudou as cabeças pensantes. O que percebemos é uma mudança quando entra a professora Maria Helena de Freitas, que teve uma ansiedade muito grande de que essa Rede crescesse de

uma forma rápida e aí que se perdeu o alicerce. A Rede Nacional, que, na realidade, foi criada a partir de um edital, foi ampliada por meio de um chamamento público, o qual permitiu que todas as universidades se inscrevessem nessa Rede. De um edital público, ela faz um chamamento público. Não sei se você sabe a diferença: o edital você vai concorrer, vai ter uma seleção. E ela faz um chamamento público de 2009 a 2010, toda universidade pode ter o seu Centro de Formação Continuada, e eu acho que isso acaba perdendo um pouco a filosofia, o alicerce da Rede. Afinal, a Rede foi criada para que os Centros selecionados pela competência na pesquisa nas suas áreas e em pontos estratégicos do país interagissem com as demais universidades.

Aí, então, o MEC cria a Plataforma Freire, lança a Plataforma Freire, que não vai para frente na formação continuada. Por exemplo, dentro da Universidade, da Unesp, a Plataforma Freire não se concretizou. Foi criado um fórum de formação continuada em cada estado pela professora Maria Helena de Freitas em sua gestão. São Paulo foi o último a se consolidar. E nós íamos todo mês a São Paulo participar, eu ia pela Unesp e todas as universidades participavam. Eram dois programas: de formação inicial e a formação continuada. Todos os dois pertencentes ao Parfor⁶⁵. A formação inicial se consolidou, que são essas licenciaturas que chamamos de Parfor. A formação continuada não se consolidou, ela não acontece, não vêm verbas e acaba. Os vários projetos da Unesp foram colocados na Plataforma Freire, havia alunos inscritos e não vieram verba, o MEC se perde nisso. A própria Unesp, na gestão da professora Maria Amélia faz uma reunião na Proex, chamando todas as universidades, todas as escolas, até particulares desse fórum; chama a USP, a Unicamp, a UFSCar e outras universidades, Mackenzie e tal. Faz um grande encontro para discutir a formação continuada e a Plataforma Freire, chama pessoas do MEC e, mesmo assim, não foi para frente. Nós temos arquivos e arquivos de projetos que as universidades fizeram e que nós fizemos que não receberam verba. Então, o MEC se perde um pouco, quando ele abre, ele acaba se perdendo. Inclusive a professora Maria Helena de Freitas acaba saindo.

Daí, logo depois, eles lançam o Pacto. Eu acho que tem uma ansiedade muito grande dentro do Ministério, da SEB, de tentar fazer coisas e não há uma continuidade. Fora isso, o que eu percebo, e isso é uma coisa que há anos já debatemos no Ministério, que parece que não há solução. Nós vivemos numa república e o que o MEC propõe o município não precisa

⁶⁵ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Em vigor desde 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica abre todos os anos turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>>. Acesso em: 21 set. 2015

acatar, ele tem autonomia. Então, se faz, se faz, se faz e o município fala: “Não quero”. Por exemplo, na Rede Nacional de Formação, se gastou muito dinheiro, uma verba incrível, e ninguém veio até nós, mas muitos compraram cursos e apostilas de empresas particulares. Por quê? Nossos cursos, quando nos chamaram no MEC, falaram que os municípios comprariam da universidade com a verba do Fundeb. Mas, quando nós oferecíamos os cursos para as secretarias dos municípios, diziam que não tinham verba. Por quê?

Nós sabemos que compraram de várias empresas particulares, mas o Ministério não pode, ele não pode mandar comprar.... Infelizmente, ficou muita coisa parada; infelizmente, ficamos chateados com isso. Podia ter sido mais bem utilizado. Veja, por exemplo, o Pró-Letramento; quando o Ministério dá tudo, dá tudo, todos os municípios entram. O Pró-Letramento foi muito bem utilizado. Os tutores tinham uma bolsa. Agora, no Pacto, até os professores têm uma ajuda de custo, têm uma ajudinha, mas tudo bem.

O papel da instituição na atuação do Centro

Como eu vou dizer.... Do mesmo jeito que havia um apoio, por outro lado não havia. Havia um apoio, sim, em termos estruturais, vamos dizer. Mas, financeiro nenhum. Até, talvez, pelo receio que, sendo um projeto inicialmente financiado pelo Ministério, entendessem que deveria continuar dessa forma. Não houve, na verdade, uma vontade nem em primeira, nem no meio, nem no final, de incorporar o Cecemca como algo da Unesp. Não houve. Isso eu achava estranho. Eu vejo, por exemplo, que têm outros Centros que são totalmente incorporados pela Unesp. Por exemplo, nós temos o Centro que forma os professores da universidade, que é esse que dá formação para os próprios professores da Unesp, que é o CENEPP – Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas “Professora Adriane Josefa Ferreira Chaves”. Ele foi criado no câmpus de Bauru e está ligado a Prograd e dá formação para os próprios professores da Unesp. Esse é financiado pela Unesp.

O nosso Centro nunca teve esse apoio. Por outro lado, nós entendemos que é porque ele vai formar professores fora da instituição. E sempre teve verbas de fora. Teve momentos que eu não conseguia entender, eu falava: “Nós trouxemos tanta coisa para a universidade, por que não poderia bancar um pouquinho?” Mas, realmente, não. Até no Pacto, por exemplo, quando eu solicitei à pró-reitora Mariângela e ao reitor bolsa pelo menos para alguns alunos para nos ajudar a tocar o projeto no Pacto, não houve acordo. Como eu disse, a verba veio muito engessada e nós não tínhamos rubrica para pagar auxílio para um aluno trabalhar conosco, como nos programas anteriores. E realmente sei que o Pacto foi tocado sem auxílio de alunos. E isso compromete o trabalho.

Eu dizia sempre que, nosso Centro, devido a todas as nossas ações, era uma minifaculdade de Ciências. Tinha que ter almoxarifado, a secretaria para atender os alunos professores, a secretaria para emitir os certificados... Tudo que tem numa faculdade, nós tínhamos que ter aqui também. Nós fazíamos tudo igual a uma faculdade, a mesma coisa: estávamos dando curso, é tudo igualzinho. Então, precisávamos ter funcionários ou alunos, um setor administrativo precisava ter. E nós não tivemos ajuda nunca, não nesse sentido. Sempre contávamos com as bolsas ou recursos para o pessoal técnico vindo do MEC para pagar os nossos alunos.

Eu acredito que a universidade poderia auxiliar um pouco. Mas nós não tivemos realmente auxílio financeiro nenhum. Tivemos auxílio no sentido de promoção: sempre que precisávamos de uma viagem para Brasília, tínhamos auxílio, ou mesmo para eu participar do fórum em São Paulo. Mas isso na gestão da professora Maria Amélia. Com a professora Mariângela, o meu diálogo foi muito complicado desde o início. Agora eu não sei, agora está tudo parado, eu não sei como é que está.

Nós tivemos problemas até aqui dentro, eu tinha me esquecido. Problema, por exemplo, na Congregação, porque nós dávamos cursos de formação e eles acharam que nós estávamos extrapolando o nosso regime integral. Mas tudo ficou esclarecido.

No início do Cecemca, foi difícil até na Proex. No final, eu sentia a professora Maria Amélia mais próxima; no final da gestão dela, mais próxima do meu trabalho. Eu a senti um pouco melhor comigo. Por exemplo, eu ia aos fóruns todo mês, tinha as diárias e ela fazia questão que eu fosse, fazia relatório para ela, tudo. Eu a senti mais próxima, mas, no início, ela era bem complicada com todos nós do Cecemca.

Acho que, ao longo do tempo, eu consegui um pouco de credibilidade da parte dela. No início do Cecemca, houve muito problema: tinha um câmpus aqui, outro câmpus ali, muito conturbado, ela pegou a coisa andando. Acho que, no final, ela confiou em mim, no meu trabalho. Mas eu sinto que o Cecemca não se firmou na Unesp a ponto da outra gestora vir e se sentir à vontade em trocar a coordenação do Pacto após um trabalho de um ano de nossa parte. Se ele realmente fosse um Centro consolidado, forte, respeitado, a pró-reitora chegando não ia ter tanta autonomia de fazer o que ela fez.

Ah, eu me esqueci de te falar da Provinha Brasil que nós trabalhamos. Em 2009, nós fomos chamados no Inep para trabalharmos com a Provinha Brasil. A Provinha Brasil é uma avaliação que se faz ao final do 2º ano escolar da criança. Nós fizemos toda a fundamentação teórica, metodológica, os itens de avaliação (questões da prova). Estávamos em quatro universidades: a Unesp, a Federal do Rio de Janeiro, a Federal do Pará e foi chamada a

Federal do Recife. A Federal do Recife tinha um Centro de Linguagem pela Rede, mas aí chamaram também o Centro de Matemática. Saiu o Centro da Federal do Espírito Santo, que já não estava mais atuando e ficou de fora também a Unisinos que, em 2009 e 2010, não atuava mais no Pró-Letramento, porque não queriam mais (a SEB/MEC), ou porque viram que não podia mais, porque ela era particular. Aí, chamaram a Federal do Recife.

Houve o primeiro convênio da Unesp com o Inep. E, aí, o Cecemca aparece de novo, porque nós colocamos novamente como uma das ações do Cecemca. Uma das ações do convênio da Provinha Brasil era realizar um congresso de avaliação e nós realizamos três congressos: bianual, que é o Conave - Congresso Nacional de Avaliação. Nós realizamos o 3º Conave agora em 2014. Novamente com o selo Cecemca, é uma ação do Cecemca.

Nós não largamos o nosso Centro de formação continuada. Para nós, o Cecemca está vivo ainda, em toda a ação que fazemos, nós colocamos o Cecemca. Por exemplo, aqui em Bauru, o Cecemca tem local, que é na minha outra sala, o meu laboratório é o Cecemca. Todo mundo sabe onde é o Cecemca, na sala 63; todo mundo sabe que lá é o Cecemca. Ele está vivo ainda aqui. Enquanto eu existir, ou o Nelsinho, o Cecemca está vivo. Personalizamos o Cecemca, ele ainda existe.

Por exemplo, agora o Nelsinho pediu o ProExt⁶⁶. É um programa do MEC, que é uma ação de extensão. Nós fomos bem classificados, e ele cita o Cecemca também, nosso Centro de formação continuada, a nossa experiência acumulada com o trabalho no Cecemca. Então, ele está vivo para nós, certo? Agora as verbas.... Às vezes vêm, às vezes não vêm.

⁶⁶ O Programa de Extensão Universitária (ProExt) tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. Criado em 2003, o ProExt abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487. Acesso em: 27 out. 2015.

Carla Ariela Rios Vilaronga

Meu nome é Carla Ariela Rios Vilaronga. Eu nasci em Salvador, mas vim para cá muito pequeninha. Moro em Rio Claro desde sempre. Cursei escola pública e fiz o curso de Pedagogia na Unesp de Rio Claro; fiz quatro anos na Unesp e fui morar na Argentina por seis meses com uma bolsa de estudos. Quando eu estava no primeiro ano de graduação, comecei a trabalhar num projeto com a professora Célia Regina Rossi e com a professora Maria Isabel Castreghini de Freitas, de Cartografia Tátil, Robótica Pedagógica, com o pessoal da Unesp e da Unicamp.

E comecei a me relacionar com a área das ciências e conhecer um pouco do trabalho que eu ia desenvolver. Quando eu estava no final do segundo ano para o começo do terceiro, em 2004, o projeto do Cecemca foi aprovado e eu comecei a trabalhar desde o comecinho do projeto. Trabalhei no começo como secretária do projeto: ficava atendendo ao telefone e ajudando os professores na etapa de construção do material. Éramos duas pessoas: eu e a Camila Cilene Zanfelize.

Depois eu fui para Argentina e, quando eu voltei, trabalhei auxiliando nas formações. Foi quando eu me apaixonei pela área de formação de professores. Eu ficava na parte da formação junto com os professores que trabalhavam com as Ciências ou com a Matemática, na parte pedagógica e isso fez diferença em toda a minha vida.

Trabalhei como formadora nos cursos “Consumo Sustentável” e “A terra em que vivemos”. No de Cartografia, com as professoras Maria Isabel Castreghini de Freitas e Sílvia Aparecida Guarnieri Ortigoza. Eu acho que também tive um envolvimento com formação na cidade de Araras-SP⁶⁷. Trabalhei com Cartografia sim, porque inclusive escrevemos um artigo⁶⁸, e tem outro artigo⁶⁹ de consumo também. “Cartografia e Matemática”, “A terra em que vivemos” e “Consumo Sustentável” são os três cadernos que eu me lembro de ter trabalhado. E trabalhei também em oficinas que eram criadas com temas aleatórios e encomendadas pelas secretarias municipais. Com os outros temas, não me lembro de ter

⁶⁷ Araras é um município localizado no interior do estado de São Paulo, a 172 km da capital e a 27 km de Rio Claro – SP, aproximadamente.

⁶⁸ FREITAS, Maria Isabel C.; VENTURINI, Silvia Helena; ARAUJO, Thais H. B.; **VILARONGA, C. A. R.** . Os Desafios da Formação Continuada de Professores visando à inclusão de alunos com necessidades especiais. Revista Ciência em Extensão, v. 3, p. 97-112, 2006.

⁶⁹ ORTIGOZA, S. A. G.; **VILARONGA, C. A. R.** ; SILVA, S. C.; ONO, A. H.; MIGUEL, Y.; Formação Continuada de Professores na Temática Consumo Sustentável/ Consumo Responsável: relato de uma ação do CECMCA/ UNESP. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). Políticas Públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares para o processo educacional. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008, v. p. 261-275.

trabalhado. Tinham professores que escreveram materiais e ficaram muito envolvidos com o Centro, que são desses três cadernos que eu me lembro mais. E tinham algumas pessoas, que eu nem lembro, mas não eram professores que continuaram; então eu nem cheguei a conhecer, eu acho. Só de enviar material por *e-mail*, mas eu não tive contato.

Até hoje eu trabalho com formação de professores. Entrei no mestrado querendo discutir a relação da universidade com os professores, porque percebia a diferença entre como as pessoas da universidade viam professores e a visão dos professores em relação à universidade. Tinha um buraco mesmo entre esses dois espaços, que foi quando a universidade passou a fazer a formação de professores dessa maneira como ela foi feita; então, tinha esse buraco. Fui estudar isso no mestrado.

Quando eu estava na metade do mestrado, fui trabalhar na UFSCar, na Educação Especial e fui enveredando para a área de formação também. No doutorado, trabalhei com formação de professores e fui dar curso também, usando um pouco do que aprendi no Cecemca. Tudo que o Cecemca me construiu, tanto que ele mediu a minha vida. Trabalho na UFSCar até hoje como pedagoga e faço muito de formação de professores, porque é o que eu sou apaixonada, da raiz que eu tenho lá do Cecemca.

Eu participei desde o começo do Cecemca. Participei da elaboração do material; não escrevendo, mas ajudando na editoração, dando as ideias para os professores na parte mais administrativa.

Depois, trabalhei com montagem de umas oficinas relacionadas à Arte e à Matemática para os professores de Rio Claro, junto com a professora Suely Ortiz⁷⁰. Era um contato bem legal que tínhamos com os professores da Rede. Fiz formação com o pessoal de Rio Claro, com o pessoal de Piracicaba; fui para o Piauí e fui para a Bahia.

Sempre tinha um professor da parte de Matemática ou da parte das Ciências e eu ajudava a pensar no curso, no formato do curso, na proposta pedagógica, e como organizar essa aula. Por exemplo, primeiro vamos fazer uma dinâmica que vai ser assim, depois podemos trabalhar nesse conteúdo, ou vamos expor o conteúdo e depois questionamos como. Pensava nessa parte mais pedagógica. Eu ia com o professor até lá, dávamos a formação e eu aprendia muito porque é uma área que não dominamos quando cursamos Pedagogia.

Eu aprendia muita coisa, como eu estava lá dentro todos os dias, eu tinha uma base para ajudar os outros professores. Lá dentro, era um espaço de muito diálogo, conversávamos

⁷⁰ Suely Castandi Ortiz da Silva, trabalhou no Cecemca – Núcleo de Rio Claro no período de 2004 a 2009, possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.

bastante sobre as formações. E não se fazia de qualquer jeito, nós sentávamos, idealizávamos e refletíamos muito.

Nossa, quando eu estava na graduação, eu tinha várias críticas ao Cecemca; várias, porque é uma coisa que é inquietante. É um projeto que foi organizado para atingir uma escala muito grande de formação, mas, quando trabalhávamos o foco de uma escala pequena, aquilo dava um resultado muito legal. E, aí, eles faziam a multiplicação e víamos esse retorno dos professores fazendo formação com outros professores. Eu ficava na plataforma, eu lia os portfólios que eles postavam, dava devolutivas. Eu participei de tudo, eu acho.

É um projeto que nasceu de uma proposta do MEC para ser numa escala muito grande e conseguimos fazer de um jeito, numa ideologia que acreditávamos. Trabalhamos com multiplicador, com uma escala maior, mas na perspectiva de formação que acreditávamos. Estava dentro de uma política, mas estava dentro da perspectiva de formação que víamos resultado.

Fui para o Piauí duas vezes. Fui trabalhar o assunto “A Terra em que Vivemos”, na parte de Ciências e de Matemática. Lá, eu acompanhei o grupo de professores em formação no decorrer do curso todo: presencialmente e também nos portfólios, que era quando eles ofereciam formação para os outros professores de suas cidades. Não me lembro com quem eu fui pro Piauí. Eu ia com o professor das Ciências, depois eu voltava com o professor da Matemática e continuava. Fui também para Vitória da Conquista, na Bahia, para dar o curso de “Consumo Sustentável” com a professora Yaisa Domingas de Carvalho Miguel (geógrafa), depois eu voltei com a professora Heloisa da Silva para dar a parte da Matemática referente a esse assunto. Sempre fazia parceria com os professores de Matemática ou Ciências.

Os professores dos municípios ficavam encantados com a formação. Os professores formadores que trabalhavam tinham uma desenvoltura, trabalhando com conteúdo que eles acreditavam que era difícil de uma maneira muito lúdica. Então, por exemplo, no caderno “A Terra em que Vivemos”, a Deise levava muitos experimentos com coisas baratas e simples; ela ia com uma maleta cheia de pedra, areia, com tudo. E, chegava lá, ensinava aos professores os conteúdos da Física por meio daqueles materiais. Os professores se envolviam muito, eles conversavam sobre a parte mais teórica e ficavam encantados com os experimentos. Percebemos que o que eles mais tocavam na hora de levar para a multiplicação, para as escolas, era a parte dos experimentos. Na parte da Matemática, tinha professores de municípios mais afastados que não sabiam como usava a régua, de verdade. Era desde questões pequenas até questões maiores. E sempre de uma maneira muito lúdica, de uma maneira que envolvia uma conversa de uma visão mais prática com outra mais teórica. Não

era uma aula teórica. Era sempre numa maneira mais prática e perpassando pelo conteúdo das Ciências. Acho que essa ideia que o núcleo teve de pegar um conteúdo das Ciências e conversar com a Matemática numa forma interdisciplinar deu muito certo. Tinha professor que tinha medo da Matemática. Eles conversavam e falavam: “Ah, mas vai vir a Matemática. Ai, meu Deus, eu não vou conseguir” E eles tinham muito medo da parte da Matemática, eles achavam que ia ser um bicho de sete cabeças. E, quando vinha a Matemática, para discutir o assunto que eles já tinham estudado em Ciências, ela era tratada de uma forma muito desenvolta. Acho que eles levaram isso para a escola de uma maneira muito fácil. E sempre fomos muito bem recebidos.

Tinha essa imagem de que éramos um grupo que estava vindo de São Paulo, quando íamos para as cidades mais do Nordeste e do Norte. Nós estávamos vindo de São Paulo, então éramos as pessoas que sabiam tudo. E isso era quebrado, era um espaço de trocas, eles contavam muitas coisas que aconteciam nos municípios e nós ouvíamos e não deixávamos ficar só no queixume. Tinha parte que eles se queixavam de tudo, mas tinha parte de como fazer para trabalhar com o contexto que eles viviam. E sempre trabalhando com material barato, porque tinha a questão da reciclagem e a questão da reutilização como assuntos tratados. Sempre trabalhávamos com material que já existia, então não tinha a história de não pode fazer isso porque não tem esse material aqui. E eles traziam muita coisa da prática deles, muita coisa que eles já faziam e isso era muito valorizado. E é isso que eu penso até hoje com relação ao que é formação. Um espaço de troca e não um espaço de imposição. Acho os professores que trabalharam aprenderam a fazer isso. E os professores não eram só professores: eram professores, eram doutorandos, eram mestrandos que estavam ali. E essas pessoas que trabalharam conseguiam ter essa visão de troca, não de imposição.

Era um espaço que estávamos aprendendo a fazer. Quem formava os professores não era a universidade nesse formato; então, era um espaço que nós estávamos aprendendo a fazer. Tenho muita pena, porque, como todo projeto do MEC, se dá o recurso e depois se inventa outro projeto e aquilo fica fechado numa gaveta.

E havia muitos municípios que tinham verba para comprar formação, só que eles não sabiam como reivindicar essa verba. Aí se percebia que tinham coisas que estavam anteriores à formação, que era um espaço de projetos do município na área de educação, que existia muita verba pública que podia servir para essas formações e as pessoas não sabiam como utilizar. E nosso trabalho era assim, era um trabalho que ia além de fazer o curso lá. Era um trabalho anterior, de ensinar o município, de como o município pode solicitar e depois acompanhar o município um pouco. Não era ir lá, como têm esses formatos de formação em

que as pessoas vão lá fazem, despejam, despejam, despejam, vão embora e acabou. Nós acompanhávamos, por ter essa questão da multiplicação, acompanhávamos por um tempo ainda esse município e percebemos que teve frutos, que foi muito interessante.

Eu fui para outras cidades, mas eu não estou lembrando, acho que pra Piracicaba; acho que pra Bauru também, não lembro. Mas eu fui para vários lugares, sempre trabalhando a parte pedagógica, não envolvia a parte de Ciências, porque essa realmente eu não domino. E era uma troca rica, porque tinha muitas professoras que dominavam a parte das Ciências e a parte da Matemática, mas não dominavam a parte pedagógica. Até fizeram a licenciatura, mas nunca tinham ido para a escola, nunca tinham ido para a sala de aula; então, a perspectiva que tinha no curso de Pedagogia pelos estágios e pelas práticas é um pouco diferente de quem fez uma área mais específica; mesmo tendo licenciatura, é diferente. Então, era uma troca bem interessante.

Nós continuávamos acompanhando um tempo o grupo via portfólios, que eles colocavam no TelEduc. Era um retorno escrito, que, claro, eles colocavam as coisas positivas. É lógico que têm várias coisas que aconteceram que não ficamos sabendo, mas eles colocavam umas coisas positivas. Por exemplo, eles contavam: “Ah, eu levei um experimento para a escola, fiz assim, assim, assim”. Ou, então, porque eles iam para uma formação em uma cidade mais central, vindo de municípios do interior do Piauí e voltavam e faziam aquela socialização com os professores que estavam lá. E eles contavam para nós como eles tinham feito a socialização, a forma que eles conversavam com essas pessoas, um pouco do que os professores falavam. Era mais ou menos assim.

Sobre os programas do MEC, políticas de educação e formação de professores no Brasil, eu não sei como eu via isso naquele momento. Eu estava no final da graduação e, eu acho que eu estava, não sei, conhecendo a área ainda e conhecendo como funcionavam as coisas. Penso que eu estava envolvida no projeto, mas sem ter ideia da dimensão que ele tinha. Eu via aquele pontinho que era o Cecemca na Unesp de Rio Claro. Hoje, eu analisaria que são programas financiados para ser em uma escala muito grande, que é muito dinheiro que roda, porque não foi pouco dinheiro que o Cecemca recebeu, foi muito dinheiro. E que, se a universidade não tiver compromisso e não tiver seriedade como tivemos, as coisas são feitas de qualquer jeito. Eu penso que são políticas feitas em grande escala, mas que não funcionam em todos os lugares, tinham que ser coisas mais pontuais. Como acontece algumas vezes que se tem um projeto e o projeto é enviado e é aprovado e as coisas acontecem.

No contexto do Cecemca, não tinha esses núcleos formados ainda, os núcleos se formaram depois. Hoje, temos condições de mandar projetos mais específicos, naquela época

não tinha; então, foi uma estratégia inteligente para que esses núcleos fossem construídos. Mas, naquele momento, eu não pensava, pensava naquelas coisas pontuais e o MEC pedia muito número, “quantas, quantos, quantos, quantos?” E não queríamos saber tanto o “quanto”, queríamos saber o “como”. E foi o que aconteceu, não com respostas a “quantos”.

Para quem trabalha com uma escala grande, que é uma escala Brasil, é o número que esclarece. Tinham outros Centros que faziam uns números exorbitantes, que foram direto para educação a distância; fizeram uns números de formação, sei lá, quantos milhões de professores por esse Centro. E nós não, não conseguíamos alcançar esses números maiores, porque pensávamos muito no “como”: como estavam sendo formados e a qualidade que queríamos nesses cursos. Esse é o risco quando se faz uma política grande, uma política em larga escala, que envolve uma verba, que não é pequena; corre-se o risco de ter uma pessoa que tem comprometimento e corre-se o risco de ter uma pessoa que não. Porque é um mercado de lucro, é um mercado que movimenta dinheiro, é o mercado da formação de professores, não é uma coisa pouca. Então, depende na mão de quem está a relação com o quanto que está sendo feito.

O MEC não ia lá ao município do Piauí, lá no interior da Bahia para ver como fizemos a formação e como isso aconteceu. Fazíamos relatórios, passávamos muito tempo fazendo relatório e eram relatórios com foto, com material, mas não era aquilo que mais interessava: o que mais interessava eram os números para falar: “Olha, investimos tantos milhões e, desses tantos milhões, foram formados tantos milhões de professores”. Então, tinha um embate em relação à ideologia maior de uma política maior e do que vivemos antes, como são em todas as formações que acontecem hoje em dia. Ele continua partindo da ideia de número e não talvez da ideia do como, porque somos um país com muita gente. Democraticamente, ele investe um dinheiro, mas ele quer que muitas pessoas tenham acesso a esse dinheiro que foi investido.

Só que quem trabalha com formação sabe que número não faz diferença na escola. O professor pode entrar na plataforma EaD, olhar o conteúdo, copiar umas coisas do Google e colocar lá, e o tutor pode não ter uma base e considerar aquilo como bom. E é assim que funciona.

Por exemplo, o valor das bolsas que eles pagavam para quem estava lá na ponta, não era uma bolsa supergrande. Então, só se envolvia quem tinha outras atividades. Fazia isso e mais vinte coisas para conseguir sustentar sua casa. E isso continua sendo assim. As bolsas que eles pagam para quem é tutor e para quem é professor, hoje em dia, também não são altas. Porque é dinheiro em relação a número.

Eu trabalhei como formadora, eu não sei mais, acho que eu trabalhei como muitas coisas. Eu ficava na parte da formadora e tinham as tutoras que eram das cidades, que eram as pessoas que recebiam a formação para fazer a devolutiva.

O Pró-Letramento, acho que eu peguei o comecinho só. Era um material diferenciado que vinha de outro núcleo e que as pessoas só reproduziam aquele material. Eu não participei de nenhuma formação no Pró- Letramento. Eu estava lá, mas eu não participei de nenhuma; eu ouvia, via os murmúrios, mas eu não participei. Sei que a concepção de formação do material era diferenciada, mas eu não fui para campo com nenhuma delas, até porque as áreas eram áreas específicas.

O que eu lembro é que tinha um caderno e que os professores formadores iam e falavam: "Ah, essa parte do caderno eu não vou trabalhar não". Aí, eles colocavam como se fosse um "clip" e falava para os professores que isso não era o mais importante e iriam focar em outro ponto. Eles tinham uma desenvoltura para falar para não entrar na "caixinha" daquele programa que estava feito, pelas experiências que eles já tinham tido e pela experiência de vida. E para adequar essa "caixinha" montada, tendo uma liberdade dentro dessa "caixinha". E era uma formação muito mais pontual do que a nossa formação: eles iam para lá davam o curso e voltavam. Não tinha todo esse acompanhamento como o Cecemca fez nos cursos iniciais. Eu não via todo esse acompanhamento do que eu presenciava lá.

Eram materiais diferentes. Os materiais e cursos produzidos pelo Cecemca estavam vinculados às áreas de Ciência e de Matemática. Como a formação do Piauí. Que foi diferente da formação que foi feita, depois, com o Pró-Letramento no mesmo lugar. Mas, como os contatos já existiam, às vezes, se voltou para o mesmo lugar para fazer esse formato. Era difícil entrar no município. Mesmo quando se oferecia o curso gratuito, isso era difícil. Porque as pessoas do município e das secretarias não entendiam o que estava acontecendo ainda. Nós oferecíamos, explicávamos, mandávamos material e isso demorava muito tempo. Porque era muito novo, a proposta era muito nova, então eles não entendiam. "Como assim? Como que vai acontecer? ". E aí alguns se fechavam e outros se abriam.

Eu tive vínculo com o Cecemca até entrar no mestrado, que foi 2008 e aí eu fui para a UFSCar. Entrei na UFSCar em 2009 e eu ainda estava no Cecemca. Porque eu lembro que eu tinha que voltar para Rio Claro e levava material. Depois que terminaram as formações, teve os relatórios e outras questões que continuavam. Então, eu acho que, até 2009, eu estava nele.

Agora eu estou voltando para dar o curso de Libras. Mesmo trabalhando na UFSCar, eu voltei a fazer algumas coisas e agora estou voltando para dar o curso de Libras, que está

sendo oferecido pelo Cecemca. Na verdade, ele é semipresencial, vai ser uma parte presencial com professor de Libras e a outra é uma parte, a distância, sobre surdez. A professora Célia Regina Rossi me convidou para dar essa parte, essa parte teórica sobre surdez. Eu vi o material, li o material e gostei do que eles fizeram, da proposta, as questões são interessantes e eu vou ver como vai ser na prática. É uma proposta interessante, porque tem uma lei nova ainda não aprovada que quer que o curso de Libras seja oferecido totalmente a distância. Que eu não acredito que funcione, porque a parte de estar com o surdo é muito importante. Acredito na proposta que o Cecemca fez de ter a parte com o surdo aos sábados, quinzenalmente; e uma parte que é de discussão técnica, a ser feita a distância. Sabemos que os professores trabalham, que eles não têm todo tempo para fazer tudo totalmente presencial, mas é uma parte importante, além da língua, tem a questão da surdez. A proposta em si, eu gostei bastante e vou conhecer como funciona agora; vai ser a primeira vez que eu vou dar esse curso nessa modalidade, dessa maneira. Eu acho que é um projeto específico que está sendo oferecido junto ao Cecemca. Foi aberta inscrição, e eu sei que têm alunos da graduação de Letras, alunos da Pedagogia, professores de Bauru, professores de Botucatu. As vagas foram abertas, foi divulgado e as pessoas se inscreviam individualmente. Não é uma proposta de formação numa escala maior; é uma coisa bem pontual, com mais ou menos vinte pessoas. Eu acho que eles abriram para quem trabalhava com educação, não era para qualquer área não. Hoje, tem a disciplina obrigatória, mas tem gente que não supre só com a obrigatória e vai fazer outra, e quem não fez está voltando para fazer.

Eu entendo a questão de política como política e a mentalidade que as pessoas têm de investir para um maior número de pessoas, mas eles também defendem a ideologia de formação, que é essa formação mais pontual. Dá para fazer coisas em escala maior, sim, mas elas não têm a mesma eficiência e a mesma mudança na escola do que quando se trabalha ouvindo os professores e discutindo o contexto deles. Eu entendo, assim, que a universidade tem um papel de conhecimento sistematizado e leva isso para os professores. Só que não adianta ir lá e vomitar isso para os professores, falar que tem que fazer assim, assim, assim; e sair de lá. Porque tem uma cultura que é própria dos professores que, primeiro, não estamos envolvidos; muitas das pessoas que estão na universidade como eu não passaram muito tempo em sala de aula. Então, tem uma cultura própria que não estamos envolvidos e, se não abrirmos espaço de diálogo, não conseguiremos realizar mudanças. Se colocarmos o que fazemos, o que está acontecendo e o que pensamos dos conteúdos mesmo e não escutarmos e não compartilharmos, não conseguiremos realizar mudança. E, quando fazemos numa escala muito grande, dependendo de quem está trabalhando, isso não chega à sala de aula. Não que

eu entenda que todas as formações tenham de chegar à sala de aula, nem que todas as formações tenham que ser realizadas com eficiência em curto prazo; então, eu faço uma formação aqui e o professor vai usar isso amanhã. Não entendo que seja isso, mas eu entendo que tem que ter um espaço de diálogo. Todos os cursos que já vi que tem esse espaço de interlocução professor–universidade dão muito mais resultado do que esses cursos mais fechados ou no formato palestra. Por exemplo, que alguém vai lá e fala, fala, fala e se retira do local. Tem o espaço de construção, de quebra de preconceito e de várias quebras ali que tem que ser uma coisa mais pontual, sabe?

Da parte mais administrativa, que era onde eu estava, eu entendo que os olhos da Unesp brilharam com o projeto depois que eles entenderam o que era o projeto. Mas, burocraticamente, ninguém sabia bulhufas o que fazer. Primeiramente, na parte financeira, de onde vinha o dinheiro, como podia ser gasto; foi tudo um aprendizado. E, como em todas as instituições públicas, faltavam funcionários. Muitas vezes, ficávamos emperrados porque não tinha quem fizesse ou não sabia como se fazer, além de que as pessoas que ali trabalhavam tinham várias outras demandas. Estávamos tipicamente colados à instituição, porque o dinheiro passava pela instituição. Tinham muitas coisas que conseguíamos fazer externamente, mas tinham coisas que não davam. Eu via que, depois que as pessoas entenderam o projeto, as coisas fluíram mais. Mas, antes de entenderem, foi bem complicado. Porque a universidade é muito burocrática e, muitas vezes, não tinha tempo para burocracia. Tinha que resolver para daqui a uma semana. Fechava um curso ou, então, alguém tinha que comprar material ou comprar passagem. Era difícil esperar toda a tramitação. Mas eu não vejo que a universidade deu as costas. Depois que ela entendeu o que era o projeto, eu acho que ela ajudou bastante. As pessoas que estavam ali ajudaram bastante. Tínhamos um espaço físico, quantos projetos ficam sem um espaço físico dentro da universidade. Então, olha o espaço que nós conseguimos. Começou numa salinha pequena e depois foi conquistando, ampliando, foi abrindo. Teve um diálogo depois que eles entenderam a proposta. No começo, foi mais difícil.

O que me marcou muito foi a forma com que os professores reboavam para aquilo acontecer. Porque os professores estavam envolvidos e eles tinham que dar aula, eram envolvidos em pós-graduação e tinham que fazer coisas... Eu lembro que o professor Eugenio passava noites fazendo planilhas. Tinham coisas que não sabíamos: como pedir material e umas coisas que eram de outro mundo. Eram planilhas e mais planilhas e mais coisas que estavam muito além do fazer formação de professores. Tinha uma parte que foi muita descoberta e as pessoas se moveram muito. Moveram-se ao ponto de aquilo se tornar a vida delas, como se elas tivessem dado o sangue para aquilo, sabe? Respiravam aquilo, era uma

coisa muito fervorosa. E tinha uma equipe muito grande, as reuniões eram muito gostosas, reuniões ricas de discussão, de concepção, de formação conjunta mesmo. Isso me marcou muito. Sentávamos com professores de várias áreas diferentes, gente que trabalhava com EaD. Era tudo discutido e muitas reuniões, eram muitas reuniões e muita discussão e isso, para mim, acrescentou muito.

E essa questão, que era uma questão que me inquietou desde que eu comecei, que era a imagem que nós tínhamos dos professores e o quanto isso foi quebrado. Acho que isso foi muito rico, essa entrada da parte da formação de professores direta na universidade foi muito rica. Eu vi que muitas pessoas da universidade que escreviam sobre os professores de uma forma, depois que participaram desse movimento, passaram a pensar de outra forma com relação aos professores. Porque as pessoas que estão na ponta também são professores, pessoas que estudam, pessoas que são competentes, e não temos que pensar que eles não sabem nada, eles sabem muita coisa. Acho que isso aprendemos muito no Cecemca, e que eu levo até hoje. O que eu sei que posso trocar com eles, que eles não sabem e o que eles sabem que eles podem trocar comigo. E isso, para mim, é muito forte. Então, quando voltávamos para dar as devolutivas, voltávamos com brilho no olho mesmo, que aprendemos muitas coisas. E não só coisas acadêmicas, coisas de cultura mesmo. Quando íamos para outros municípios, eles nos levavam para comer não sei onde, eles apresentavam a cultura local e contavam muitas coisas que foi de conhecimento de mundo mesmo e muita quebra de preconceito.

O espaço da universidade é um espaço muito aconchegante. Por isso, eu acredito na extensão e acredito também em projetos como esse. Se nos fecharmos ali e só fazemos entrevistas com as pessoas de fora, perdemos muita coisa e nos fechamos muito. Não quer dizer que a realidade lá fora é exatamente aquela que estamos vendo. Esses espaços dão essa possibilidade de ter essa interlocução e é difícil, é muito difícil. Entrar num projeto como esse grande é muito difícil, porque têm muitas coisas envolvidas nesse tipo de projeto. A sensação que eu tinha é que eles mandaram um projeto, mas ninguém tinha a dimensão do que seria. Quando veio, veio assim como se fosse uma onda. A onda está vindo, e temos que enfrentar a onda e surfar nela, ou temos que correr da onda. Queríamos surfar na onda; então, como fazer para surfar na onda? Sem se vender para uma política maior, com concepção do que queríamos; então, tudo era muito dialogado. Era um espaço de cobrança porque tinha uma cobrança interna muito grande, mas era um espaço de muito diálogo, diálogo de concepção mesmo. E acho que até hoje é assim. Quando eu encontro com as pessoas que participaram do Cecemca, as pessoas têm saudade. Não se fala: “Nunca mais eu quero trabalhar, aquilo era

uma porcária”. Não, não era uma porcária, as pessoas acreditavam no que estavam fazendo, e acho que, naquele espaço, naquele momento, fizeram o máximo que elas podiam. Se fôssemos fazer hoje, poderíamos ter várias críticas daquilo. Coisas pontuais estávamos aprendendo a fazer, e acho que foi tudo muito, muito interessante, muito gratificante para a universidade e para minha vida pessoal com certeza.

Hoje, eu estou na área e não quero mais sair dela. Eu gosto muito de formação e gosto desse espaço de troca que eu aprendi a fazer no Cecemca. Que é raro, porque eu escuto muitas falas de aluno da pós-graduação em Educação Especial que me causam estranheza, como se realmente a universidade fosse quem soubesse tudo e a educação está assim como está porque os professores não sabem o que fazer. Têm muitas pessoas na universidade que continuam culpando os professores e não entendem um contexto mais geral, um contexto maior. Não é só o professor: tem o professor, o município, as escolas, a formação que ele recebeu, de onde ele veio. Tem um contexto muito maior do que a figura do professor: se ele é competente ou não é competente, se ele quer fazer ou se ele não quer fazer. E isso eu aprendi no Cecemca.

4 SOBRE A CONSTITUIÇÃO, TRAJETÓRIA E PERMANÊNCIA DO CECEMCA

Apresentamos neste capítulo nossa versão histórica do processo de constituição, trajetória e permanência do Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental – Cecemca / Unesp – Campus de Rio Claro, elaborada a partir da análise das narrativas dos nossos colaboradores, de documentos e relatórios⁷¹ que conseguimos acessar sobre esse Centro.

Nesta versão mobilizamos aspectos comuns e/ou individuais às narrativas dos colaboradores, como também referências bibliográficas e documentos consultados, buscando uma sistematização dos significados sobre os dados produzidos. Dessa forma, apresentamos os seguintes tópicos na composição de nossa narrativa: Aspectos da formação continuada de professores no Brasil no início do século XXI; Três propostas e um “único” Centro: “conflitos iniciais”; Elaboração de material específico – aspectos da Educação Matemática; Primeiras formações, o Pró-letramento e o Plano de Ações Articuladas (PAR); e o caminhar do Centro até hoje.

Salientamos que o resultado de tal análise na produção de nossa versão histórica é uma, dentre tantas possíveis, que poderão surgir da leitura desse trabalho realizado com a História Oral.

4.1 Aspectos da formação continuada de professores no Brasil no início do século XXI

Nos últimos anos do século XX, a formação continuada se mostrou como um requisito para o trabalho, tendo em vista a necessidade de atualização constante, em consequência do desenvolvimento tecnológico e intelectual e mudanças no mundo do trabalho. Essa necessidade também se impõe nos setores profissionais da educação, exigindo o desenvolvimento de políticas públicas nacionais e regionais (GATTI, 2008).

O discurso e a prática da formação continuada levam a um redimensionamento do papel da formação inicial de professores. Nesse sentido, Zeichner (1993) destaca que

[...] os formadores de professores têm obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinar e de a melhorarem com o tempo, responsabilizando-os pelo seu desenvolvimento profissional (p. 17).

⁷¹ Os relatórios são referentes a cada Plano de Trabalho Anual (PTA) elaborado pelo Cecemca e encaminhados ao MEC anualmente. Tivemos acesso à versão impressa dos relatórios no Núcleo de Rio Claro e no Núcleo de Bauru. São cinco relatórios ao todo.

É recente o conceito de desenvolvimento profissional docente baseado num *continuum* de formação, em que a formação básica – inicial é o início de um processo do trabalho docente que deve ocorrer ao longo da carreira envolvendo atitudes, novos conhecimentos e capacidades (DIAS-DA-SILVA, 1998). Acrescentamos, ainda que, nesse sentido “o processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderiam identificar como diferentes fases da vida profissional” (GATTI e BARRETO, 2009, p.203). Com base nesses apontamentos, a formação profissional docente tem sido entendida como aquela que se inicia na graduação, mas que não acaba nessa etapa; vai se desenvolvendo ao longo de toda a trajetória profissional e se consolida na prática educativa. Esta percepção de que a formação inicial é apenas uma primeira fase no processo do desenvolvimento profissional da carreira docente é um dos fatores motivadores do movimento em prol da formação continuada.

No Brasil, a formação continuada se apresentou, em princípio, como um meio de atualização e aprofundamento, diante dos avanços nos conhecimentos e nas tecnologias. Programas de capacitação de professores para o ensino, nas diversas áreas específicas, foram implementados não só pelo setor público como também por especialistas envolvidos com questões e pesquisas de ensino (GATTI e BARRETO, 2009).

O interesse por formação continuada se ampliou, envolvendo pessoal de todas as áreas, não só na perspectiva dos docentes, das escolas, e dos gestores educacionais em vários níveis, mas também na perspectiva de educadores e pesquisadores na área acadêmica. De acordo com André (2004 apud GATTI e BARRETO, 2009 p. 208), cotejando os estudos sobre a produção de trabalhos referentes à produção docente no Brasil nos inícios dos anos 1990 e os posteriores a 2000, é possível verificar que na década de 1990 o objeto privilegiado pelas investigações era os cursos de formação inicial e, a partir de 2000, os temas escolhidos são o professor e a constituição de sua identidade.

Para apresentar esse olhar voltado para a formação continuada, delinearemos a seguir um panorama e a base legal que se constituíram, na década de 1990, como fatores que possivelmente impulsionaram uma mobilização pela formação continuada de professores.

No início da década de 1990, houve, num primeiro período após a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia⁷² (5 a 9 de março

⁷²“A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e

de 1990), um processo de discussão e elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos⁷³, documento que representou a contrapartida do governo brasileiro ao compromisso firmado na Declaração Mundial de Educação para Todos. A mobilização gerada durante o processo de elaboração do Plano representou uma aproximação entre o MEC e as entidades da sociedade civil, rompendo com o padrão burocrático e clientelista que envolvia a elaboração de políticas educacionais. Em consonância foram discutidas e formuladas políticas e estratégias para atingir as metas previstas no Plano, como, por exemplo, a assinatura do Acordo Nacional e do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação⁷⁴ (SETUBAL, LOPES e HUBNER, 2001).

Após vários debates envolvendo diversas entidades e instituições vinculadas a educação, foi aprovada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Em seu Artigo 67, estabelece que “os sistemas de ensino promoverão aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, gerando, assim, um aumento de propostas de formação continuada. Tal lei ainda apresenta outros artigos que fazem referência à formação dos professores enfatizando as obrigações do poder público quanto a isso, como é o caso do Artigo 80, que estabelece que ele “incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” e, no Artigo 87, § 3, inciso III, destaca que o município tem o dever de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação à distância”.

No que diz respeito às formas de financiamento para operacionalizar os processos de formação continuada, o artigo 70 da LDB, estabelece que as despesas com o aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação deverão ser consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino.

outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas” (MENEZES, 2001).

⁷³ “Em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo)” (MENEZES, 2001).

⁷⁴ O Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação foi assinado em 19 de outubro de 1994 pelo Ministro da Educação e Cultura e diversas entidades representativas dos professores como, por exemplo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Os principais pontos defendidos pelas entidades eram a criação de um fundo destinado ao financiamento de todas as etapas da educação básica, garantindo um piso salarial nacional, investimentos na formação inicial e continuada, jornada integral, melhoria nas condições de trabalho, horário reservado a atividades de preparação pedagógica com vista à melhoria da aprendizagem do aluno (LIRA, 2011).

É nesse sentido que a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)⁷⁵, respaldando legalmente o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, por meio de recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerciam função na rede pública, em virtude de uma nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. O Fundef estabelecia que 60% de seus recursos fossem destinados à remuneração do magistério e os 40% restantes, para as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, dentre elas, a formação inicial e continuada dos professores. Em 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundeb⁷⁶ com a Lei 11.494/2007 (BRASIL, 2007).

Em 1997, na Resolução nº 03/97 do Conselho Nacional de Educação, há também referência sobre formação continuada de docentes em exercício. Em seu artigo 5º, destaca que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”. Nesse sentido, deve haver incentivo à progressão nos planos de carreira, por meio de qualificação inicial e continuada dos funcionários da educação.

O destaque para a formação continuada também se confirma com o Plano Nacional de Educação - PNE - Lei n.10.172/2001 (BRASIL, 2001), que estabeleceu objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatizando a necessidade de se criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, com a perspectiva de elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino” (BRASIL, MEC, 2006). No que diz respeito às diretrizes para a qualificação dos profissionais da educação, o documento ressalta que a efetivação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é imprescindível para o avanço científico e tecnológico e consequentemente para o desenvolvimento do país (UNESCO, 2001, p. 148). O Plano também assinalava como deveria ser garantida a formação continuada, ou seja, por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, sendo responsáveis pela coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação

⁷⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**Fundef**) - instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em 30 ago. 2015.

⁷⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) - criado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Toda a educação básica passa a ser contemplada, tendo recursos destinados a todos os níveis e etapas dessa modalidade.

permanente e pela procura de parceria com universidades e instituições de ensino superior (UNESCO, 2001, p. 152).

É importante apontar que alguns autores como Freitas (1999; 2002; 2003; 2007), Altmann (2002) e Mota Junior e Maués (2014) destacam que, nesse período, a influência exercida pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, por exemplo, fez com que se difundisse o ideal pautado na economia do mercado, de que a educação é um modo pelo qual é possível melhorar a economia e qualificar os indivíduos para a sociedade do conhecimento e do consumo. De acordo com Mota Junior e Maués (2014, p.1139) “as reformas educacionais concebidas e executadas pelo governo brasileiro nos anos 1990 foram, em particular, profundamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial”.

A formação de professores no Brasil do início do século XXI seguiu o modelo de expansão do Ensino Superior da década de 1990, no campo das reformas do Estado e esteve subordinada às recomendações dos organismos internacionais. No campo da formação, caracterizou-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação da oferta dos cursos de formação em atendimento à crescente demanda pela formação superior (ALFERES e MAINARDES, 2011).

Com o propósito de atender as exigências legais da LDB e cumprir com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) referentes à formação inicial em nível superior e formação continuada, o governo desenvolveu iniciativas visando articulação de políticas de formação docente no país. Assim, entendemos que a LDB, o Fundeb e o Plano Nacional de Educação apresentam dispositivos importantes no que se refere a educação no Brasil, porém o que prevaleceu nas políticas do governo federal, de acordo com nossas leituras, foram as diretrizes de organismos internacionais, destacando-se dentre eles, o Banco Mundial (BM).

A partir desses movimentos e legislações, a formação continuada começou a fazer parte das perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores educacionais e, inclusive, das agências de fomento na década 2000 no país⁷⁷. Algumas análises apresentadas por Gatti e

⁷⁷ No final década de 2000, destacamos o Decreto nº 6.755 de janeiro de 2009, que instaura a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que articula ações de formação continuada de professores entre União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento de programas de formação inicial e continuada, e dá providências; reafirmando a importância da formação continuada como forma de atualização e reflexão sobre o trabalho docente. No Artigo 1º desse decreto é apresentada a razão dessa política, que é sistematizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de Educação Básica, de maneira colaborativa entre as diferentes esferas governamentais. Os artigos 2º e 3º abordam concepções, princípios e objetivos da formação inicial e continuada e atribuem a formação como compromisso

Barreto (2009) sobre essas formações, porém, mostram a dispersão e a superposição de iniciativas do Ministério da Educação nesse sentido, naquele período. Uma dessas iniciativas, de acordo com as autoras, foi a criação, em 2005, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, integrando centros de pesquisa de várias universidades.

Em 2003, a Portaria nº 1.403 (ANEXO B) instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores⁷⁸ que compreendia:

- I - o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- II - os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
- III - a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

O Exame Nacional de Certificação de Professores era proposto a todos os docentes e deveria avaliar os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino e dos concluintes dos cursos normais de nível médio e cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de Ensino Superior. Seria conferido aos aprovados neste exame, o Certificado Nacional de Proficiência Docente. Porém, este certificado não deveria constituir-se, segundo a Portaria, em prova de licença para o exercício de função docente. Os professores certificados receberiam a Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, cuja concessão seria regulamentada por lei federal.

Em novembro de 2003, concomitante a essa proposta, com o Edital Nº 01/2003-SEIF/MEC (ANEXO A), o Ministério Educação tornou público o recebimento de propostas de universidades brasileiras que tivessem interesse em constituir Centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, com vistas a integrar o que, a princípio, se chamou de Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (Rede)⁷⁹, nos termos da portaria referida anteriormente. O edital especificava que a Rede seria integrada por Centros de pesquisa

do Estado, em regime de colaboração, articulando teoria e prática por meio do reconhecimento da escola como espaço de formação inicial e continuada. Ainda em 2009, o MEC formulou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) em regime de colaboração com as Secretarias de Educação de estados e municípios e instituições de Ensino Superior destinado a formação em nível superior dos professores em exercício, nas escolas públicas, que não possuíam a titulação exigida pela LDB. (BRASIL, 2009)

⁷⁸ Essa iniciativa nasceu junto ao programa Toda Criança Aprendendo”, que foi proposto em função do baixo desempenho dos alunos detectado pelo Saeb de 2001. Esse programa consistia em um conjunto de políticas, com o objetivo de reverter esse diagnóstico e, uma dessas ações, foi a instituição do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. (VERDUM, 2010)

⁷⁹ A Rede seria destinada à ampliação dos meios de formação de professores e ao desenvolvimento de tecnologia educacional, com o objetivo de certificar todos os docentes que tivessem interesse.

científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, instalados em universidades brasileiras.

Ainda, estabelecia-se que a Rede seria integrada por vinte Centros abrangendo cinco áreas de especialidade: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física e Gestão e Avaliação da Educação; sendo que, para a área de Educação Matemática e Científica, seriam cinco Centros. As propostas deveriam ser apresentadas pelo dirigente da universidade a que o Centro estivesse vinculado. O recebimento das propostas em sua versão preliminar seria até o dia 30 de dezembro de 2003 e, de acordo com o cronograma do edital, a celebração de convênios ocorreria até o dia 30 de abril de 2004. Além dessas informações, o edital apresentava documentos necessários e características desejáveis para os projetos propostos.

A intenção era instituir um sistema de certificação e institucionalizar uma Rede de Centros de pesquisa, por meio da qual, vários Centros de formação ligados a universidades e especializados nas diferentes áreas especificadas no Edital estariam se credenciando. É nesse contexto que a história do Cecemca tem um *começo*⁸⁰.

Sobre o exame de certificação, em sua entrevista, o professor Eugenio Maria de França Ramos, disse ter sido uma sugestão do ministro da educação, à época, Cristovam Buarque, para a criação desses Centros de certificação de professores. Segundo o professor, o ministro queria criar Centros de certificação e, para dar suporte a isso, criou-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Inicialmente, o atrativo dessa Rede seria, então, a certificação e a possibilidade de melhoria na qualificação dos professores no Brasil.

Segundo Freitas (2003), as matrizes de competência construídas pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação (SEIF/MEC), que seriam referenciais para o Exame de Certificação Docente, foram aprovadas em um encontro nacional polêmico no qual as entidades se manifestaram com fortes críticas a proposta. A autora expõe que aconteceram outros encontros, no âmbito estadual, com sugestões para uma discussão aprofundada da política de formação inicial e continuada e não somente sobre a certificação e suas matrizes de referência, porém o encontro nacional referendou as matrizes de competência sem considerar um diálogo mais amplo entre os professores, os sistemas de ensino e as instituições formadoras.

⁸⁰ Vale aqui indicarmos uma diferenciação entre *começo* e *origem* fundamentada em Foucault (2008). Para a arqueologia do saber formulada por este autor, os fenômenos começam em pontos históricos particulares, não se originam em algum lugar que funciona como o lugar próprio da sua verdade: um caráter de época, uma mentalidade coletiva ou uma consciência individual ou em uma única palavra, um sujeito. Para esse autor, o tempo é uma sucessão de descontinuidades, de começos já-começados e não o devir de um pensamento desde a sua origem que se arrasta na evolução lenta e contínua do seu progresso.

Essa portaria foi mal recebida e provocou fortes críticas e franca rejeição no meio educacional (BAZZO, 2004), principalmente por parte das entidades educacionais (Anfope, ANPEd, Anpae, Undime, entre outras)⁸¹, por adotar um exame de certificação de professores como única forma de avaliação de desempenho e baseado no modelo de competências. Essas críticas se manifestaram, por exemplo, no documento “Formar ou certificar?” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2003), no qual, entre outros argumentos, expõe que a proposta segue uma lógica de ranqueamento, favorecendo o individualismo e a competição, não levando em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e ainda desconsiderando as diversidades regionais e locais, a necessidade de articulação entre o trabalho do professor, o projeto político-pedagógico da escola e suas condições de realização. Segundo o professor Romulo Campos Lins⁸², houve também uma questão política das entidades sindicais que não queriam se submeter a algum tipo de avaliação e, com isso, o sistema de certificação não aconteceu.

Com essa pressão exercida pelas entidades contrárias a proposta, algumas alterações foram feitas e as matrizes deixaram de ser apresentadas como referências para o Exame de Certificação e passaram a ser matrizes para a formação continuada, se aproximando das entidades acadêmicas com a finalidade de construir consensos que permitissem encaminhar a proposta.

A portaria 1.403/2003 foi revogada e substituída pela Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004 (ANEXO C). A principal alteração foi exatamente em relação ao Exame Nacional de Certificação de Professores. Este foi retirado do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, mantendo como principais componentes os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores em regime de colaboração com os entes federados e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Segundo nossos depoentes, o projeto original era o de produzir propostas de formação continuada com o objetivo de “vendê-las” para os municípios, promovendo, assim, o que era chamado de parcerias. Mas, segundo o professor Romulo, isso não deu certo. A base da proposta do ministro era a certificação de professores. A ideia era que esse processo de certificação mobilizaria um outro projeto, a Rede, criada como um caminho para oferecer formação de professores aos sistemas de ensino em um processo multiplicativo. A Rede seria um ponto de partida, um núcleo que ia se multiplicar por meio das parcerias entre as

⁸¹ Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Anpae - Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação; e Undime - União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado.

⁸² Em entrevista cedida para esta pesquisa e cuja textualização completa encontra-se nas páginas 44 a 55.

universidades e os municípios. O professor complementou que o ministro foi derrubado pelo “lobby” de entidades educacionais, científicas e sindicais vinculadas a educação, literalmente por causa do sistema de certificação; e, como mencionamos anteriormente, o sistema de certificação acabou não acontecendo, o que prejudicou a demanda para os Centros da Rede que, conseqüentemente, não conseguiram fazer muitos projetos (atividades de formação). Apesar disso, o professor Romulo destacou que o núcleo de Rio Claro fez um projeto bonito na região do Vale do Ribeira⁸³, o qual envolveu o município de Capão Bonito localizado próximo a essa região e alguns municípios do Vale do Ribeira pertencentes ao estado de São Paulo. Mas, segundo ele, não passou muito disso, tendo em vista que a expectativa era que fosse multiplicar e isso não ocorreu em grande escala, como se esperava⁸⁴.

Dessa forma, em 2005 o Ministério da Educação constituiu a Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, em parceria formalizada em convênio com as universidades já selecionadas pelo edital de 2003, porém atendendo aos termos da nova Portaria. Foram recebidas 156 propostas e selecionados 19 projetos de Centros de Pesquisa para atender as cinco áreas consideradas prioritárias pelo MEC.

Os Centros de Pesquisa estiveram/estão distribuídos por área, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição dos Centros por área de especialidade

Área de Especialidade	Quantidade de Centros	Universidade responsável
Alfabetização e Linguagem	5	UFPE UFMG UEPG UnB UNICAMP
Educação Matemática e Científica	5	UFPA UFRJ UFES UNESP UNISINOS

⁸³A região do Vale do Ribeira é formada por 30 municípios, 23 municípios paulistas e 7 municípios paranaenses, com uma área de beleza natural exuberante. As cidades que fazem parte do Vale do Ribeira no estado de São Paulo são: Apiaí, Juquiá, Cananéia, Cajati, Itariri, Registro, Jacupiranga, Tapiraí, Pedro de Toledo, Barra do Chapéu, Iguape, Eldorado, Itapirapuã Paulista, Miracatu, Ribeirão Grande, Ribeira, Barra do Turvo, Ilha Comprida, Iporanga, Itaóca, Juitituba, Pariquera-Açú, São Lourenço da Serra e Sete Barras. Disponível em: < <http://www.ovaledoribeira.com.br> > Acesso em 15 out. 2016. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) médio de 2010 dos municípios que compõe o Vale do Ribeira é 0,69, considerado os mais baixos desse estado, de acordo com consulta ao site do IBGE. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>> Acesso em 15 out. 2016.

⁸⁴ Este assunto será retomado posteriormente nos itens a seguir.

Ensino de Ciências Humanas e Sociais	3	UFAM UFC PUC/MG
Artes e Educação Física	3	UFRN PUC/SP UFRGS
Gestão e Avaliação da Educação	3	UFBA UFJF UFPR

Fonte: Catálogo 2006 – Orientações Gerais - Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rede/catalog_rede_06.pdf> Acesso em: 10 out. 2016.

O mapa a seguir apresenta a distribuição dos Centros pelo país.

Figura 1 – Distribuição dos Centros pelo país



Fonte: Catálogo 2006 – Orientações Gerais - Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rede/catalog_rede_06.pdf> Acesso em: 10 out. 2016.

4.2 Três propostas e um “único” Centro: “conflitos iniciais”

Em meio a uma série de equívocos, confusões e conflitos, o Cecemca foi instituído como um Centro, criado a partir de três propostas distintas de projetos⁸⁵ para a formação

⁸⁵ Tivemos acesso a um destes projetos, o qual apresentamos no ANEXO G, fornecido pelo professor Eugenio. Tentamos obter o projeto encaminhado inicialmente pela professora Maria Isabel que nos retornou esclarecendo

continuada de professores, encaminhadas ao MEC em resposta ao edital Nº 01/2003-SEIF/MEC. O que se apresenta é uma disputa pelo poder e uma tentativa de colocar as três propostas em funcionamento, a partir de uma composição atendendo aos três projetos.

De conhecimento do Edital Nº 01/2003 - SEIF/MEC, alguns professores da Unesp se interessaram em enviar propostas para participarem da seleção.

A professora Maria Isabel Castreghini de Freitas que trabalha no Centro de Análise e Planejamento Ambiental (Ceapla), uma Unidade auxiliar do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da Unesp – Campus de Rio Claro, foi uma delas. Juntamente com outras duas professoras, Magda Adelaide Lombardo e Silvia Aparecida Guarnieri Ortigoza, suas colegas, que trabalhavam nesta mesma Unidade, se interessaram em enviar uma proposta, pois viam a necessidade de um projeto de educação junto ao Ceapla, já que, segundo Maria Isabel, comumente, os projetos com que trabalhavam na área de cartografia eram bem técnicos - como, por exemplo, Sistema de Informação Geográfica (SIG) e Sensoriamento Remoto em análise ambiental, urbana, de bacias hidrográficas e afins. A proposta foi encaminhada para o endereço de *e-mail* especificado no edital considerando um curso de educação continuada de professores na área, envolvendo a parte de Geografia, que move o Ceapla, e também o uso de técnicas de cartografia e de diferentes geotecnologias, que envolviam as áreas com as quais elas trabalhavam. Segundo a professora Maria Isabel, tal proposta era muito modesta, pois envolvia um curso que contemplaria duas turmas de quarenta professores e, para isso, solicitavam certa verba para essa formação. Em suma, a proposta previa a elaboração de um material e o oferecimento do curso.

Bem ao lado, no Departamento de Educação, do Instituto de Biociências do mesmo campus, de Rio Claro, o professor Eugenio Maria de França Ramos também se interessou e decidiu encaminhar sua proposta.

O professor Eugenio, desde seu início na Unesp de Rio Claro é professor do curso de Licenciatura em Física, na disciplina Prática de Ensino de Física. Segundo ele, logo que iniciou na rotina da universidade os professores não tinham acesso a grandes equipamentos; havia uma sala, um ponto de rede e não havia computador. Isso pressionava os docentes a fazerem projetos que poderiam ter financiamento como Núcleo de Ensino⁸⁶, que contemplava

que por se tratar de documentação muito antiga ficou perdida, pois houve mudança de computador várias vezes e não considerou um documento importante de preservar tendo em vista que o que valeu para a concessão do projeto MEC foi o projeto elaborado posteriormente em conjunto. Com relação ao projeto inicial encaminhado pelo grupo de professores de Bauru, tentei contato com a professora Mara por e-mail, mas não obtive retorno da solicitação.

⁸⁶ A Reitoria da Unesp criou os Núcleos Regionais de Ensino com a finalidade de defender o ensino público e gratuito da pré-escola, do 1º e 2º graus. Em cada Unidade Universitária da Unesp só pode existir um Núcleo

material de consumo e pagamento para um ou dois bolsistas. Ele nos conta que, em certo período, a Reitoria passou a financiar cursos de educação a distância e dessa forma o professor conseguiu equipamentos⁸⁷ e, a partir de então, a rotina passou a ser a execução de determinados projetos e, logo que finalizavam um, já estavam de olho em outros, de modo que pudessem conseguir mais recursos para financiar e dar continuidade às suas atividades de pesquisa, ensino e extensão, atualização e manutenção de equipamentos e melhores condições de trabalho. A universidade fornecia a infraestrutura, mas era preciso ir atrás de equipamentos. O professor explica que, em 2003, tiveram início alguns financiamentos solicitados diretamente pelos docentes; eram verbas vindas para a universidade, mas os professores tinham a possibilidade de propor um projeto diretamente ao MEC. Nesse período, o professor pertencia a um grupo de pesquisa que trabalhava com o uso de plataformas de educação a distância, que ofereceu um curso por meio da Proex⁸⁸ e, em seguida, organizou um curso chamado *Introdução na Educação a Distância*, ministrado em colaboração com vários professores e funcionários de diferentes campi da Unesp, na tentativa de difundir o uso de plataforma e outras atividades didáticas com EaD. Foi nessa época que se deu a publicação do edital do MEC para o recebimento de propostas para a constituição dos Centros, e o professor, juntamente com o grupo com o qual estava trabalhando, elaborou uma proposta e a encaminhou.

Sua proposta (ANEXO G) era um núcleo de educação a distância e não incluía nenhum conteúdo específico, sendo um Centro de EaD que poderia dar suporte a qualquer conteúdo a ser definido posteriormente, de acordo com demandas do próprio MEC. A ideia do professor era a de que dominando uma ferramenta e a universidade tendo todas as áreas, ofereceria cursos de EaD podendo escolher o que mais interessasse. Segundo ele, o fato de não incluir um conteúdo específico que classificasse o projeto para uma das áreas especificadas no edital pode ter sido um dos fatores para a não aprovação de sua proposta.

Outro grupo de professores na Unesp, campus de Bauru, vinculado ao programa de pós-graduação em Educação para Ciência, do qual a professora Mara Sueli Simão Moraes fazia parte, também se reuniu para elaborar uma proposta. De acordo com o professor Eugenio, a proposta do grupo de Bauru estava em torno do professor Roberto Nardi, da área

Regional de Ensino. Cada Núcleo tem um coordenador e um vice-coordenador escolhido por seus pares entre os professores da Unesp que tiveram projetos aprovados pela Pró-reitoria de Graduação, nos últimos dois anos. Os Núcleos de Ensino da Unesp têm por metas prioritárias a produção de conhecimento na área educacional e a formação inicial e continuada do educador, pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão e nos princípios da cidadania e da justiça social. Disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/prograd/nucleos-de-ensino/homene/>>. Acesso em 19 nov 2015.

⁸⁷ Dois microcomputadores, impressora, *webcam*, *scanner* de mesa e câmera digital.

⁸⁸ Pró-Reitoria de Extensão Universitária.

de ensino de Física, que foi coordenador da Pós-Graduação em Educação para a Ciência e enviou o projeto para a Reitoria. Depois, uma pessoa de lá, ficou encarregada de encaminhar para o MEC.

Várias propostas foram encaminhadas para esta seleção e, de acordo com a professora Maria Isabel e o professor Eugenio, foram mais de cem encaminhadas de várias universidades. Da Unesp, foram pelo menos três, mas o MEC não poderia aprovar mais de uma proposta de uma mesma universidade.

O professor Eugenio comenta que naquela oportunidade, na Unesp, os projetos para esse tipo de financiamento, não precisavam passar pela Reitoria; qualquer professor poderia enviar diretamente ao MEC. E isso mudou porque causava certa confusão, pois qualquer professor poderia propor um projeto e a Reitoria faria parte do processo só depois de aprovado, concordando, porque quem recebe a verba não é o professor e sim, o reitor da universidade. Com relação a isso, a professora Maria Isabel acrescentou que, para toda chamada pública e edital que está disponível hoje, os professores podem se candidatar, mas por meio da Pró-Reitoria; porém, naquela época, não havia uma regra rígida nesse sentido. Sendo assim, cada um dos três projetos foi encaminhado de forma diferente.

De acordo com nossos depoentes, não havia preparação da Reitoria para lidar com esse tipo de edital, pois esse era o primeiro com essas características e, portanto, uma novidade para todos. Surgem, então, os primeiros equívocos que resultaram numa fase de confusão e informações desencontradas.

A divulgação das propostas selecionadas ocorreu em janeiro de 2004 e, segundo o professor Eugenio, quando foi divulgada a informação que um dos projetos da Unesp tinha sido aprovado, logo de início, não se sabia ao certo qual deles era, pois quem recebeu a correspondência com as informações foi o reitor da universidade. Logo, isso foi revelado e a professora Maria Isabel ficou surpresa ao receber a notícia de que o projeto do qual fazia parte tinha sido selecionado.

Nessa ocasião, houve uma confusão que se instaurou pela precipitação do professor João Cardoso Palma Filho, que na época era assessor da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), que, ao ver o resultado da aprovação de um projeto da Unesp, e sem o conhecimento de quais eram os demais projetos, telefonou para o grupo de Bauru parabenizando-os, achando que o projeto selecionado era o deles.

E, talvez, por essa precipitação, o grupo de Bauru ficou decepcionado ao se confirmar qual das propostas fora selecionada pelo MEC. Também porque, de acordo com a fala do professor Eugenio, eles julgavam que, pelo currículo diferenciado do professor Nardi, um

pesquisador de grande projeção na área de ensino de Física e por ter sido secretário geral da área de ensino da Sociedade Brasileira de Física, ele tinha o melhor currículo.

Houve até uma suspeita de que o projeto de Bauru não tivesse chego ao MEC, mas o simples fato do projeto chegar não seria garantia nenhuma de sua aprovação, porque o critério do MEC não era a qualificação das pessoas envolvidas no projeto, mas as ideias da proposta que deveriam ser avaliadas como as demais. E essa suspeita no final não se confirmou porque, em uma reunião posterior, o reitor assegurou que não houve problema no encaminhamento da proposta por parte da Reitoria.

Por outro lado, na visão da professora Mara, o MEC entendeu que havia um só projeto da Unesp toda, que era o projeto do campus de Rio Claro, do grupo formado junto com a professora Maria Isabel. Porém, foi solicitado que a professora Maria Isabel incluísse em seu projeto a Matemática e por isso, a Prograd chamou todos os envolvidos para uma reunião com o intuito de formar um projeto único de modo que contemplasse as três equipes envolvidas.

A situação não foi agradável para nenhum dos grupos envolvidos, principalmente para a professora Maria Isabel. A orientação da Pró-Reitoria diante da situação foi de que o projeto deveria ser reformulado contemplando também os outros grupos, pois o fato de somente um dos projetos ter sido selecionado foi um equívoco e que, na verdade, a Unesp é quem tinha sido selecionada e, portanto, o projeto deveria abarcar todos.

Um detalhe é que o edital previa que, após a seleção, a comissão julgadora pudesse devolver o projeto e sugerir modificações de modo que eles fossem entregues posteriormente. Foi o que aconteceu com o projeto original da professora Maria Isabel. Ele foi modificado tanto por demandas solicitadas pelo MEC quanto por intervenção da Pró-Reitoria da Unesp.

O professor Eugenio comenta que foi para a reunião pensando no que poderia contribuir com a sua proposta ao projeto que seria submetido, pois nenhum dos outros dois grupos tinham o enfoque que ele havia dado em seu projeto. Segundo esse professor, os outros projetos consideravam formas de formação nas quais o professor viria à universidade, faria o curso, seria certificado e iria embora. Só que, de acordo com a sua leitura do edital, ele entendia que, na visão do MEC, isso não seria uma coisa local para Rio Claro ou Bauru; mas sim, algo para o estado de São Paulo ou ainda, para outros estados, como se confirmou depois.

Nessa primeira reunião que aconteceu na Reitoria, de acordo com o que foi relatado pelo professor Eugenio, além dele, estiveram presentes, do grupo de Bauru, os professores: Mara Sueli Simão Moraes, do Departamento de Matemática, Nelson Pirola, Roberto Nardi e Ana Maria de Andrade Caldeira, do Departamento de Educação e João José Caluzi, do

Departamento de Física; do grupo de Rio Claro, as professoras Maria Isabel Castreghini de Freitas do Ceapla e Magda Adelaide Lombardo, do Departamento de Planejamento Territorial e Geoprocessamento e o professor Romulo Campos Lins, do departamento de Matemática que, naquela ocasião⁸⁹ participou da reunião a convite da professora Maria Isabel.

A estrutura do projeto começou a ficar cada vez mais complicada e aconteceram outras reuniões na Reitoria. Com a leitura do edital, é possível identificar que o que o MEC queria era justamente a criação de um Centro e não um pacote de cursos de formação. Um Centro com característica de atendimento multidisciplinar e atividades integradas aos demais centros.

Foi, então, formando-se um grande grupo com professores das diferentes áreas envolvidas para garantir essa característica e redesenhar um projeto aglutinando as propostas iniciais dos três grupos, com as especificações e alterações exigidas pelo MEC. Nesse período de reestruturação da proposta nos moldes solicitados pela Pró-Reitoria, aconteceram mais conflitos e reuniões tensas, segundo a professora Maria Isabel. Um desses conflitos se deu pelo motivo de que o grupo de Rio Claro queria demarcar esse Centro com a identidade de Rio Claro e achavam que mereciam isso, pois foi este o projeto selecionado. Cada grupo ao encaminhar sua proposta fez uma leitura e uma interpretação sobre o edital e as orientações para a constituição do Centro, considerando suas atuações na Universidade, seus objetivos e intenções relacionados às suas áreas de atuação, ou seja, cada grupo almejava algo com a escolha desse projeto. Porém, diante da situação a qual se encontraram, neste primeiro momento foi necessário fazer alguns acordos numa tentativa de se unirem para que o projeto tivesse andamento para que o Centro se constituísse. Também para a universidade seria no mínimo interessante participar de uma ação que teve grande repercussão como foi a criação da Rede. Nesse sentido, por questões “político-acadêmicas”, o projeto se ampliou com o campus de Bauru, que também tinha um grupo forte e de longa atuação tanto na área de Matemática quanto na de Ciências.

A entrega do projeto final foi em abril de 2004 e, nesse período, foi que se elegeu a denominação Cecemca e que se delineou o que o projeto contemplaria. Com relação ao nome do Centro, a professora Maria Isabel esclareceu que a ideia era montar uma sigla. Desse modo, Cecemca foi a contração de Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental, que englobou todo o universo de pessoas envolvidas nos temas, pois em virtude da área de especialidade a qual o Centro pertencia, era uma exigência do MEC que Matemática e Ciências tivessem bem definidas. Embora a proposta original

⁸⁹ Atualmente o professor Romulo faz parte do departamento de Educação Matemática do campus de Rio Claro, criado em 2014.

fosse da área de Geografia, existiam outros Centros específicos para humanidades e a Geografia fazia parte deles, assim, não foi possível colocar Geografia no nome e foi feita a opção por “meio ambiente”, que no caso ficou “Ambiental”, aglutinando o projeto dos geógrafos. É possível considerar que a junção das três propostas encaminhadas por grupos distintos da mesma instituição, Unesp, levou a essa classificação do Centro para a área de Educação Matemática e Científica, e daí a sua denominação e atuação. Enfim, delineou-se um projeto compondo os três grupos a partir de um Centro: o núcleo de Bauru, o de Rio Claro e o de EaD.

O professor Eugenio também aponta que nesse momento houve certa concorrência com Bauru que tinha interesse em ter outro núcleo de EaD, mas por fim ficou configurado que seriam mesmo três núcleos. Essa situação de concorrência entre os núcleos estava relacionada a questões administrativas e orçamentarias, inclusive no que se referiu a divisão do orçamento. Assim, ficou definido que o orçamento seria dividido em: 2/5 para Bauru, 2/5 para Rio Claro e 1/5 para EaD, que estaria responsável pela política de educação a distância. Houve várias tentativas de composição e com certa tensão entre os grupos de Bauru e Rio Claro, porque o de Rio Claro acabou tendo o núcleo EaD e ficando com 3/5 da verba. Esse foi mais um entrave da história.

Na primeira reunião em Brasília, da qual a professora Maria Isabel participou, foi solicitado um orçamento para o projeto. Até esse momento o professor Eugenio não tinha certeza se ficaria ou não nessa equipe. Segundo ele, em uma das reuniões na Reitoria, cada um levou uma listinha dos materiais necessários que deveriam constar no orçamento. Mas nas orientações do MEC, o orçamento deveria ser descrito em forma de *kits* e não em unidades para cada material. Mas cada um queria solicitar o cartucho para sua impressora e não cem de um específico, demonstrando que não se tinha ideia do tamanho do financiamento para o projeto. A elaboração desse orçamento só foi possível, segundo o professor, pois o pró-reitor de extensão, que era o professor Benedito Barraviera, da cidade de Botucatu, conseguiu um contador da área técnica da Reitoria que controla o planejamento universitário para explicar e dar orientações sobre como elaborar o orçamento. Foi necessário elaborar os itens do orçamento e criar diversos kits, por exemplo, um kit material de consumo, que tinha papel, caneta, etc.

O professor Eugenio ficou responsável pela administração financeira, desde o início e nos contou que a dificuldade administrativa foi um grande desafio para o Centro. Segundo ele, “não existia uma área técnica competente para orientar como fazer para gastar dois milhões em quatro anos. Não existia clareza da prestação de contas, não existia clareza da

condução da liberação do dinheiro, não existiam várias coisas que, nós, depois executando, percebemos a complicação” (narrativa do professor Eugênio, p. 66 deste trabalho).

A segunda reunião que aconteceu em Brasília foi para a cerimônia de assinatura do convênio e nesse dia, verificou-se que o convênio não poderia ser assinado, pois havia alguns problemas administrativos e a verba não poderia ser repassada diretamente para a universidade, pois neste momento não houve clareza sobre quem deveria assinar o convênio. Essa cerimônia de assinatura do convênio acabou não acontecendo, e já era abril de 2004.

Aqui há outro momento em que fica claro um conflito de interesses almejando a assinatura do convênio e administração da verba. De acordo como o professor Eugenio, julgava-se que o correto seria a Unesp (Reitoria) assinar o convênio, com a execução da Fundação para o Desenvolvimento da Unesp - Fundunesp que tinha agilidade administrativa. Ou seja, a Fundunesp receberia a verba e executaria o projeto. Porém, a Fundunesp exigia pagamento de 10% da verba do projeto para ser a administradora. Isso também foi apontado pelo professor Romulo, que acrescentou que a administração da Unesp não sabia muito bem como isso funcionava e a Fundunesp por sua vez queria cobrar uma taxa para administrar financeiramente o Centro. Porém, isso não era possível porque o dinheiro do MEC não poderia ser gasto com taxas e o departamento de finanças do IGCE não sabia muito bem o que fazer para auxiliar. O MEC não permitia esse tipo de repasse e exigiu que o projeto ficasse sob a administração da Unesp. Assim, a Unesp deveria decidir se ficaria com o financiamento ou não, cancelando o projeto. Os professores envolvidos ficaram preocupados, tendo em vista o interesse pelo projeto que exigiu dedicação e trabalho para sua elaboração. Logo, em determinada reunião, como complementou o professor Eugenio, houve um comentário decisivo por parte de representantes do governo federal lembrando que não tinha sido a Fundunesp a proponente do projeto e, portanto, o convênio não poderia ser assinado com a Fundunesp e sim com a Unesp.

A reflexão do professor Eugenio sobre esse impasse foi de que a Reitoria, nesse momento, poderia ter assumido um papel mais decisivo na tentativa de negociação para que a Fundunesp aceitasse administrar o projeto sem o pagamento de nenhuma taxa, pois isso facilitaria e agilizaria toda a parte administrativa e orçamentária referente à utilização dos recursos financeiros.

Essa questão administrativa foi um complicador para todas as universidades estaduais. Já as federais tinham algumas vantagens porque não precisavam de um convênio, era o governo federal dando dinheiro para a universidade federal, era só uma dotação orçamentária.

Porém, também tinham problemas de operacionalização, mas conseguiram incluir as fundações e assim ter mais agilidade com relação à parte administrativa e orçamentária.

Foram feitas algumas reuniões na Reitoria para definir se dariam continuidade ou não. A assessoria jurídica sugeria o cancelamento, mas era um financiamento de valor significativo. Um projeto importante que previa um financiamento de quinhentos mil reais por ano, durante quatro anos. Um dos maiores financiamentos de projetos na área da educação e que se revelou maior ainda porque, posteriormente, houve aditivos e esse valor chegou a cinco milhões e meio de reais, de acordo com o professor Eugenio e alguns relatórios consultados. Isso se deu no período em que o Cecemca funcionou com os projetos Pró-Letramento⁹⁰ e PAR – Planos de Ações Articuladas⁹¹. Segundo o professor Eugenio, no período de 2005 a 2010 foi um dos maiores financiamentos que houve em termos de projeto, perdendo apenas para a “Pedagogia Cidadã”⁹².

Em meio a tudo isso, tantas reuniões e discussões, em agosto de 2004 foi assinado o convênio de mútua cooperação entre a União, por meio do MEC e da Unesp, com

⁹⁰ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino 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. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento> > Acesso em 21 nov. 2015.

⁹¹ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. A partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), as transferências voluntárias de recursos para a educação básica e a assistência técnica do Ministério da Educação (MEC) passaram a estar vinculadas à adesão dos Estados, Municípios e Distrito Federal ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). O PAR configura-se como um planejamento dinâmico da educação dos Municípios, Estados e Distrito Federal em caráter plurianual, com duração prevista, inicialmente, até 2011. Outro aspecto relevante do PAR é o seu processo de elaboração, ou seja, um processo plural, democrático e participativo, que conta com gestores, representantes da sociedade civil e educadores locais. A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos (2005, 2007 e 2009). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/par/apresentacao>> e <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5697-manual-tecnoperacional-modulo-monitoramento-2010&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em 21 nov. 2015.

⁹² Projeto que envolveu três universidades estaduais paulistas: a Universidade de São Paulo - USP, a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp e a TV Cultura. O Programa Pedagogia Cidadã foi destinado aos professores das redes municipais de ensino do interior de São Paulo que têm apenas diploma de nível médio para a obtenção de uma formação universitária. Com a duração de dois anos, o programa oferece cursos de graduação em Pedagogia com licenciatura plena para Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Unidade Escolar. Com carga horária de 3.390 horas, o curso prevê aulas presenciais diárias com tutores capacitados pelas universidades em espaços definidos pelas prefeituras. Duas vezes por semana, são ministradas videoconferências com professores da universidade e outras instituições. Disponível em: < <http://www.unesp.br/aci/jornal/207/pedagogia.php> > Acesso em: 25 nov. 2015.

interveniência do Estado de São Paulo (ANEXO D). Porém, a verba veio mesmo no início de 2005.

De acordo com o Plano de Trabalho proposto e aprovado, que faz parte da documentação referente à assinatura do convênio, o projeto inicial era composto pelas seguintes equipes:

Equipe do Núcleo de Educação Ambiental, Científica e Matemática (Rio Claro)

Profa. Dra. Ana Tereza Caceres Cortez – Geografia – IGCE – Unesp

Profa. Ms. Célia Regina Rossi – Pesquisador projeto Fapesp

Profa. Dra. Dilza Aparecida de Oliveira Leite

Prof. Dr. José Maurício Barbanti Duarte

Profa. Dra. Magda Adelaide Lombardo

Profa. Dra. Maria Isabel Castreghini de Freitas

Prof. Dr. Osvaldo Aulino da Silva

Profa. Dra. Regina Araújo de Almeida

Prof. Dr. Roberto Naves Domingos

Prof. Dr. Romulo Campos Lins

Profa. Dra. Rosangela Doin de Almeida

Profa. Dra. Silvia Aparecida Guarnieri Ortigoza

Profa. Dra. Sílvia Maria Schmuziger de Carvalho

Prof. Dr. Vanderlei Salvador Bagnato

Equipe do Núcleo de Educação Científica e Matemática (Bauru)

Profa. Dra. Adriana Josefa Ferreira Chaves

Profa. Dra. Ana Maria de Andrade Caldeira

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafiotti Garnica

Prof. Dr. João José Caluzi

Prof. Dr. João Pedro Albino

Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale

Profa. Dra. Mara Sueli Simão Moraes

Prof. Dr. Nelson Antonio Pirola

Profa. Dra. Odete Pacubi Baieri Teixeira

Prof. Dr. Renato Eugênio da Silva Diniz

Prof. Dr. Roberto Nardi

Prof. Dr. Washington Luiz Pacheco de Carvalho

Equipe do Núcleo de Educação à Distância

Prof. Dr. Eugenio Maria de França Ramos

Marcelo dos Santos Moreira⁹³

Prof. Dr. Renato Crivellari Creppe

Prof. Ms. Rita Aparecida David

Prof. Ms. Rui Seabra Ferreira Junior

Muitos professores envolvidos, porém, segundo os depoimentos, ninguém tinha clareza da dimensão desse projeto. Não havia clareza burocrática da universidade e não existia conhecimento sobre essa prática por parte dos envolvidos nesse projeto que adquiriu grandes dimensões.

Nesse início, a responsável pelo Centro era a professora Maria Isabel, que de acordo com sua fala, mesmo em meio a esses impasses desgastantes nunca desistiu do projeto, pensando no bem maior que isso significava para todos os envolvidos e procurando a união, apesar das diferenças, para a construção de um trabalho conjunto. Sua reflexão sobre isso é que, embora com muitas dificuldades e muita competição entre Rio Claro e Bauru, pelo próprio contexto da criação, todos trabalharam arduamente e o Centro teve uma boa produtividade em função disso; conseguindo atingir todas as metas estabelecidas. A coordenação deveria ser colegiada entre os três núcleos, sendo que cada núcleo tinha um coordenador e no início isso foi muito difícil. Segundo o professor Eugenio, houve tentativas de depor a professora Maria Isabel da coordenação geral, o que se deu com a colocação de um professor de Bauru.

O edital oferecia financiamento e pretendia que os Centros se tornassem associados a uma rede maior, composta pelos vinte Centros, que ofereceria formações no Brasil todo. O MEC fornecia um auxílio inicial para a estruturação do Centro e para a elaboração de material, mas a ideia era que os Centros desenvolvessem a competência de divulgação de seus cursos e do estabelecimento de parcerias com as redes de ensino municipais e estaduais, que comprariam esses cursos; e dessa forma se tornassem autossuficientes. Porém, os centros perderam um de seus atrativos, pois não poderiam certificar os professores de graduação ou de uma especialização, uma vez que a certificação sempre estaria ligada a universidade e não

⁹³ Esse e outros mestres eram estudantes da Unesp.

à Rede. Segundo o professor Eugenio, este foi mais um dos percalços, que originalmente não se pensou; como não se pensou em vários detalhes que poderiam acontecer, e aconteceram no caminho.

A dificuldade com relação à gestão administrativa e financeira do Centro se apresentou no início e se manteve durante todo o seu funcionamento com financiamento do governo federal, pois foi preciso aprender sobre a parte administrativa relacionada a bolsistas, compras, conferência e prestação de contas, tudo com muito rigor e limitações. Muitos problemas surgiram e, segundo os depoentes, alguns que mesmo o MEC não sabia como resolver de imediato.

Foi preciso aprender como gastar o dinheiro, com base na legislação do projeto e da Lei Federal nº 8.666 de 1993, que versa sobre procedimentos referentes a processos de licitação. Além disso, para efetuar qualquer compra era necessário entrar no sistema da universidade, no qual o setor responsável por isso verifica as compras necessárias em todos os departamentos e projetos, para então, efetuar o processo de licitação a cada dois ou três meses. Essa era a burocracia da universidade e a equipe precisou se adaptar e aprender a trabalhar com esse planejamento para antecipação das compras de materiais e equipamentos.

Depois veio a fase de prestação de contas, afinal era preciso esclarecer como e onde a verba estava sendo utilizada. O professor Eugenio comentou que a universidade não possuía uma equipe que pudesse assessorá-lo com isso e ele e os demais envolvidos precisaram aprender. Alguns funcionários da contabilidade e do setor de compras do IGCE auxiliaram nessa fase e foi possível, segundo o professor, fazer compra de equipamentos muito bons para a infraestrutura do Centro.

Com o início do Pró-letramento, o Cecemca passou a oferecer os cursos próprios, elaborados e oferecidos por ele, e também os cursos do Pró-letramento, um programa do governo federal com material próprio, mas oferecido pelos Centros da Rede Nacional de Formação Continuada. Logo após, o governo federal inicia outra ação, denominada Plano de Ações Articuladas - PAR e aí também passou a existir o Cecemca PAR, que praticamente dobrou todo o valor financeiro do que já havia sido recebido. Segundo o professor Eugenio, foram dois milhões de financiamento do Cecemca, meio milhão do Pró-letramento e, talvez, dois milhões e meio ou três milhões do PAR. Para se ter ideia da dimensão do financiamento para o Centro, de acordo com a professora Maria Isabel, administrativamente, o orçamento do Cecemca chegou a ser superior ao orçamento do Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE. Ainda complementando esta informação, o professor Romulo especifica que isso

ocorreu em uma etapa do oferecimento dos cursos do Pró-letramento pelo Cecemca, que aconteceu no Piauí e também em São Paulo.

Nesse período, o Centro conseguiu uma secretária que aceitou trabalhar como estagiária. Além disso, o projeto PAR veio com outra estrutura de funcionamento. Os tutores locais se encontravam com os professores formadores (do Centro) em uma determinada cidade da região em que se estava fazendo a formação⁹⁴. Então, a verba para esse projeto era quase completamente gasta em deslocamento, hotel dos formadores e também dos tutores locais. E para pagar os tutores locais era complicado porque tinha que ser como diária, não podia pagar como bolsa. Essa fase também apresentou dificuldades no gerenciamento administrativo e financeiro, pois a universidade e o Centro não estavam preparados para receber um projeto desse porte. Não tinham experiência, até mesmo para avaliar se valia a pena entrar ou não num projeto desse.

Mas a ideia, a princípio, era que, ao acabar os financiamentos do MEC, o Centro deveria se manter de alguma forma, com algum recurso financeiro, que não seria proveniente da universidade, mas sim dos próprios cursos oferecidos pelo Centro, com a venda desses para as redes públicas municipais e/ou estaduais. Na visão do professor Eugenio, havia também a possibilidade de cursos oferecidos diretamente para professores, de qualquer localidade, por meio de uma inscrição com taxa de pagamento simbólica; e com essa arrecadação o Centro poderia se manter e também pagar bolsistas. Mas essa etapa de curso a distância aconteceu depois, e isso foi também um problema mal resolvido pelo Centro durante seu funcionamento, diluído e acrescido da questão de como o dinheiro era gasto e como era a prestação de contas.

Na reflexão do professor Romulo, nunca houve obstáculos colocados pela universidade e todos os diretores que passaram, a Pró-Reitoria e a Reitoria, sempre souberam que o Cecemca era, de certa forma, uma boa propaganda para a universidade, sobre o que estava sendo feito. E o apoio se deu nesse sentido.

Já para o professor Eugenio, ao mesmo tempo em que o Centro fornecia altos índices de produtividade para a Proex, não tinha apoio quando necessário. Foram períodos de tensão e muitas incertezas, sem saber se o projeto teria continuidade. Ele acrescenta ainda que, se houver algum problema no Cecemca, talvez nenhum dos envolvidos diretamente com o

⁹⁴ Os formadores do Centro trabalharam com os cursos de formação dos tutores nos sistemas de ensino municipais e/ou estaduais. Os tutores eram indicados pelos sistemas de ensino e eram os multiplicadores dos cursos, formando os professores que atuavam em sala de aula.

Centro seja responsabilizado por isso, mas sim quem assinava por ele, que era o diretor do Instituto e o reitor da universidade; então todos se empenharam com muito cuidado para que fosse tudo bem feito e não surgisse nenhum problema porque fizeram “tudo nos mais finos detalhes do processo para dar certo” (narrativa do professor Eugenio, p. 81 deste trabalho).

Em uma de suas falas, a professora Maria Isabel, se coloca agradecendo ao professor Eugenio por ter sido primoroso e por ter uma sistemática administrativa no que se refere aos levantamentos de preços e depois a prestação de contas; ações muito difíceis e trabalhosas, que foram possíveis as aquisições de equipamentos e materiais para o andamento do Centro.

Com relação à estrutura da Reitoria, o professor Eugenio entende que não há uma coisa bem resolvida no que diz respeito ao enquadramento das atividades de formação continuada. Estas são atribuídas à Prograd, que é a Pró-Reitoria dedicada a graduação, pois estas não se enquadram na pós-graduação (embora mestrado, doutorado e especialização sejam formações que também possam ser consideradas formações continuadas; ainda que sejam de outro nível). Para o professor, o enquadramento mais natural para a formação continuada seria a atividade da Pró-Reitoria de extensão (Proex), porém esta não assumia a importância da educação continuada para professores da Educação Básica, atuando exclusivamente nos chamados cursos abertos de extensão. No caso do Cecemca, este começou na articulação da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e só depois foi para a Proex.

Nesse sentido, há outro desabafo do professor, que se manifesta dizendo que nas atividades que são desenvolvidas na universidade, a formação continuada acaba ocupando um lugar mais secundário. O mais importante é a publicação de artigos e a evidência científica do pesquisador, depois a formação na graduação e pós-graduação e só depois aparece a formação continuada. Porém, ele acredita que a formação continuada é uma das ligações mais intensas que uma universidade como a Unesp, que possui grande quantidade de cursos de formação inicial de professores, pode ter com a sociedade e com os professores em serviço, ao oferecer algumas ferramentas para questões que eles consideram urgentes. Acrescenta ainda que, essa estrutura está mal resolvida e talvez seja por isso que o Centro não foi valorizado, não houve a clareza de valorizar essa importância e este é um projeto que mostrou um potencial que poderia ter sido algo muito importante na universidade, mas que, no entanto, “ficou uma coisa assim, parou no ar. Ele foi até onde o dinheiro permitiu” (narrativa do professor Eugênio p. 83 deste trabalho).

Outra dificuldade apresentada pelo Centro refere-se a própria composição e orientações da Rede formada por um total de dezenove Centros, com a incumbência de oferecer formação

continuada para todo o Brasil, tendo como responsabilidade a divulgação, elaboração de cursos com materiais específicos e o estabelecimento de parcerias no intuito de se tornarem autossuficientes, tendo para isso um auxílio inicial do MEC para a estruturação dos mesmos. Tantas novas incumbências a uma equipe sem a mínima experiência com procedimentos de divulgação e contratos envolvendo parcerias, foi também um desafio para todos os envolvidos.

Somando-se a isso, há ainda a se considerar a burocracia da universidade. Em termos gerais, as Instituições de Ensino Superior - IES públicas possuem alto grau de autonomia no que se refere a aspectos acadêmicos, previsto em lei. Porém, há de se considerar que estas possuem

[...] um número acentuado de hierarquias, muitas delas se superpondo, atinentes à titulação, à visibilidade e prestígio no campo científico - entre os pares docentes/cientistas -, ao tempo de casa, aos cargos formais e a demais posições honoríficas; todos esses níveis hierárquicos tornam extremamente complexos os processos decisórios e comunicativos nessas instituições [...] (TRIGUEIRO, 2016, p. 15)

Nesse sentido,

[...] quase todas as decisões, mesmo aquelas que não são tão importantes e que poderiam ser deixadas nas instâncias locais e nos níveis hierárquicos inferiores, passam por conselhos máximos, e, mais do que isso, estando sujeitas aos mais diversos resultados, considerando a grande complexidade de interesses, na maior parte das vezes não alinhados, ou mesmo conflitantes (TRIGUEIRO, 2016, p. 16).

Por outro lado, há de se considerar ainda questões referentes a parte orçamentária do Centro, pois a prestação de contas das autarquias e fundações públicas estão regulamentadas pela Medida Provisória nº 2.087-29, de 22 de fevereiro de 2001, atualizando a legislação pertinente. Esta legislação consiste num conjunto normativo que estabelece a forma e o critério que rege o processo de prestação de contas das Instituições de Ensino Superior, como instituições públicas, no que compete a parte orçamentária desse processo. Refere-se à prestação de contas de serviços realizados, bem como dos resultados dos trabalhos sob a responsabilidade da instituição, e isso vai além do aspecto orçamentário e jurídico, pois diz respeito também ao emprego adequado dos recursos financeiros nas atividades de pesquisa e extensão (TRIGUEIRO, 2016).

Vale destacar que a coordenação do Centro era feita por docentes da Unesp que já possuíam suas atribuições acadêmicas na instituição somando-se a elas a coordenação do Centro em seus aspectos administrativos e acadêmicos. Nesse sentido houve certa dificuldade

no que se refere a conciliação de assuntos da gestão administrativa e orçamentária atreladas a coordenação do Centro, juntamente com questões acadêmicas relativas também ao Centro, mas principalmente à docência na universidade.

Como um aspecto positivo relacionado a Rede constituída pelos Centros de Formação Continuada, vinculados a universidades públicas, podemos considerar os convênios estabelecidos com o MEC objetivando a implantação de políticas públicas educacionais, tais como o Pró-Letramento e o PACTO; pois sem a existência da Rede o MEC talvez procurasse outras alternativas, dentre elas parcerias com a iniciativa privada.

Alguns impasses e dificuldades persistiram durante toda a atuação do Cecemca perpetuando até os dias atuais, porém podemos considerar que o interesse e o compromisso de alguns professores que atuaram e participaram do processo de constituição do Cecemca deram condições, mesmo que precárias, para que este permaneça em funcionamento até hoje.

4.3 Elaboração de Material Específico - aspectos da Educação Matemática

A criação do Cecemca ocorreu em março de 2004 e no período de março a outubro do mesmo ano aconteceram os trâmites para a efetivação do convênio MEC/Unesp, nº 21/2004 (ANEXO D). Concretizado o convênio, no primeiro ano de atuação, até aproximadamente o início de 2005, o Centro se concentrou na elaboração de material didático, já que sua originalidade segundo a professora Maria Isabel, era uma das exigências solicitadas pela coordenação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da SEB/MEC. Em visitas realizadas ao prédio do Cecemca - Núcleo de Rio Claro, tivemos acesso a um acervo de materiais didáticos, relatórios e demais documentos do Centro que, juntamente com os depoimentos, possibilitaram uma compreensão de como se deu a elaboração do material e das primeiras atividades.

Nesse período de 2004 a 2005, o Centro deu início à organização dos três núcleos e de suas equipes, tendo como principais atividades a elaboração de cursos e a produção de material didático específico, bem como material de apresentação e divulgação do Centro. De acordo com a professora Maria Isabel, as ações desenvolvidas foram: elaborar material, preparar formação, formar os multiplicadores e ainda buscar parcerias junto aos sistemas públicos de ensino.

Em um dos documentos de divulgação/portfólio (ANEXO E), o Cecemca é apresentado como um Centro integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da

Educação Básica do MEC, vinculado à Reitoria da Unesp, possuindo em sua estrutura dois núcleos distintos de produção de material didático e que ofereciam formação continuada de professores em Ciências e Matemática, com metodologias próprias; e um núcleo responsável pela produção de mídias e pelo gerenciamento de um ambiente de aprendizagem virtual. Cada um dos três núcleos está definido da seguinte forma:

- Núcleo de Educação Ambiental, Científica e Matemática (Rio Claro): atua na formação continuada de professores de 1º a 9º anos do Ensino Fundamental; tem como proposta interagir aspectos da Educação Científica e Matemática, por meio da Educação Ambiental como tema transversal; e está ligado ao Centro de Estudos Ambientais (CEA) e às unidades auxiliares Centro de Análise Ambiental e Planejamento Ambiental (Ceapla) e Centro de Estudos Indígenas “Miguel Angel Menedez” (Ceimam), também contando com o apoio de professores, mestrandos e doutorandos dos cursos de pós-graduação da Unesp – Rio Claro.

- Núcleo de Educação Científica e Matemática (Bauru): atua na formação continuada de professores de 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, tem como tema transversal as relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente; está ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, contando com o apoio de seus professores, mestrandos e doutorandos.

- Núcleo de Educação à Distância (Rio Claro): responsável pela produção de mídias eletrônicas para os núcleos de formação continuada de Rio Claro e Bauru, trabalhando de forma integrada com ambos e apoiando o trabalho didático-pedagógico, a partir do conhecimento técnico e tecnológico em relação a novas mídias e a interação didática com professores da rede pública no EaD. Conta com o apoio logístico da Pró-Reitoria de Extensão Universitária para implementar as ações de Educação Continuada.

Os cursos foram delineados em três modalidades: presencial, com professores frequentando cursos; semipresencial, com professores utilizando o material instrucional em seus locais de trabalho e em períodos pré-estabelecidos se deslocando para encontros presenciais com um tutor; e a distância, no formato virtual, com o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento das atividades por um tutor.

De acordo com a justificativa apresentada em cada caderno, a produção de material foi estruturada em módulos e para a organização dos conteúdos tratados foram considerados os documentos oficiais e os resultados de pesquisas na área de Educação Matemática e do

Ensino de Ciências, bem como os resultados das avaliações realizadas em âmbito governamental, como Saeb⁹⁵. As publicações da série Cadernos Cecemca foram:

- v.1 Sexualidade e Infância
- v.2 Educação Inclusiva: iniciando o debate
- v.3 Inclusão Digital
- v.4 Saberes Pedagógicos da Educação Infantil
- v.5 Fundamentos da Educação
- v.6 Ciências Naturais
- v.7 Ciência, Tecnologia e implicações socioambiental
- v.8 Matemática e Educação Infantil (Parte I e II)
- v. 9 Educação Matemática e Cartografia e Meio Ambiente
- v. 10 Educação Matemática e Fauna
- v. 11 A Terra em que Vivemos
- v. 12 Áreas Verdes
- v. 13 Cartografia e Meio Ambiente
- v. 14 Conhecimento Indígena
- v. 15 Consumo Sustentável
- v. 16 Entomóptica
- v. 17 Fauna
- v. 18 Educação Matemática e Consumo Sustentável
- v. 19 Educação Matemática e Entomóptica
- v. 20 Educação Matemática e a Terra em que Vivemos
- v. 21 Conhecimento Matemático Indígena: alicerce para o respeito à diversidade cultural
- v. 22 Educação matemática e Áreas verdes

Dos vinte e dois volumes publicados⁹⁶, os oito primeiros foram elaborados pelo Núcleo de Bauru e os demais pelo Núcleo de Rio Claro.

Na sequência faremos uma apresentação do material referente a Educação Matemática elaborado pelo Cecemca em seus respectivos Núcleos.

⁹⁵ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi instituído em 1990, e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira. Por meio deste sistema são geradas informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/saeb> Acesso em: 12 set. 2016.

⁹⁶ Todos os volumes publicados foram fornecidos para a nossa pesquisa em formato digital e alguns também no formato impresso, pela coordenação do Cecemca, Núcleo de Rio Claro e Núcleo de Bauru, na ocasião das visitas feitas aos dois Núcleos.

Núcleo de Bauru - cursos de formação e materiais específicos

De acordo com alguns documentos de divulgação, no início das atividades do Cecemca, o núcleo de Bauru apresentou temas voltados para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – anos iniciais, em duas categorias distintas:

- Módulos básicos com material utilizado tanto para cursos de professores da Educação Infantil como para o Ensino Fundamental - anos iniciais em Educação Científica, Matemática e Ambiental, contemplando os seguintes tópicos: Fundamentos da Educação (História, Sociologia e Filosofia da Educação, Didática e Política Educacional); Educação Inclusiva; Inclusão Digital e Sociedade, Ciência, Tecnologia e Ambiente.

- Módulos específicos, apresentando três tópicos diferenciados para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Ensino de Matemática, Ensino de Ciências e Saberes Pedagógicos.

O material que trata de conteúdos de Matemática está apresentado no volume 8 - “Matemática e Educação Infantil” – Parte I e II, tendo como organizadores desse caderno a professora Mara Sueli Simão Moraes e o professor Nelson Pirolla. Neste caderno, cada tema é introduzido por um texto contendo a fundamentação teórica com o intuito de direcionar e provocar reflexões sobre determinado assunto na Educação Infantil e com atividades propostas para os professores sobre o entendimento do texto, no sentido de promover discussões e troca de experiências em grupos. Para cada tema há também um rol de atividades que podem ser trabalhadas com os alunos na Educação Infantil, de acordo com a apreciação feita pelo professor e adaptações necessárias com relação à realidade dos alunos.

Os conteúdos são apresentados em uma sequência que propicia uma relação entre eles, porém a leitura e compreensão de cada um independe do outro. O primeiro capítulo apresenta considerações sobre o trabalho com a Matemática na Educação Infantil sob a ótica do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI. No segundo capítulo são discutidas as possibilidades de se trabalhar com a História da Matemática na Educação Infantil, mesmo não sendo elas sugestões presentes nos conteúdos apresentados pelo RCNEI. No terceiro capítulo são apresentados alguns pressupostos sobre os processos cognitivos envolvidos nas atividades de resolução de problemas e abordagens possíveis sobre o trabalho com esse tema na Educação Infantil. O quarto capítulo aborda as possibilidades do uso de jogos e brincadeiras como elementos relevantes para o ensino e a aprendizagem da matemática. No quinto capítulo são discutidas as possibilidades e a viabilidade do uso do Tratamento da Informação no ensino de matemática para essa etapa da educação básica, mesmo não sendo essa uma sugestão presente no RCNEI. O sexto capítulo apresenta um

estudo teórico sobre os processos cognitivos envolvidos na aquisição do conceito de número pela criança, a partir da perspectiva piagetiana. No sétimo capítulo são abordadas as operações aritméticas, a partir de uma análise da história da aritmética, sua conceituação e algumas estratégias para o ensino desse conteúdo na Educação Infantil. O oitavo capítulo apresenta um estudo sobre como as crianças constroem a noção de espaço e o nono capítulo tece considerações sobre a aquisição das primeiras ideias de espaço e forma pelas crianças, tendo em vista que estas irão se constituir nas bases para o desenvolvimento do pensamento geométrico. No décimo capítulo é abordado o tema sobre grandezas e medidas, a partir de um histórico sobre as medidas, apresentando uma discussão sobre o que é medir e analisando o tema apresentado pelo RCNEI.

A professora Mara Sueli Simão Moraes reiterou em sua entrevista a esta pesquisa, em relação aos cadernos de Educação Matemática do Núcleo de Bauru, que estes foram elaborados a partir de resultados de pesquisas da área de Educação Matemática para essa faixa da educação.

Núcleo de Rio Claro - cursos de formação e materiais específicos

O núcleo de Rio Claro elaborou sete módulos centrados na Educação Ambiental, que tratam de conteúdo específico de Educação Matemática e Ensino de Ciências, com a elaboração de um caderno para cada módulo. Da relação dos cadernos apresentada anteriormente, os de números 11 a 17 tratam do conteúdo referente a Educação Ambiental e os números 9 e 10 e do número 18 ao número 22 tratam de conteúdo referente a Educação Matemática.

A professora Maria Isabel nos contou um pouco sobre como foi desenvolvido esse material no núcleo de Rio Claro. Segundo ela, um professor da universidade ficava à frente da elaboração, juntamente com a colaboração de seus orientandos ou pesquisadores que estavam interessados nos temas que eram desenvolvidos. O livro de Cartografia foi elaborado pela professora Maria Isabel, que nos contou que reuniu seus orientandos de mestrado e doutorado, alguns estagiários de graduação que já trabalhavam com ela em Cartografia, para elaboração dos cadernos. Fizeram uma revisão de literatura e procuraram referências bibliográficas para a preparação dos conteúdos. Como a ideia foi integrar diferentes áreas, para cada caderno temático houve um caderno correspondente de Matemática, o que para a professora foi algo bastante inovador e positivo.

Alguns cadernos foram amplamente utilizados por meio de cursos que envolveram suas temáticas e outros muito pouco. Segundo a professora Maria Isabel, talvez pelo próprio

contexto da sua criação. Isso porque foram envolvidos profissionais de outras unidades da Unesp e de outras universidades como, por exemplo, da Universidade de São Paulo – USP – campus de São Carlos que produziu o caderno de Entomóptica⁹⁷. Esses profissionais de outras unidades tinham certa dificuldade de acompanhar o projeto de perto, acabaram se afastando e, conseqüentemente, esses materiais foram pouco utilizados.

O desenvolvimento e a aplicação dos cadernos por meio dos cursos foram feitos com os profissionais que estavam mais próximos, que poderiam coordenar os grupos maiores, que culminavam nas escolas públicas do Ensino Fundamental. Como dissemos anteriormente, era preciso preparar o formador, depois formar o tutor, e por fim formar o professor e avaliar os resultados de tudo. Então, notamos que nessa etapa inicial, muitas pessoas participaram da elaboração do material, mas não se envolveram mais com o Centro e, por isso, alguns cursos envolvendo alguns cadernos aconteceram. Ainda segundo a professora Maria Isabel, o caderno sobre a Fauna, por exemplo, foi pouco utilizado. Ele foi desenvolvido pelo professor José Mauricio Barbanti Duarte, da Unesp – Campus de Jaboicabal, que no começo estava presente e elaborou um material de muita qualidade, porém, no momento de elaboração dos cursos foi pouco utilizado porque o professor coordenador do caderno não estava disponível para atuar na formação e os demais do grupo não tinham o conhecimento e o *know-how* necessários. O mesmo aconteceu com o caderno de Entomóptica, o qual não foi oferecido curso e divulgado/vendido o caderno, pois o autor, o professor Vanderlei Salvador Bagnato, do Instituto de Física da USP – campus de São Carlos, de acordo com os relatórios também esteve ausente nessa fase de oferecimento dos cursos. Nestes relatórios, inclusive, há indicativos de oferecimento de cursos das demais temáticas, mas não há nada referente ao oferecimento deste.

A formulação dos cadernos de Matemática para cada tema foi coordenada pelo professor Romulo Campos Lins e a professora Maria Isabel acrescentou que o professor Romulo juntamente com a professora Heloisa da Silva e outros profissionais trabalharam o olhar da Matemática fazendo a integração das áreas, no sentido de verificar qual conteúdo matemático era necessário para a problematização de determinado conteúdo ambiental.

Tal aspecto sobre a constituição dos cadernos de Educação Matemática foi confirmado pelo professor Romulo em seu depoimento a esta pesquisa. Segundo ele, o ideal seria ter as duas áreas integradas em um mesmo material, porém foi importante ter um material com

⁹⁷ O caderno de Entomóptica aborda áreas diferentes: Óptica e Entomologia que é a ciência que estuda os insetos, propondo um trabalho conjunto dessas duas áreas e apresentando a relação entre elas. Entendemos que foi a partir daí que esse título foi criado: Entomóptica.

conteúdo matemático que pudesse ser reconhecido imediatamente pelos professores como parte de seu trabalho cotidiano.

Assim, a proposta do Núcleo de Rio Claro foi organizada em torno da Educação Ambiental, com sete cadernos sobre diversos temas ambientais; sendo que para cada um desses cadernos, foi preparado um caderno onde são trabalhados temas da Matemática das séries iniciais do Ensino Fundamental. O mote era a Educação Ambiental, e as Ciências foram acrescidas no sentido de colaborar na compreensão do tema ou mesmo contribuir como uma ferramenta.

No material de Educação Matemática destacamos que, logo na introdução de cada caderno, há uma apresentação sobre a sua elaboração. Foram estudadas as ideias trabalhadas pelos autores dos cadernos de Educação Ambiental e, assim pensada uma lista de conceitos matemáticos e técnicas matemáticas necessárias para o trabalho de Educação Ambiental, com a elaboração de textos e atividades a serem usados para essa formação.

A seguir apresentamos uma breve descrição sobre os conteúdos abordados nos cadernos de Educação Matemática elaborados para cada tema (módulo) produzido no Núcleo de Rio Claro.

- Educação Matemática - A Terra em que vivemos

Autores: Romulo Campos Lins, Emerson Rolkouski e Rudnei José Miola.

Os conteúdos tratados neste caderno são: representação de quantidades, sequência aritmética e geométrica e a sequência Fibonacci; proporção e porcentagem; e em geometria: eixo de simetria, semelhança de triângulos, homotetia.

- Educação Matemática, Cartografia e Meio Ambiente

Autores: Romulo Campos Lins, Emerson Rolkouski e Rudnei José Miola.

Os conteúdos tratados neste caderno são referentes a geometria, sistema de numeração e números decimais, na seguinte sequência: proporcionalidade e escalas; ângulos e inclinação, semelhança de triângulos, rotações e ângulos, construção e medidas de ângulos, sistema de numeração dos Babilônios e contagem na base 60; medida de áreas de figuras não retangulares e de superfícies irregulares; sombras, esferas e círculos (sólidos geométricos: cubo, prisma, cilindro, cone, esfera); e fração, decimais e porcentagem.

- Educação Matemática e Fauna

Autores: Romulo Campos Lins e Carlos Alberto Francisco

Neste caderno são trabalhados conteúdos referentes a: tratamento de informação, tabelas, diagramas e combinações; média aritmética, população estatística e amostra

estatística; tabelas; porcentagem e representação em forma de fração e número decimal; construção e interpretação de gráficos de setor circular, de barras e de segmentos.

- Educação Matemática e Entomóptica

Autor: Romulo Campos Lins, Heloisa da Silva e Simone Reganhan Gonçalves

Os conteúdos trabalhados neste caderno estão relacionados a: proporcionalidade, grandezas diretamente proporcionais e inversamente proporcionais; estudo das ordens e classes dos numerais; agrupamento e classificação de insetos.

- Educação Matemática e Áreas verdes

Autor: Romulo Campos Lins

Neste caderno são trabalhados conteúdos referentes a: medida de comprimento e de superfície – área de superfícies regulares e irregulares (aproximada); área do retângulo, do quadrado, da circunferência e do triângulo; tratamento da informação: gráficos de setores, de linhas, de colunas e de barras; classificação e generalização; noções de lógica – premissa e conclusão.

- Educação Matemática e Consumo Sustentável

Autores: Romulo Campos Lins, Heloisa da Silva e Simone Reganhan Gonçalves

Neste caderno os conteúdos matemáticos trabalhados são: sistema de medidas e transformação de unidades de medidas; parte, todo e comparações abordando situações de relação entre o todo e as partes e sua representação em forma de fração e número decimal; números decimais: medidas precisas, aproximadas, estimativas, aproximações e arredondamento; tratamento da informação: símbolos, tabelas e gráficos.

- Conhecimento Matemático Indígena: Alicerce para o respeito à diversidade cultural

Autor: Adailton Alves da Silva

Neste caderno o objetivo é trabalhar a relação entre a Matemática acadêmica e a Matemática dos povos indígenas, considerando que a Matemática acadêmica permite um melhor entendimento do mundo externo as aldeias. É destacada a importância de respeitar e reconhecer a Matemática de cada povo, chamando a atenção para não termos a falsa impressão de que só existe uma única Matemática. Este material traz algumas experiências de professores/pesquisadores em cursos ministrados a alguns povos indígenas do Brasil, para que outros professores tenham conhecimento e possam transpô-las a suas condições locais de trabalho. Nele foram abordados três campos da Matemática que são considerados como base no ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental: os números e as operações; o espaço e as formas; grandezas e medidas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (1997) para os anos iniciais fazem indicações sobre o conteúdo a ser trabalhado com os alunos no sentido de possibilitar uma visão mais ampla da Matemática dentro de sua possibilidade de compreensão. Os conteúdos apresentados neste documento convergem com os apresentados nas orientações curriculares do estado de São Paulo – anos iniciais do Ensino Fundamental – Matemática (2014), que são indicados como os seguintes, a serem trabalhados de forma articulada:

- Números Naturais e Sistema de Numeração Decimal; Operações com Números Naturais.
- Espaço e Forma.
- Grandezas e Medidas.
- Tratamento da Informação: introdução à Estatística, Combinatória e Probabilidade.
- Introdução aos Números Racionais

No que se refere aos conteúdos trabalhados nos cadernos de Educação Matemática compreendemos que estão em consonância com as propostas curriculares para o Ensino Fundamental – séries iniciais, principalmente com relação ao que se indica para os últimos dois anos deste ciclo. Pensando na totalidade de conteúdos tratados nos cadernos podemos considerar que eles abrangem a maioria dos conteúdos especificados na proposta curricular. Também é possível perceber que alguns conteúdos se apresentam em mais de um caderno, são eles: grandezas e medidas, fração, números decimais, porcentagem, proporcionalidade, semelhança de triângulos e tratamento da informação com estudo de tabelas e gráficos. Acreditamos que tais conteúdos matemáticos aparecem com mais frequência por estarem mais fortemente relacionados aos temas apresentados nos respectivos cadernos de educação ambiental.

O material não é seriado de acordo com o currículo escolar e os tópicos também não apresentam uma sequência curricular. Isso é justificado na introdução, pela intenção de que o material contribua para aumentar a “experiência em se trabalhar temas e ideias de forma mais integrada”, tendo em vista que professores das séries iniciais fazem isso naturalmente, porém levando em consideração também o fato de que a Matemática é vista como distante dos outros conteúdos escolares em nossa cultura (LINS, 2005, p. 9).

As formas de apresentação dos conteúdos favorecem o trabalho de forma articulada dentro do que se indica para as séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como em relação aos cadernos referentes a Educação Ambiental do qual cada um constitui como complementar com o conteúdo matemático relacionado.

Outra característica do material, apresentada na introdução, é com relação ao nível das atividades apresentadas e o estilo em que são escritos os capítulos de um mesmo caderno, que variam bastante. A justificativa com relação ao nível de dificuldade é a de que o material se ajuste a diferentes experiências de formação. Já com relação ao estilo, a diversidade se justifica pela intenção de que se tenha “um repertório mais amplo de maneiras de trabalhar a Matemática no processo educativo”. Os temas e técnicas apresentados foram pensados e selecionados tendo como base os cadernos de Educação Ambiental, mesmo que nem todos os textos tratem exclusivamente de temas ambientais (LINS, 2005, p.10).

Em todos os cadernos a apresentação dos conteúdos de cada capítulo é feita a partir de um texto e/ou uma situação problema contextualizando e direcionando para o conteúdo que será tratado e nem todos os assuntos/temas apresentados nos cadernos de Educação Ambiental são abordados em seu respectivo caderno de Educação Matemática. Podemos dizer que este último complementa os temas ambientais à medida que temos a aplicação de conteúdos matemáticos como ferramentas que contribuem para ilustrar e auxiliar na compreensão desses temas. Porém, em virtude da própria concepção e forma como ambos os materiais foram elaborados, acreditamos que estes poderiam ser trabalhados de forma independente, pois os conteúdos presentes nos cadernos de Educação Matemática foram elaborados posteriormente, de forma a complementar os de Educação Ambiental, mas não fazendo referências a esses.

Nesse sentido, entendemos que a variação no nível das atividades e nos estilos de escrita, bem como a possibilidade de trabalhar de maneira independente com os cadernos de Educação Matemática e ainda o fato de que os capítulos destes não apresentam uma sequência ou dependência um do outro, conferem ao material alternativas para se trabalhar no que se refere a escolha de temas e conteúdo como também com relação a forma, seja sequencial, parcial ou total do caderno. Mas, destacamos que o que se chamou de “inovação e originalidade do projeto do Núcleo de Rio Claro” nos depoimentos de alguns dos entrevistados desta pesquisa, esteve vinculado ao trabalho conjunto, utilizando-se os dois cadernos no sentido de integração de ambas as áreas.

4.4 Primeiras Formações

Durante o período da elaboração de material foi feita também a divulgação e os primeiros contatos com as redes municipais de ensino. A professora Maria Isabel destacou que isso foi algo novo para todos os envolvidos dos três núcleos; algo com o qual tinham que aprender, ou seja, aprender a “vender” os seus produtos.

Algumas das informações que conseguimos, referentes ao funcionamento do Cecemca, principalmente no que diz respeito a quantidade de professores e municípios participantes das formações oferecidas, são provenientes da leitura dos relatórios encaminhados ao MEC durante o período de vigência do convênio. Tivemos acesso a estes relatórios em visitas e pesquisas junto ao acervo e arquivo dos documentos do núcleo de Rio Claro e também com a professora Mara Sueli Simão Moraes do núcleo de Bauru.

A maioria dos cursos de extensão oferecidos considerou em sua estratégia a formação de tutores em cursos específicos. De acordo com relato da professora Maria Isabel, pessoas da universidade eram treinadas para serem os “formadores do Centro”; esses eram professores vinculados ao Cecemca e alunos dos programas de pós-graduação do campus que trabalharam com os cursos de formação dos tutores nos sistemas de ensino municipais e / ou estaduais. Os tutores eram indicados pelos sistemas de ensino e trabalharam como multiplicadores dos cursos, formando os professores que atuavam em sala de aula. Ao longo do curso, os tutores eram responsáveis em suas instituições de origem pela formação desses professores e com isso, tinham a oportunidade de retornar aos formadores, dando devolutivas sobre as experiências vivenciadas pelos professores cursistas em sala de aula.

A partir da mediação desses tutores com o apoio dos formadores do Cecemca, eram realizados cursos para grupos maiores, com uma média de 10 a 30 professores por turma, dependendo da temática abordada pelo curso e das características e necessidades de cada sistema de ensino.

Alguns Centros da Rede fizeram opções diferentes na estratégia das formações, como por exemplo, o Centro de Santa Catarina, lembrado pela professora Maria Isabel, que optou por fazer formações diretamente com o professor, sem mediadores/tutores recebendo os professores dos sistemas de ensino na universidade. Portanto, cada Centro optou por sua própria estratégia de formação.

No edital nº 01/2003 SEIF/MEC, estão descritas as ações dos Centros apoiadas pelo MEC, e duas delas são: 1- desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de ensino, a distância ou semipresenciais e 2 - desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada. Dessa forma, verificamos que os Centros possuem autonomia com relação a opção de estratégia de formação.

As formações de tutores tinham carga horária de 60 horas, contando com aulas presenciais e a distância, com interações com o formador do Centro, pela internet, por meio da plataforma TelEduc⁹⁸ e registros semanais das atividades avaliados pelo formador.

As formações de professores tinham carga horária de 40 horas, contando com aulas presenciais mediadas por tutores e registros semanais das atividades avaliados pelo formador do Centro. Os cursos semipresenciais exigiam dos participantes um projeto que deveria ser desenvolvido em sua escola de origem e poderia ser aplicado com outros professores em forma de oficinas e atividades em grupos de estudos ou mesmo com seus alunos na sala de aula. Este projeto deveria ser elaborado durante a formação e acompanhado pelo tutor e pelo formador do Centro antes de ser aplicado. Os resultados eram apresentados na forma de relatório e apresentação oral em seminário ao final do curso. Sobre esta forma de trabalhar com os projetos, a professora Maria Isabel destacou que nas primeiras reuniões da SEB/MEC em Brasília, a coordenação da Rede indicou que essa ação tinha que ter o “pé na escola” e esta foi uma maneira de tentar manter o vínculo da formação com a escola.

A professora Carla Ariela Rios Vilaronga contou sobre como foi sua atuação como formadora destacando essa forma de se tentar manter o vínculo da formação com a escola:

[...] eles faziam a multiplicação e víamos esse retorno dos professores fazendo formação com outros professores. Eu ficava na plataforma, eu lia os portfólios que eles postavam, dava devolutivas [...] Nós acompanhávamos, por ter essa questão da multiplicação, acompanhávamos por um tempo ainda esse município e percebemos que teve frutos (narrativa da professora Carla, p. 114 – 116 deste trabalho).

Nesse sentido, Ambrosseti e Ribeiro (2005) consideram que os processos formativos precisam se constituir como espaços de interlocução, onde formadores e professores se percebiam como parceiros possuidores de conhecimentos; entendemos que as estratégias de formação do Cecemca, neste projeto inicial, procuram estabelecer uma forma de contato entre os formadores do Centro e os tutores dos municípios onde as formações estavam acontecendo. Porém, constatamos que isso não se manteve ao longo das formações, até porque em sua maioria não tiveram continuidade e essa ação acabou se perdendo no decorrer dos projetos de formação. Essa perspectiva de acompanhamento seria uma forma de pensar em formação continuada que não consista apenas em ações isoladas e pontuais. Isso possibilitaria que a

⁹⁸O TelEduc é um ambiente para realização de cursos a distância através da Internet. Está sendo desenvolvido no Níed (Núcleo de Informática Aplicada a Educação) sob a orientação da Profa. Dra. *Heloísa Vieira da Rocha* do Instituto de Computação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), a partir de uma metodologia de formação de professores construída com base na análise das várias experiências presenciais realizadas pelos profissionais do núcleo. (Disponível em: <http://ggte.unicamp.br/~teleduc/pagina_inicial/teleduc.php> Acesso em 07 out. 2015.)

universidade deixasse de desempenhar um papel de mero transmissor de conhecimento, passando a colaborar, atuando nos processos de formação continuada por esse viés.

De acordo com o relatório do período entre agosto de 2004 (assinatura do convenio) e maio de 2005, o núcleo de Bauru realizou um curso piloto semipresencial de 40 horas atendendo professores de Educação Infantil de Bauru e região tendo 80 professores concluintes. O núcleo de Rio Claro realizou dois pilotos dos cursos, referente aos temas “Cartografia e Matemática nos Estudos do Meio Ambiente” e “Consumo Sustentável/Consumo Responsável: Desenvolvimento, Cidadania e Meio Ambiente”. Este trabalho foi realizado com professores de duas escolas públicas do município de Rio Claro, sendo que o primeiro tema foi trabalhado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marcello Schmidt e o segundo tema na Escola Municipal de Ensino Fundamental Armando Grisi.

O relatório sobre os dois cursos pilotos realizados em Rio Claro destacou nas considerações finais que as dificuldades de infraestrutura e a necessidade de melhores condições de trabalho nas escolas foram os maiores obstáculos a serem superados. Estes dois cursos pilotos possibilitaram a adequação necessária dos conteúdos trabalhados em classe e também das aulas à distância, com o intuito de melhorar o rendimento dos professores nos futuros cursos a serem ministrados. De acordo com o relatório, ao final do curso foi proposto aos cursistas que redigissem uma narrativa sobre as atividades desenvolvidas como uma forma de pensar suas práticas e esse processo permitiu criar um ambiente colaborativo, pois se converteu em uma construção e reconstrução compartilhada. Podemos considerar que este trabalho foi pautado na ação-reflexão-ação, que é fator importante na mudança de conduta do professor em sala de aula (Relatório de Atividades Cecemca/Unesp, Período de agosto de 2004 a maio de 2005, maio, 2005).

No que diz respeito a educação a distância, o relatório apontou para o fato de que o trabalho com informática nos cursos se revelou ser mais do que uma necessidade operacional do uso das ferramentas EaD, mas fator de inclusão digital dos professores no acesso a bens culturais e tecnológicos. (Relatório de Atividades Cecemca/Unesp, Período de agosto de 2004 a maio de 2005, maio, 2005).

No período que seguiu em 2005, de acordo com os relatórios e com os depoentes, as orientações da SEB / MEC foram para a não utilização dos recursos do convenio diretamente nas formações, mas sim no investimento de consolidação do Centro. Entendia-se que as formações deveriam ser financiadas diretamente pelas redes de ensino interessadas, que, para isso, contariam com seus recursos do Fundef (atual Fundeb) ou ainda com recursos obtidos

junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com linhas de financiamento destinadas a formação permanente. Iniciaram-se os contatos com as redes de ensino municipais e estaduais visando o oferecimento de cursos de extensão para formação continuada de professores e a divulgação da Rede.

Nesse segundo ano do Centro, a professora Maria Isabel explicou que houve certa dificuldade para conseguir contratos e fazer formações. Segundo ela, outros Centros do país estavam com esse problema também.

A própria SEB/MEC organizou, em parceria com a Undime⁹⁹, encontros regionais nos quais os Centros da Rede se apresentaram aos sistemas públicos de ensino com o intuito de divulgar e difundir a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e outros programas do MEC de apoio a educação, bem como as possibilidades de financiamento de ações de formação junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica -FNDE. Nesses encontros foram entregues o catálogo da Rede¹⁰⁰, no qual constam informações sobre a constituição da Rede e os produtos desenvolvidos pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (Centros) que integram a Rede no primeiro convênio.

Sobre esses encontros, o professor Eugenio lembra que o que chamou a atenção das equipes das prefeituras foi a oportunidade de contato direto com as equipes da SEB/MEC, pois não tinham tido oportunidade antes. Mas, ainda segundo ele, o entendimento por parte das prefeituras sobre a utilização das verbas do FNDE para contratar cursos era uma novidade para todos e demorou um pouco para isso ser compreendido e/ou aderido. Principalmente porque as prefeituras recebiam as verbas do FNDE e tinham autonomia para gastá-las com cursos de sua escolha que não poderiam ser necessariamente os oferecidos pelos Centro da Rede de Formação Continuada.

Como todos os depoentes deste trabalho comentam sobre a dificuldade em conseguir contrato nesse período, compreendemos que houve dificuldade sobre o entendimento quanto ao financiamento dessas ações. Os municípios compreendiam que se o programa era uma

⁹⁹ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Seus princípios são: democracia que garanta a unidade de ação institucional; afirmação da diversidade e do pluralismo; gestão democrática com base na construção de consensos; ações pautadas pela ética com transparência, legalidade e impessoalidade; autonomia frente aos governos, partidos políticos, credos e a outras instituições; visão sistêmica na organização da educação fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados.

¹⁰⁰O Catálogo da Rede – encontra-se disponível no link: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rede/catalog_rede_06.pdf

ação do MEC, ou seja, do governo federal, de certa forma caberia à União o custo sobre esses cursos. Porém, a verba disponibilizada pelo MEC para a Rede, foi um estímulo inicial para a constituição dos Centros, não sendo suficiente para se manterem em continuidade; daí a necessidade de os municípios terem que desembolsar dinheiro na contratação desse serviço. Na visão do MEC parecia claro que os anos iniciais do Ensino Fundamental são de responsabilidade dos municípios e esse dinheiro deveria partir da verba recebida pelos estados e municípios por meio do Fundeb, que é resultante dos 25% do total de arrecadação de impostos, feito pelos estados e municípios.

Assim, por várias questões, dentre elas algumas relacionadas a aspectos operacionais como o financiamento dessas ações, essa articulação com os sistemas públicos de ensino não aconteceu da forma esperada.

A professora Mara em seu relato comenta sobre isso, dizendo que algumas propostas do MEC podem não ser acatadas pelos municípios, pois estes têm autonomia e seus próprios sistemas de ensino. Por parte dos Centros que formaram a Rede Nacional de Formação, era esperado, talvez, que os municípios contratassem os cursos por eles oferecidos; no entanto, quando do oferecimento desses cursos para as Secretarias Municipais de Educação, muitas negavam justificando não possuírem verba. Mas, a professora Mara acrescentou que, em alguns casos, foi de conhecimento dos Centros que algumas prefeituras fizeram opção por consultorias de empresas particulares no lugar daqueles oferecidos pelos Centros da Rede Nacional de Formação Continuada. O professor Eugenio também faz referência a isso ao comentar que “Poderia haver desvios do tipo, a prefeitura recebe o dinheiro [do Fundeb] vai lá e contrata o Anglo Latino para dar um curso, fora da filosofia da Rede, fora dessa junção e assim por diante” (Narrativa do professor Eugenio, p. 75 deste trabalho).

O fato é que foi elaborada uma política de formação continuada e, possivelmente, os municípios não tenham tido o entendimento sobre esta proposta do MEC. Além disso, esta política foi elaborada e colocada em prática sem uma prévia abertura para discussão e sugestões dos sistemas públicos de ensino que seriam os seus receptores em potencial. Mas há de se pensar também que uma das intenções do MEC foi a de obter, de certa forma, um controle sobre ações referentes à formação dos professores.

Vale destacar aqui um comentário feito pela professora Carla sobre os relatórios detalhados solicitados pelo MEC, referentes às ações do Centro, que tinham também interesse no quantitativo de formações e de municípios atendidos, principalmente por se tratar de um programa de grande dimensão e abrangência, como foi a Rede. Nesse sentido, as informações

numéricas eram muito relevantes para se acompanhar a abrangência dessas ações de formação.

Contudo, como resultado desses encontros regionais de divulgação organizados pela SEB/MEC; em julho de 2005, começaram os primeiros contatos das prefeituras com o Cecemca e os demais Centros; e também o oferecimento, por parte do FNDE, de linhas de recursos para a formação continuada de professores. O Cecemca procurou oferecer opções de formação com base nos materiais já produzidos pelo Centro. A ideia, de acordo com a professora Maria Isabel, era apresentar o material do Centro e, diante da demanda dos municípios, fazer as adaptações necessárias junto aos cursos.

Nesta fase, o Cecemca foi indicado em alguns projetos submetidos ao FNDE, dos quais se destaca a cidade de Capão Bonito – SP, que teve aprovação e seu início no final do ano de 2005.

Outra orientação da SEB/MEC a ser seguida se referia a auto sustentação dos Centros e esta foi uma das preocupações da equipe do Cecemca neste período. Assim, foi criado um pequeno grupo de contatos com prefeituras para visitas e apresentação de um folder e do portfólio de trabalho (ANEXO E) do Centro de Formação no estado de São Paulo. Porém, não aconteceram outros contratos além do já estabelecido com a prefeitura de Capão Bonito e alguns municípios vizinhos.

Sobre esse contrato com a prefeitura de Capão Bonito, o professor Eugenio contou que foi proposta uma continuidade para as formações e, após algumas negociações, em uma das reuniões, houve a sugestão para que reunissem os prefeitos dos municípios vizinhos e se fizesse um contrato para o grupo todo, o que beneficiaria a todos e, ao longo do tempo, esse grupo de prefeituras poderia montar um Centro de formação de professores em conjunto. Foram reunidas sete prefeituras: Capão Bonito, Buri, Guapiara, Barra do Chapéu, Campina do Monte Alegre, Ribeirão Grande e Itupeva. O professor Romulo também se refere às ações com esse grupo ao comentar sobre um projeto desenvolvido pelo Núcleo de Rio Claro com alguns municípios paulistas do Vale do Ribeira que foi realizado em conjunto com o município de Capão Bonito que fica próximo a essa região. Isso foi possível em virtude de parceria/convênio com a Secretaria Municipal de Capão Bonito - SP e o CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária -SP.

O relatório referente a esse período, maio/2005 a abril/2006, descreve os cursos semipresenciais oferecidos para alguns municípios do estado de São Paulo: Capão Bonito e demais municípios vizinhos citados acima, Araraquara, Araras, Bauru, Ilha Bela, Indaiatuba, Rio Claro, São José do Rio Pardo e Suzano. Foram oferecidos 11 cursos de formação para

tutores e professores dessas redes municipais de ensino, tendo formado 12 tutores e 475 professores. Foram realizadas também 7 oficinas e *workshops* com a participação de 269 professores.

No período de 2006/2007 os contatos com as redes de Ensino se ampliaram, visando o oferecimento de cursos de extensão para formação continuada de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo como base os cadernos temáticos elaborados pelo Centro. Foram oferecidos 33 cursos de formação para tutores e professores das redes municipais de ensino nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, além de uma aldeia indígena, um Centro de Convivência Infantil e uma Escola Estadual. Com essas ações, foram formados 209 tutores e 1.974 professores das redes públicas de ensino por meio de cursos de extensão. Foram realizadas também 29 oficinas junto às redes municipais e estaduais de ensino nos estados de São Paulo, Santa Catarina, Minas Gerais, Rio Grande do Norte e Maranhão, atendendo um total de 1.420 professores.

O Cecemca promoveu, nesse período, dois Colóquios com o objetivo de integrar as ações desenvolvidas pelos núcleos do Cecemca que atuavam nos dois campi, envolvendo, em média, 36 participantes dos três núcleos. Além de 18 seminários e palestras voltadas para professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, abertos à comunidade, totalizando 1.200 participantes.

Outra ação importante foi a consolidação do Portal da Internet com o *website* (www.cecemca.unesp.br), banco de dados para acesso da coordenação e *links* para acesso ao ambiente Teleduc e para cursos de EaD. O *website* do Cecemca teve, em média, mais de três mil visitantes diários nesse período. O núcleo EaD produziu mídia e realizou filmagens de palestras, atividades didáticas e filmes de curta duração abordando aspectos dos cursos e material didático produzido pelo Centro.

Com relação aos cursos oferecidos no formato semipresencial, a Professora Fabiana Marques Costa destacou que os cursos em si não foram muito complexos, pois a plataforma utilizada, TelEduc, era muito simples e os professores se adaptaram bem, mas era preciso acompanhar sempre o andamento das turmas. Nos cursos semipresenciais, na primeira aula presencial era feita uma orientação sobre o funcionamento da plataforma e do ambiente virtual. Ela acredita que esse tipo de abordagem amenizou o primeiro impacto, pois na época haviam poucos cursos por meio de plataformas e ambientes virtuais, e se fosse um curso totalmente virtual naquela ocasião teria sido mais difícil (narrativa da professora Fabiana, p. 94 e 95 deste trabalho).

O ano de 2006 também foi marcado pelo trabalho com um novo programa, o Pró-Letramento, com uma nova estratégia de trabalho, com financiamento de materiais didáticos, deslocamento de tutores e a organização de turmas feita pelo MEC.

Paralelamente a esse projeto, o Cecemca continuou com seu programa da Rede, com algumas dificuldades com relação aos contratos com as prefeituras. De acordo com a professora Maria Isabel e o professor Eugenio, outros Centros também relataram situação semelhante e isso culminou na organização, por parte da SEB/MEC, de um Seminário da Rede de Nacional de Formação Continuada que ocorreu em dezembro de 2006 em Brasília – DF, destinado a orientação dos Centros com relação ao comprometimento de, pelo menos, 50% dos recursos do convenio com o MEC, diretamente em atividades de formação. Desde então houve investimentos significativos do Cecemca no atendimento a municípios e/ou agrupamentos de municípios, priorizando os de baixo Ideb nos anos de 2007 e 2008. O critério para priorizar municípios considerados como de baixo Ideb foi adotado a partir da publicação da Resolução/CD/FNDE nº 029 de 20 de junho de 2007.

O Centro lançou também a revista eletrônica “Educont: Educação Continuada em Revista”¹⁰¹ que contou com corpo editorial e comissão científica constituídos por professores especialistas envolvidos com a temática “formação continuada de professores”.

Em 2007, o Centro iniciou um trabalho direto com professores de todo o Brasil, por meio de cursos completamente a distância (EaD), privilegiando professores que tinham vínculo com as redes públicas de ensino, investindo na iniciativa e interesse individual dos professores em sua formação continuada. Dessa forma, profissionais de diversas regiões do país puderam participar dessa ação.

Nesse período, até novembro de 2008, foram oferecidos cursos para formação de tutores e para formação de professores, bem como alguns cursos totalmente a distância (EaD) para aproximadamente 3.700 professores, além do oferecimento de várias palestras e oficinas. Com esses cursos, foram atendidos professores da rede pública de ensino de vários estados e municípios:

Quadro 2 – Estados e municípios atendidos no período de 2007 a 2008

Estados	Municípios
São Paulo	Araraquara, Araras, Botucatu, Campinas, Capão Bonito, Corumbataí, Ipeúna, Itapeví, Matão,

¹⁰¹ Localizamos apenas duas publicações da revista, do ano de 2008, no endereço eletrônico: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educont/issue/archive>>.

	Patrocínio Paulista, Pereira Barreto, Piracicaba, Platina, Queiroz, Rio Claro, Tremembé
Bahia	Anagé, Gongogi, Ibicaraí, Ilhéus, Itagí, Itagiba, Itambé, Itapetinga, Jussari, Vitória da Conquista, Tremedal
Piauí	Altos, Barro Duro, Cabeceiras do Piauí, Campo Maior, José de Freitas, São Pedro do Piauí
Sergipe	Aracaju, Riachuelo
Mato Grosso do Sul	Naviraí
Minas Gerais	Alfenas
Maranhão	Aldeias Altas, Caxias

Fonte: Relatório de Atividades Cecemca/Unesp, Síntese das atividades 2004 a 2009, Rio Claro, janeiro de 2010

No período de 2008/2009, foram realizados sete cursos na modalidade EaD, com carga horária de 40 horas, formando um total de 865 professores. Os cursos foram mediados por tutores de EaD que receberam formação e orientação da equipe permanente que compunha o núcleo EaD do Centro. Foram realizadas também oficinas nas seguintes cidades do Estado de São Paulo: Bariri, Bauru, Caconde e Marília para um total de 475 professores. Nesse período, foi dada continuidade à manutenção e atualização da página da *Internet* do Cecemca, com o envio de boletins eletrônicos divulgando a Rede e o Centro; manutenção e desenvolvimento do sistema de informações e as matrículas dos alunos *on-line*, viabilizando o oferecimento dos cursos de EaD. Foram publicados os números 1 e 2 da Revista Eletrônica do Cecemca, lançada anteriormente. (Relatório de Atividades Cecemca/Unesp, Síntese das atividades 2004 a 2009, Rio Claro, janeiro de 2010)

Podemos considerar que a implantação da Rede Nacional de Formação Continuada inaugurou um novo período da formação docente, no sentido de ter avançado na questão da institucionalização da formação continuada, por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação vinculados às universidades. Esta questão é apresentada como um dos objetivos no documento de orientações da Rede que é: institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.

Nesse sentido, consideramos que a ideia da Rede se assemelha a LDB e ao PNE como instrumentos que reforçam o direito à formação continuada e a obrigatoriedade de seu oferecimento pelo Estado; contudo apresentando avanços no que se refere a articulação entre

o MEC, as universidades por meio de seus Centros de Pesquisa e os sistemas de ensino público. Essa articulação entre as instituições que possuem diferentes funções no trato da formação docente é um fator importante, no sentido de objetivar e contribuir para que haja um diálogo entre formação inicial e continuada e propiciar discussões sobre questões envolvendo o cotidiano escolar, à luz do conhecimento acadêmico-científico, considerando também os saberes adquiridos pelo professor. (SANTOS, 2011)

Ainda com relação a essa questão, destacamos que a implantação da Rede prevê a possibilidade de continuidade das ações de formação, aspecto que também contribui para institucionalização da formação continuada, tendo em vista que a descontinuidade nas propostas de formação continuadas é apontada como um dos fatores que mais dificultam o alcance de resultados positivos, pois não possibilitam acompanhamento no sentido de dar suporte aos professores no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Gatti (2009, p. 234) considera que “... é nociva a descontinuidade de políticas e ações que interrompem processos que começam a tomar sentido e a se consolidar para as pessoas envolvidas com a educação escolar. ”

Sobre o ponto de vista da constituição do Cecemca, podemos considerar que a articulação entre as instituições se apresentou como um aspecto positivo para a instituição da formação continuada, porém a perspectiva de continuidade, no que se refere às primeiras formações, não se deu da forma esperada e preconizada com a implantação da Rede.

O Edital de 2003, se referia a implantação da Rede num período de 4 anos. Ao término desses anos, não houve outro edital com novas orientações sobre a Rede, porém as formações continuadas em parceria com o MEC e os sistemas de ensino continuaram no âmbito de uma nova ação do MEC, que continuou funcionando na mesma perspectiva de organização, atendendo a uma nova demanda, a demanda PAR.

Assim, em 2007 teve início essa outra ação do governo federal denominada Plano de Ações Articuladas (PAR) da qual o Cecemca também participou, paralelamente às formações do programa da Rede. A seguir, discutiremos os objetivos e ações do Cecemca quanto ao Pró-Letramento e PAR.

4.5 O Pró-Letramento e o Plano de Ações Articuladas (PAR)

Em 2006 teve início o Pró-Letramento¹⁰², programa do governo federal, por meio do qual tanto os Centros de Ciências e Matemática quanto os Centros de Linguagem, assumiram as formações sem precisar se preocupar com os contatos com os sistemas de ensino ou com a reprodução de material didático. Os contatos e organização da equipe para produção de material do programa ficou sob a responsabilidade da equipe técnica da SEB/MEC. Este programa envolvia as áreas de *Alfabetização e Linguagem e Matemática*.

Sobre este programa, o professor Romulo Campos Lins comentou que, o próprio pessoal do MEC dizia, à época, que sua origem vinha do gabinete do ministro da Educação e deveria ser de amplo alcance e grande investimento. O ministro da Educação nesta época era Fernando Haddad. O professor se lembra que era um investimento grande, nunca visto por ele antes. Diferente das ações anteriores que não forneciam bolsa para tutor, professor ou cursista, neste programa foi disponibilizado bolsa para todos os tutores.

O Pró-Letramento de Matemática se constituiu na formação de tutores para o trabalho com formação continuada de professores que ensinam Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o professor Romulo, a ideia era oferecer a formação nas diversas localidades do Brasil, mas também desenvolver a capacidade de formação nesses locais onde ela era oferecida, descentralizando a formação de certa forma.

Uma das principais diferenças do Programa da Rede de Formação Continuada de Professores com relação ao Pró-Letramento foi que a SEB/MEC ficou responsável pela reunião inicial com os interessados em potencial e a organização desses em grupos, pela reprodução de todo o material didático (cadernos de formação) com custos mais baixos em virtude da quantidade e também pelo pagamento dos tutores. Assim, as equipes dos Centros ficaram responsáveis especialmente pela elaboração de materiais e pela formação dos professores.

Era um total de cinco Centros da área de Educação Matemática e Científica e estes, por já pertencerem a Rede, foram convidados para a elaboração do material, sendo que cada Centro ficou responsável por dois fascículos. No caso do Cecemca, o Núcleo de Bauru ficou responsável pelo Fascículo 5, sobre grandezas e medidas, escrito pela professora Mara Sueli

¹⁰²O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino 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. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. (Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>). Acesso em 24 out. 2016.

Simão Moraes; e o Núcleo de Rio Claro ficou responsável pelo Fascículo 4, sobre o conteúdo de frações, escrito pelo professor Romulo e pela professora Heloisa da Silva.

Após a etapa de produção dos fascículos, iniciaram-se as formações. Estas foram oferecidas na modalidade semipresencial com acompanhamento a distância, sendo que os encontros presenciais ocorreram em diversas cidades do estado, de acordo com disponibilidade de local e salas que comportassem as turmas.

Num primeiro momento, o Cecemca foi designado para dar a formação de Matemática no estado do Piauí¹⁰³, tendo o professor Romulo, do Núcleo de Rio Claro como coordenador e a professora Mara e o professor Nelson Antônio Pirola, do Núcleo de Bauru, trabalhando junto com ele.

A professora Mara nos contou um pouco sobre como foi a experiência no Piauí. Segundo ela, a ideia inicial era de transmitir a formação de Matemática para os professores da Federal do Piauí para que estes ficassem responsáveis pela formação lá. Porém, estes professores não tinham experiência com ensino de 1º ao 5º ano, pois a formação deles era mais voltada para a Matemática pura. Então, o Cecemca assumiu a formação de Matemática e a Unicamp ficou responsável pela formação de Alfabetização e Linguagem no Piauí. Para cada município participante, um tutor para cada formação, num total de três turmas de cada. Após realizar o curso, os tutores voltavam aos seus municípios e ministravam o mesmo curso para os professores cursistas. O curso foi oferecido em três etapas. O primeiro encontro foi de uma semana de aula e depois eles voltaram para continuar as capacitações e acompanhar a formação dos tutores em seus municípios. Na segunda etapa, no Piauí, o professor Romulo recebeu a informação de que a Unesp foi indicada para dar o curso também no estado de São Paulo. Então, o professor Romulo ficou responsável pelas formações no estado do Piauí e a professora Mara, juntamente com o professor Nelson, montaram uma equipe maior, junto ao núcleo de Bauru, e ficaram responsáveis pelas formações no estado de São Paulo.

A equipe de formadores do Núcleo de Bauru foi composta pelos professores: Mara Sueli Simão Moraes, Nelson Antonio Pirola, Janete Marmontel Mariani, Gilmar Aparecida da Silva, Fabiana Cezário de Almeida e Andréia Aparecida da Silva Brito Nascimento. Tendo ainda contado com a participação e colaboração de alguns bolsistas. Em São Paulo, a formação de Alfabetização e Linguagem também teve a coordenação da Unicamp. O Pró-

¹⁰³ Não obtivemos informações sobre os critérios usados para compreender como eram designados os estados que cada Centro coordenou no programa. Entendemos que essa designação foi feita pelo MEC/SEB, que é o coordenador nacional do programa. O professor Eugenio fez um comentário sobre o fato de que no estado do Piauí não havia nenhum Centro da Rede e talvez por isso, o Cecemca tenha ficado responsável pela formação neste estado.

Letramento em São Paulo teve início em setembro de 2006 e se estendeu até setembro de 2009, em cinco etapas.

Destacamos uma colocação que o professor Romulo fez sobre a primeira reunião da professora Mara no estado de São Paulo, na qual os professores falavam assim: “Até que enfim alguém se preocupou com o primário” (Narrativa do professor Romulo, p. 54 deste trabalho). O professor comenta que não imaginava essa reação dos professores, mas depois se deu conta que, de fato, havia muitos cursos voltados para as séries finais do Ensino Fundamental e para as séries iniciais não tinha quase nada, no estado de São Paulo. Uma das explicações para isso é que nessa época já estava acontecendo a municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental nesse estado e o governo estadual foi deixando de investir nessa etapa de ensino passando a investir mais no Ensino Médio. Dessa forma, as séries iniciais do Ensino Fundamental passam a ser de responsabilidade dos municípios.

Em 2008, o Cecemca foi designado para coordenar o Pró-Letramento de Matemática no estado do Amazonas que ficou sob a responsabilidade do Núcleo de Bauru. A equipe de formadores foi a mesma que trabalhou no estado de São Paulo e a formação de Alfabetização e Linguagem no Amazonas foi coordenada pela UnB – Universidade de Brasília. Teve início em março de 2008 e se estendeu até setembro de 2009, em três etapas.

Os cursos de Alfabetização e Linguagem e Matemática foram desenvolvidos paralelamente e após a realização da primeira etapa de formação havia um revezamento de áreas entre os professores cursistas. Ou seja, os professores cursistas que fizeram o curso de Matemática poderiam fazer também o de Alfabetização e Linguagem e vice-versa. Posteriormente aconteceu, no caso do Cecemca mais uma etapa denominada retorno ampliando a formação com outras turmas de cursistas.

No período de 2006 a 2009 o Cecemca ficou responsável pelo Pró-Letramento nos estados do Piauí, São Paulo e Amazonas coordenando as seguintes formações:

Quadro 3 - Pró-Letramento de Matemática – São Paulo

Ano	Ação	Turmas	Tutores	Professores
2006/2007	Regular	5	139	4.533
2007/2008	Revezamento	5	99	2.970
2008	Retorno	2	57	1.314
2008/2009	Revezamento do Retorno	2	43	880

Total	338	9.697
--------------	-----	-------

Fonte: Relatório de Atividades Cecemca/Unesp, Síntese das atividades 2004 a 2009, Rio Claro, janeiro de 2010

Quadro 4 - Pró-Letramento de Matemática – Piauí

Ano	Ação	Turmas	Tutores	Professores
2006/2007	Regular	3	101	2.796
2008	Revezamento	1	30	934
2009	Retorno	1	39	1.160
Total			338	9.697

Fonte: Relatório de Atividades Cecemca/Unesp, Síntese das atividades 2004 a 2009, Rio Claro, janeiro de 2010

Quadro 5 - Pró-Letramento de Matemática – Amazonas

Ano	Ação	Turmas	Tutores	Professores
2008	Regular	3	81	2.039
2009	Revezamento	2	55	1.538
2009	Retorno	2	53	1.224
Total			189	4.801

Fonte: Relatório de Atividades Cecemca/Unesp, Síntese das atividades 2004 a 2009, Rio Claro, janeiro de 2010

Em 2010, a equipe do MEC/SEB que coordenava o Pró-Letramento, fez uma alteração e decidiu que a universidade/Centro designado para o Pró-Letramento ficaria responsável pelas duas formações e deveria ter as duas equipes do programa. Dessa forma, foi necessário montar uma equipe de Alfabetização e Linguagem e quem estava à frente do Pró-Letramento nessa ocasião era a professora Mara, do Núcleo de Bauru. A professora nos contou que a justificativa do MEC para isso foi a de que as Secretarias de Educação fizeram tal solicitação, pois cada universidade trabalhava de uma forma e estavam sentindo dificuldade quanto a isso. Com essa alteração, o Cecemca ficou responsável pelo Pró-Letramento no estado de São Paulo ainda pelos anos de 2010, 2011 e 2012; e, de acordo com informações da professora Mara, o estado do Amazonas foi designado para outro Centro a partir de 2010, o Centro da Universidade Federal do Pará.

Nesses três anos de continuidade no estado de São Paulo, de acordo com os relatórios do Núcleo de Bauru, houve um convênio com vigência de junho de 2011 a maio de 2012, que

apresenta informações que o Pró-Letramento de Matemática formou 180 tutores e 5.000 professores cursistas, com os cursos oferecidos em 82 municípios nesse período.

O Pró-Letramento, de acordo com o professor Romulo, cresceu tanto que o material escrito foi enviado a todos os professores de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental do Brasil, demonstrando que este projeto abrangeu e repercutiu por todo o país. O professor Romulo comentou que os resultados positivos do Pró-Letramento no Piauí se confirmaram pela melhora no Ideb desse estado nos anos posteriores às ações do projeto e o professor Eugenio destacou também que, durante aquele período, a melhor escola tendo como referência a medida do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, foi uma do Piauí.

Outro programa voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental foi o Gestar I, do qual o professor Romulo nos contou que teve conhecimento do projeto em um Encontro Baiano, pois este projeto estava acontecendo na Bahia concomitante com o início do programa Pró-Letramento. Segundo o professor, o Gestar é muito semelhante ao Pró-Letramento, com tutor, cursista, multiplicativo, parceria. Praticamente um projeto igual que se diferencia pelo material. O Gestar começou com o Gestar I, um pouco antes do Pró-Letramento, com estrutura muito parecida com o Pró-Letramento, mas com material bem diferente e teve também o Gestar II, voltado para as séries finais do Ensino Fundamental, com o qual o professor trabalhou, mas por meio de um convênio separado do Cecemca, diretamente na Reitoria. O professor acrescentou que até aquele momento desconhecia a razão dessa duplicação de projetos.

A partir de 2007, os estados e municípios organizaram seus Planos de Ações Articuladas (PAR)¹⁰⁴ em adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No PAR, estão apresentadas suas necessidades e anseios, sob a forma de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando garantir a formação exigida na LDB para os professores que atuam na educação básica. Dessa forma, em 2008 teve início o Plano de Ações Articuladas (PAR), que foi um instrumento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

¹⁰⁴ O Plano de Ações Articuladas (PAR) está vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, que colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE, e inaugura um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais.

A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar é um dos elementos constitutivos do PAR. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>> Acesso em: 20 set. 2016.

que visa melhorar o Ideb dos municípios brasileiros e que compõe o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do governo federal. Para atender a essa demanda gerada pelo PAR, o MEC indicou algumas das universidades que constituíam a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

A participação do Cecemca foi com a realização de cursos de formação continuada de professores das áreas de Ciências e Matemática para os municípios que aderiram ao PAR em cinco estados: Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Piauí e São Paulo. Para esse programa, a meta inicial era a formação de 2.268 professores vinculados aos sistemas de ensino.

Para atender a tal demanda, o Cecemca ofereceu os cursos já elaborados anteriormente no início do projeto. Durante as ações vinculadas ao PAR, foi organizado o curso na área de Ciências e Matemática, denominado Curso de Formação de Tutores e Professores no Ensino de Ciências e Matemática: A Terra em que Vivemos. Esse curso foi oferecido aos municípios que aderiram ao PAR e utilizou como base, o caderno Cecemca referente a esse tema e o seu caderno de Educação Matemática correspondente. No formato de curso de extensão de 120 horas para formação de tutores em cada estado sob responsabilidade do Centro e cursos de formação de professores, mediados pelos tutores, também de 120 horas, as formações aconteceram em três etapas distintas: 1ª Formação, de setembro de 2008 a maio de 2009; Ação Integrada em três estados, de março a julho de 2009 e 2ª Formação, de julho de 2009 a janeiro de 2010.

Em síntese as ações relativas ao PAR nos cinco estados foram as que apresentamos no Quadro 6.

Quadro 6 – Plano de Ações Articuladas (PAR)

RESULTADOS DA FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA 2008/2009				
Estados	Tutores formados	1ª Formação professores	2ª Formação professores	Total de professores formados
Amazonas	27	531	644	1.175
Mato Grosso	16	253	180	433
Mato Grosso do Sul	15	294	297	591
Piauí	28	671	499	1.170
São Paulo	11	242	474	716
Totais	97	1.991	2.094	4.085

Fonte: Relatório de Atividades Cecemca/Unesp, PTA 2008 a 2009, Rio Claro, janeiro de 2010

Entre a 1ª e a 2ª Formação, aconteceu uma etapa denominada “Ação Integrada” nos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e São Paulo, solicitando aos tutores que atuassem em municípios que obtiveram baixo Ideb e que apresentaram dificuldades em participar da 1ª Formação e/ou que estavam em lista de espera, pelo processo de adesão ao PAR. Foram 15 tutores atuando na Ação Integrada e estes formaram 129 professores no Mato Grosso, 84 professores no Mato Grosso do Sul e 109 professores em São Paulo, totalizando 323 professores (Relatório de Atividades Cecemca/Unesp, PTA 2008 a 2009, Rio Claro, janeiro de 2010).

Em 07 e 08 de maio de 2009, ocorreu em Brasília – DF uma reunião de avaliação e definição dos novos rumos da Rede de Formação Continuada da SEB / MEC, na qual ficou definido que a continuidade dos trabalhos de formação continuada visando novas demandas para o PAR para os próximos anos de 2009 e 2010 deveriam ser conduzidas pelas Universidades Federais, tendo em vista que estas não dependem de realização de convênio para dar continuidade aos seus trabalhos. A partir daquele momento, as demais universidades estaduais e comunitárias, participantes da Rede de Formação Continuada, poderiam atuar somente mediante parceria com as Universidades Federais participantes da Rede. No caso do Cecemca, as metas iniciais de formação foram atingidas e ainda havia saldo financeiro para ampliação da atuação e foi assim que a equipe conseguiu realizar a 2ª Formação, em 2009, nos cinco estados, ampliando o atendimento dos professores nesses estados.

Dessa forma, no período de 2008/2009, com algumas ações que se estenderam até 2010, o Cecemca atendeu professores da rede pública de ensino nos termos do PAR e também com atividades relativas a cursos de formação de professores a distância. Nesse período, o Centro priorizou as ações e as formações relacionadas ao PAR (subprograma Cecemca PAR), dando continuidade às ações do subprograma Pró-Letramento e também em algumas atividades previamente agendadas em continuidade aos cursos EaD e oficinas referentes ao programa da Rede. As formações referentes ao PAR foram realizadas no período de 2008 a 2010. Superando as metas estabelecidas inicialmente para o PAR, neste período passaram por formação, 97 tutores e cerca de 4.400 professores (Relatório de Atividades Cecemca/Unesp, PTA 2008 a 2009, Rio Claro, janeiro de 2010).

Avaliando esses programas voltados para a formação continuada, podemos considerar que o MEC continuou com a ideia de institucionalização da formação continuada de professores, por meio de parcerias com as universidades e com os sistemas de ensino permaneceu, permeando outras políticas, de certa forma mais abrangentes e com um número maior de universidades com o intuito de alcançar um número maior de professores.

4.6 O caminhar do Centro até hoje

O ano de 2010 marcou o encerramento do financiamento do MEC com relação aos convênios Unesp/MEC 2004 e Cecemca – PAR, que culminou na entrega dos relatórios de atividades e financeiro em março de 2010. O Pró-Letramento teve ainda continuidade com a equipe do Núcleo de Bauru por meio de convênio até 2012.

Com o término dos convênios, percebemos que os Núcleos se mantiveram, com atividades diversas, trabalhando de forma mais independente para que pudessem manter o funcionamento dos mesmos.

O Núcleo de Rio Claro, sem mais recursos advindos de convênios, continuou mantendo atividades acadêmicas e de formação continuada, sendo que em 2010, aconteceram algumas atividades de formação continuada com minicursos e oficinas.

Até hoje, o Núcleo de Rio Claro, juntamente com o núcleo EaD, possuem um espaço próprio e mantêm uma secretaria com dois alunos de graduação, que fazem estágio e recebem uma bolsa. O *site* com as informações sobre o Cecemca ainda se mantém e, segundo a professora Maria Isabel, em Rio Claro, as condições que existem são para a oferta de cursos a distância, que estão ativos. Em 2015, quando iniciamos a pesquisa e os contatos com as pessoas do Centro, estava sendo oferecido um curso de aperfeiçoamento organizado pela professora, alguns orientandos, ex-orientandos e colegas do Ceapla-IGCE. Há também um projeto da professora Célia Regina Rossi, que é da área de Educação e Sexualidade e hoje é a coordenadora do Núcleo de Rio Claro. A professora trouxe projetos dessa área para o Centro, oferecendo cursos a distância.

Na visão da professora Fabiana, que trabalhou no Núcleo de Rio Claro desde sua criação, o projeto da professora Célia denominado GDE – Gênero e Diversidade na Escola, foi importante na retomada da plataforma *online*, na organização do site e reorganização do que o Núcleo de Rio Claro poderia proporcionar com relação a plataforma e os cursos que já existiam. Com o curso GDE, foram reorganizadas as informações e foi possível reconstruir um site do Cecemca, que foi onde atuou a professora Fabiana, utilizando a plataforma Moodle para oferecer cursos *online*. Isso porque após o encerramento dos convênios com o MEC, o ambiente virtual mudou da plataforma TelEduc para o Moodle¹⁰⁵. Foram resgatadas algumas atividades dos cursos *online* que já existiam, principalmente o de cartografia e geociências da

¹⁰⁵ Ambas as plataformas são gratuitas e as informações sobre a mudança da plataforma TelEduc para Moodle estão no depoimento da professora Fabiana, porém não conseguimos informações que justifiquem ou expliquem essa mudança.

professora Maria Isabel, migrando da plataforma TelEduc para Moodle, voltando a oferecer cursos somente para professores, com duração pequena de 40 horas, totalmente *online*. A professora Fabiana acrescentou que sempre há interesse nos cursos de cartografia. Sempre que são oferecidos, não há vaga suficiente para todos os interessados. Até porque o Núcleo de Rio Claro não consegue oferecer muitos cursos ao mesmo tempo, porque atualmente conta com poucas pessoas.

O professor Eugenio nos informou, em 2015, que estava sendo criado um laboratório de prática de ensino, instrumentação e material didático, que ele conseguiu com um financiamento do governo federal para laboratórios interdisciplinares para licenciatura. Segundo o professor, formalmente há um núcleo EaD que faz parte do Cecemca, mas ele, que é o coordenador desse núcleo, não está tão presente e não consegue assessorar outros professores com relação a cursos EaD, o que até aquele momento, era acompanhado mais diretamente pela Fabiana que, em 2015, se desligou do Centro.

Hoje, o Cecemca – Núcleo de Rio Claro está inserido nas atividades de formação continuada do Ceapla e atende também outros projetos da Unesp. Todos os projetos que tinham interesse em oferecer algum tipo de curso por meio de plataforma virtual, dentro da universidade ou parceiros externos poderiam ocorrer por meio do Centro. Assim, aumentou o portfólio de cursos a distância pelo Centro, porém a professora Fabiana acrescentou que hoje a procura de sistemas de ensino público e/ou professores pelo Centro é baixa.

A professora Carla, que trabalhou no Núcleo de Rio Claro desde sua criação até 2009, estava voltando para o Centro como convidada pela atual coordenadora do Núcleo para ministrar um curso de Libras em 2015, semipresencial, que foi oferecido a alunos da graduação da Unesp e professores. As inscrições foram feitas individualmente pelos interessados que trabalham com educação.

Na visão da professora Maria Isabel, em função da desestruturação da Rede, a forma de manter o Centro ativo foi com os cursos de EaD, não sendo possível oferecer mais os cursos semipresenciais e as oficinas, pois isso demanda investimento financeiro. De acordo com a professora Fabiana, hoje o Núcleo trabalha com formação focada no professor ou profissionais da área interessados nos assuntos dos cursos divulgados no site, de forma individual, formando turmas em torno de 20 alunos para que o curso tenha interação entre participantes e tutores.

Como dissemos anteriormente, no *site* do Cecemca é possível verificar várias informações sobre o Centro, a Rede e as formações atuais (ANEXO F). O Centro continua em funcionamento, oferecendo algumas poucas formações e cursos a distância, mas atuante

divulgando notícias referentes às suas ações como palestras, seminários e cursos de extensão. Porém, neste *site*, não há divulgação das ações que estão sendo oferecidas atualmente pelo Núcleo de Bauru. Isso nos leva a considerar que não há muito contato entre os Núcleos de Bauru e Rio Claro.

O Núcleo de Bauru, de acordo com a professora Mara, participou de ações envolvendo a Provinha Brasil, referentes à fundamentação teórica e metodológica dos itens de avaliação e das questões da prova. Em 2009, o Inep chamou os Centros de Educação Matemática e Científica das universidades, que ainda estavam atuando¹⁰⁶. Para esse programa, houve o convênio da Unesp com o INEP e uma das ações relacionadas a esse convênio foi a realização bianual de um Congresso Nacional de Avaliação, o Conave – Congresso Nacional de Avaliação em Educação¹⁰⁷. O primeiro Conave foi realizado em 2010 e os demais a cada dois anos: 2012, 2014 e 2016. A professora Mara destacou que esta é mais uma ação do Cecemca.

Logo em seguida, ainda em 2012, houve um novo programa do MEC, o PACTO¹⁰⁸. A equipe de Bauru se interessou em trabalhar com esse programa e, de acordo com a professora Mara, aconteceram várias reuniões em Brasília das quais a professora participou representando do Cecemca. Porém, de acordo com a professora, o Centro acabou não

¹⁰⁶ Era Unesp, Federal do Rio de Janeiro e Federal do Pará; complementando esse grupo com a Federal do Recife que tinha o Centro de Linguagem, mas teve participação na área de Matemática. O Centro da Federal do Espírito Santo não estava mais atuando e a Unisinos também não atuou no Pró-Letramento a partir de 2009.

¹⁰⁷ Em 2010, 1ª edição desse Congresso – que fora uma das atividades previstas no convênio estabelecido entre o UNESP e a DAEB/INEP – objetivou-se discutir a Provinha Brasil, seus indicadores e metas. Naquela ocasião, o evento trouxe expressiva contribuição para a discussão sobre a avaliação educacional em larga escala, principalmente no que diz respeito à avaliação das habilidades básicas de matemática e linguagem desenvolvidas pelas crianças com um ano de escolaridade – nível fundamental.

Na 2ª edição, em 2012, elegeu-se o tema "Avaliação Externa e Gestão Educacional", o qual circunscreveu as discussões no âmbito da avaliação educacional em larga escala, seus pressupostos teóricos e metodológicos, divulgando e analisando os resultados dessa avaliação.

Em 2014, 3ª edição do evento, escolheu-se o tema "Avaliação de Sistema e Avaliação Escolar: aproximações necessárias", o qual se apoiou na necessidade preeminente de promover um maior entendimento das particularidades das avaliações em larga escala pelas secretarias de educação, unidades escolares e pelos professores, concorrendo para um uso efetivo dos resultados dessas avaliações no processo de gestão educacional, auspiciando seu aprimoramento.

Dando continuidade às discussões levantadas nas edições anteriores, para a 4ª edição do CONAVE, elegeu-se o tema "Avaliação e currículo: relações e especificidades", objetivando promover reflexões sobre as relações estabelecidas entre currículo e avaliação, principalmente nesse momento em que se discute a BNCC, bem como debater sobre as especificidades da avaliação em todos os seus aspectos e abrangências e das especificidades do currículo da Educação Básica e Superior. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/sgcd/#!/conave>> Acesso em 21 out. 2016.

¹⁰⁸ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental e no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> Acesso em: 20 set. 2016.

participando deste Programa, por dificuldades referentes a disponibilidade da verba relativas a este programa e por divergências com relação a quem ficaria responsável pela coordenação. A professora acrescentou que nessa ocasião, com o afastamento da professora Maria Isabel, a coordenação do Cecemca estava sob sua responsabilidade.

Em 2013, o Núcleo de Bauru participou de mais uma ação do MEC. Foi um convênio com o MEC, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (antes SECAD), que tinha um projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁰⁹ que estava parado: Produção de Material Didático para Diversidade. O projeto enviado pelo Cecemca – Núcleo de Bauru foi aprovado em 2013 e esta foi a última informação sobre a atuação do Núcleo de Bauru ao qual tivemos acesso durante a pesquisa.

De acordo com a professora Mara, foi realmente constituído um Centro de Formação, mas houve sobreposição de algumas ações por meio do próprio MEC com o oferecimento de muitos cursos para as redes municipais de ensino, como o Pró-Letramento e o PACTO, além do oferecimento de curso em EaD por meio da UAB; e com isso os Centros da Rede de Formação Continuada ficaram um pouco sem ação. Na visão da professora, “o Cecemca está vivo ainda”, e em Bauru ele tem seu espaço físico também, que é em sua outra sala, em seu laboratório, no Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências – Unesp – Bauru. A professora acrescenta ainda que, a Rede Nacional de Formação Continuada foi uma política de vanguarda e a ideia era formar alguns Centros no país que se interligassem, mas não foi isso o que aconteceu, pois, o MEC disponibilizou programas que enfraqueceram essa Rede.

Nesse sentido, destacamos que um dos pontos negativos mais evidentes no que diz respeito a institucionalização da formação continuada é a falta de continuidade das ações no âmbito da esfera pública, pois, com a sobreposição de ações advindas do governo federal, não há como garantir uma continuidade, visando um acompanhamento e uma avaliação de resultados.

Um dos aspectos a se considerar é que a universidade tem atuado mais no oferecimento de programas de formação continuada de profissionais da área da Educação, quer seja no oferecimento de vagas nos cursos para professores em exercício, ou por meio de programas envolvendo parcerias com os sistemas de ensino público. Políticas recentes, em consequência ao Decreto 6.755 de 2009 e advindas de ações como o programa da Rede, nas

¹⁰⁹ UAB – Univesidade Aberta do Brasil – “O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da Rede pública.” Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/uab>>. Acesso em: 20 set. 2016.

quais a universidade aparece como responsável pela execução e articulação entre programas do governo federal e os sistemas de ensino públicos tem corroborado com tal situação.

A universidade em suas atuações na formação continuada muitas vezes acaba assumindo uma posição de superioridade como a instância produtora, detentora e divulgadora do conhecimento às escolas; e isso tem dificultado as relações entre a universidade e os professores das escolas. Porém, de acordo com Ambrosetti e Ribeiro (2005), essa dificuldade tem sido minimizada pela ampliação dessa atuação, o que consequentemente amplia e favorece oportunidades de convívio e conhecimento mútuos. Com base em Tardif (2012) as autoras acreditam que esse conhecimento mutuo é propiciado pelo desenvolvimento de pesquisas em torno do saber docente, buscando a compreensão dos processos por meio dos quais os professores constroem seus conhecimentos e pelo reconhecimento da escola como espaço privilegiado na formação dos profissionais, e no qual os saberes podem ser produzidos e partilhados, em um processo formativo permanente e integrado à prática docente.

Sobre essa relação universidade – escola - professor, destacamos uma colocação feita pela professora Carla referente a imagem que ela tinha dos professores da educação básica e como essa imagem mudou após sua atuação no Centro:

E essa questão, ..., que era a imagem que a gente tinha dos professores e o quanto isso foi quebrado. Acho que isso foi muito rico, essa entrada da parte da formação de professores direta na universidade foi muito rica. Eu vi que muitas pessoas da universidade que escreviam sobre os professores de uma forma, depois que participaram desse movimento, passaram a pensar de outra forma com relação aos professores. Porque as pessoas que estão na ponta também são professores, pessoas que estudam, pessoas que são competentes, e não temos que pensar que eles não sabem nada, eles sabem muita coisa. Acho que isso aprendemos muito no Cecemca, e que eu levo até hoje. O que eu sei que posso trocar com eles, que eles não sabem e o que eles sabem que eles podem trocar comigo. E isso, para mim, é muito forte (Narrativa da professora Carla Ariela Rios Vilaronga, p.121).

É nesse sentido que, para o professor Eugenio, a formação continuada “é uma via de mão dupla; ela é uma formação continuada para os professores que estão lá, mas é uma formação de aprimoramento para a própria universidade na sua ação precípua, que é a graduação” (Narrativa do professor Eugenio, p.83 deste trabalho).

A relação entre universidade e sistemas públicos de ensino e o contato com as escolas e professores da educação básica pode conduzir a universidade para “uma ação articulada entre formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, da pesquisa sobre professores para a pesquisa com os professores” (AMBROSETTI e RIBEIRO, 2005, p. 5-6). Compartilhamos dessa mesma perspectiva de formação e relação entre universidade e escolas, porém compreendemos que a realidade ainda não é essa, mas que esse é o caminho. Porém a

estrada a se percorrer para que isso aconteça ainda é longa. E para todos que fizeram parte dessa jornada que foi o Cecemca, o caminhar para essa direção, segundo eles foi muito gratificante.

A professora Carla, destacou que foi muito gratificante para sua vida pessoal e profissional participar do Cecemca e para ela a formação continuada é um espaço de trocas, de experiências compartilhadas.

De forma semelhante, a professora Fabiana salienta que para ela, para sua formação, foi um grande aprendizado ter atuado no Cecemca durante esse processo todo, pois se não estivesse no Centro ela não teria a atuação e o conhecimento de tecnologia que ela tem hoje.

Percebemos também que na visão de alguns participantes dessa trajetória, o Cecemca é um selo, do qual não se desprende e o qual está presente e se defende em toda ação que se propõe, personalizado a sua maneira.

A atuação do Cecemca marcou presença na vida daqueles que dele fizeram parte, principalmente em sua fase de constituição. De forma positiva em vários aspectos, principalmente no que se refere a sua contribuição na aquisição de experiências e na vida profissional das pessoas que se envolveram e se dedicaram, se empenharam e se identificaram com ele, possibilitando a sua consolidação. E mesmo com as instabilidades geradas pelas mudanças nas políticas públicas voltadas principalmente para área da educação, que por muitas vezes não permitem uma perspectiva de continuidade das ações, o Cecemca se mantém vivo e atuante. Talvez não da forma que se considere ideal, mas passando por modificações e redirecionamentos, na tentativa de se adaptar para o atendimento das novas demandas e políticas públicas emergentes.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao finalizar essa pesquisa, em que apresentamos nossa versão sobre a história de criação e trajetória do Cecemca, discorreremos como caminhamos em sua elaboração e alguns aspectos significativos desse caminhar e de seus resultados. Inicialmente levantamos algumas temáticas que se destacaram no decorrer da pesquisa para a partir destas constituir uma análise “enredada”, tecendo uma história que une e dá significado aos acontecimentos numa construção partilhada, que é essa versão histórica.

Por meio da História Oral, com seus pressupostos e procedimento inerentes a essa metodologia, foi possível a constituição das narrativas de nossos colaboradores, bem como a articulação destas fontes orais com outras fontes escritas fazendo um cotejamento na composição do que seria esta nossa versão.

Nela apresentamos uma contextualização do panorama que se formou no início da década de 2000, contemplando movimentos e ações relativas às políticas públicas que antecederam a criação da Rede Nacional de Formação de Professores. Seguimos versando sobre a constituição do Centro desde a elaboração de material para os primeiros cursos de formação continuada oferecidos nesta etapa inicial abordando a atuação do Centro em programas de formação de professores oferecidos em nível nacional, tendo em vista os ordenamentos e ações relativas às políticas públicas de educação difundidas pelo MEC, até seu funcionamento nos dias atuais.

Um aspecto a destacar desde sua criação é a não existência de “um” Cecemca, mas ao menos dois (ou mais). Poderíamos afirmar que existem/existiram dois Cecemca, os quais se concretizaram como Núcleos de Bauru e de Rio Claro, distintos e independentes não só no que se refere/referiu à estrutura física, mas muito com relação ao trabalho desenvolvido por ambos, tendo em vista serem compostos por grupos de professores trabalhando sob diferentes concepções, linhas de pensamento e pesquisa. Estes se mostraram independentes desde as primeiras atuações de formação, distanciando-se cada vez mais no decorrer de suas trajetórias até os dias de hoje, um desconhecendo as ações e projetos realizados pelo outro. Mas também poderíamos falar em três Cecemca, se considerarmos os três Núcleos criados, o de Bauru, o de Rio Claro e o Núcleo de EaD, este também de Rio Claro, mas considerado um Núcleo dentre os três. Preferimos dizer que existiram/existem/existirão tantos Cecemca quantos foram narrados neste trabalho (neste caso, podemos falar em sete narrativas – seis delas advindas dos momentos de entrevistas aqui registrados e uma delas aquela que apresentamos no

capítulo anterior; ou em uma única constituída por esta dissertação) e ainda serão narrados a partir dele ou de outros modos¹¹⁰.

Para nós, foi significativa a necessidade de um consenso e uma relação de estabilidade entre os três de Núcleos que compunham o Centro para que ele fosse criado e executasse suas ações, embora estas não se mantiveram com as mesmas características em toda a sua trajetória.

Com a Rede se intencionava uma articulação entre os Centros no sentido do oferecimento de ações voltadas a formação continuada de professores da educação básica no Brasil, porém a forma como estes receberam, interpretaram e se apropriaram das orientações referentes aos objetivos, diretrizes e funcionamento da Rede pode ter gerado diferentes interpretações, colocando em prática ações e modelos variados de formação.

Por esse aspecto consideramos que a articulação pretendida com a Rede por meio dos Centros/Universidades e os sistemas de ensino, sobretudo entre os Centros entre si nos parece ter se perdido, ou talvez não tenha acontecido, considerando que, no caso do Cecemca, não percebemos essa articulação nem mesmo entre os Núcleos pertencentes a este “único” Centro. E segundo o nosso olhar, a Rede se desmantelou... Consequentemente alguns Centros não se mantiveram com mesma funcionalidade e produtividade, como é o caso do Cecemca.

Outro aspecto relevante que notamos foi a descontinuidade e transitoriedade de algumas políticas públicas, com interrupções de ações, acompanhadas de novas ações, em alguns momentos, e, inclusive, sobreposições de ações com os mesmos propósitos. Podemos afirmar que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica teve essas características, pois teve seu início de forma articulada, em alguns momentos se mostrou sem uma programação e acompanhamento necessários, permitindo truncamentos e descontinuidades. Este pode ser um dos principais aspectos percebidos em nossa pesquisa, o qual podemos considerar ter dificultado o sucesso e a consolidação de avanços do Centro. Gatti e Barreto (2009, p. 224) constataram essas descontinuidades e interrupções nas políticas públicas voltadas à formação de professores, afirmando que esses são complicadores para o avanço do impacto desses processos de formação sobre as práticas em salas de aula.

Estes aspectos da formação de professores considerados em nosso trabalho podem ser acrescentados, além de reforçar alguns outros que se manifestam em trabalhos do Projeto *Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil* do Ghoem,

¹¹⁰ Nesse sentido cabe citar a tese de Silva (2015) que, por meio de uma forma de apresentação e composição diferenciadas, destaca essa perspectiva das várias possibilidades, tantas quantas forem as narrativas constituídas e que possam se constituir.

tais como a questão da carência e urgência ao se tratar de formação inicial de professores de matemática em atendimento a condições estabelecidas por vários ordenamentos legais nas últimas décadas (GARNICA, 2014; GOMES 2014).

No projeto Mapeamento, a formação de professores se revela como um objetivo muito mais que um ponto de partida, considerando temas de estudo variados: instituições formadoras, materiais didáticos, espaços arquitetônicos e políticas públicas no sentido que estes auxiliam a compreensão e o discurso possível sobre a formação de professores de Matemática no Brasil (GARNICA, 2010, p. 50).

Com o projeto do Mapeamento visa-se perceber as nuances e a pluralidade de possibilidades formativas; as fugas e subversões, intencionais ou não, de leis, normas, regras, decretos; as rupturas e criações de alternativas de formação; as adaptações e manutenções; as histórias que vibram nos sujeitos e a pluralidade das existências desses sujeitos e histórias; vidas, forças e fluxos que circulam no macro-acontecimento que temos chamado de formação de professores de matemática. (MORAIS, 2016, P. 99)

Nesse sentido entendemos nosso trabalho contribuindo para o projeto do Mapeamento, numa perspectiva diferenciada, com o olhar para a formação continuada de professores que ensinam Matemática na década de 2000 por meio de uma versão da história de constituição do Centro de Educação Matemática, Científica e Ambiental (Cecemca); assim como o de Silva (2007) que apresentou um estudo sobre a identidade do Centro de Educação Matemática CEM, possibilitando a compreensão de aspectos da formação continuada de professores nas décadas de 1980 e 1990.

Destacamos que esta é a versão apresentada por nós, como uma de muitas referências possíveis sobre a história do Cecemca e, como esse caminhar continua, seja pela boa vontade de alguns, ou a partir dessa história, que também não se finda aqui. Acreditamos que ainda há muito a dizer, mas sempre será uma versão, um ponto de vista, num dado momento, em certas circunstâncias, e temos a impressão de que poderiam ser intermináveis... A cada nova leitura, um novo olhar, novas perspectivas em diferentes momentos e uma nova versão a se criar.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR, D.M. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em: 15 set. 2015.
- ALMEIDA, M. I. Formação continuada de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: MEC-Brasil. **Formação Contínua de Professores. Boletim 13**. Agosto. (Coleção Salto para o Futuro – TV Escola). MEC-Brasil, 2005.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jun. 2002.
- AMBROSSETI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. Universidades e Formação Continuada de professores: algumas reflexões. In: Reunião Anual da Anped, 28ª, 2005, Caxambu/MG. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081130int.rtf> Acesso em: 30 ago. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **O que dizem as pesquisas sobre formação de professores?** Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 a 2003. São Paulo: PUC-SP, 2004.
- BARALDI, I. M. **Retraços da educação matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção**. 2003. 241f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- BAZZO, V. L. O Estado avaliador e a formação de professores. **V ANPEDSul**, Mesa Redonda, 2004. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/2004/?link=eixos&acao=listar&listar=Mesa%20Redonda&listar_nome=Mesa%20Redonda Acesso em: 10 dez. 2016.
- BARCELOS, G.T.; PASSERINO, L.M.; BEHAR, P.A. Rede social na internet: apoio para formação continuada de professores de matemática. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 5 (2), p. 43- 59, 2012. Disponível em: <http://eft.educom.pt> Acesso em 12/11/2015.
- BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemologia de La investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Volume 4, n.1, 2002. Disponível < <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contentsbolivar.html> > Acesso em 02 de novembro de 2015, p. 40-65.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001.
- BOTH, B. C. **Sobre a formação de professores de Matemática em Cuiabá-MT (1960-1980)**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Decreto-lei n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 21, p. 1-2, 30 jan. 2009. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Leis ordinárias*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em 20 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **FUNDEB**. Manual de Orientação, 2008. Disponível em: <<http://www.fetamce.org.br/arquivos/File/legislacao/CARTILHA%20FUNDEB%202008.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 87, p. 10, mai. 2004. Seção 1. Disponível: <<http://www.cref6.org.br/arquivos/leg18.pdf>> Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 110, p. 50, jun. 2003. Seção 1. Disponível em: <<http://www.cref6.org.br/arquivos/leg12.pdf>> Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Edital nº 01/2003**, Brasília, DF, 11 de novembro de 2003. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rede/edit_rede.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: Orientações gerais, Catálogo 2006.

COSTA, C.J.; DURAN, M.R.C. A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova Capes e o Sistema Universidade Aberta do Brasil – **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 263 - 313, 2012.

CURY, F. G. **Uma História da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins**. 2011. 255f. Tese (Doutorado em Educação

Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do alhoz incompetente. **Caderno CEDES** vol.19 n. 44 Campinas Abril. 1998.

FERNANDES, D. N. **Sobre a formação de professores de Matemática no Maranhão:** Cartas para uma cartografia possível. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2011.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. ed. 4. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Formar ou certificar?** Muitas questões para Reflexão. 2003. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/Anexo-Circ025-03.doc>> Acesso em: 12 abr. 2014.]

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008

FREITAS, H.C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. vol.23, n.80, p. 136-167, set. 2002

_____. Certificação Docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, vol.28, n.100, p. 1203-30, 2007.

FUZARI, J.C.; FRANCO, A.P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. In: MEC-Brasil. **Formação Contínua de Professores. Boletim 13**. Agosto. (Coleção Salto para o Futuro – TV Escola). MEC-Brasil, 2005.

GARNICA, A. V. M. Pesquisa Qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. **MIMESIS**. Bauru: USC. v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001.

GARNICA, A. V. M. **A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática:** um estudo do caso brasileiro. Comunicação apresentada no V CIBEM, Porto, Julho de 2005.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. de C. ARAÚJO, J. de L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte, Autêntica, p. 79-100. 2006.

GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre História Oral: considerações teórico-metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. **Quadrante**, v. XVI, n. 2, p. 27-49. 2007.

GARNICA, A. V. M. **História oral e História da Educação Matemática: considerações sobre um método**. Actas do I Congresso Ibero-Americano de História da Educação Matemática, p. 263-271. Portugal, out. 2011. Disponível em: <<http://www.uied.fct.unl.pt/sites/www.uied.fct.unl.pt/files/Livros%20UIED/Actas-CIHEM%20ordenado.pdf>>. Acesso em: 19/06/2015.

GARNICA, A. V. M. Estacas em Paisagens Móveis: um ensaio a partir da narrativa de três professores de Matemática. In TEIXEIRA, I. A. de C.; PAULA, M. J. de; GOMES, M. L. M.; AUAREK, W. A. (ORG). **Viver e Contar**: experiências e práticas de professores de Matemática – Ed. Livraria da Física. São Paulo. Coleção Contexto da Ciência. p.331-347. 2012.

GARNICA, A. V. M. **Sobre Historiografia**: fragmentos para compor um discurso. REMATEC, Natal (RN) Ano 8, n.12/ Jan.-Jun. 2013.

GARNICA, A. V. M. Cartografias Contemporâneas: mapear a Formação de Professores de Matemática. In: GARNICA, A. V. M. (Org.). **Cartografias Contemporâneas**: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil. p. 39-66. Curitiba-PR: Appris, 2014.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. **Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer**: notas sobre regimes de historicidade e história oral. BOLEMA (Rio Claro), v. 25, n. 41, p. 213-250, 2011.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. **Elementos de História e de Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp, 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, p. 57-186, 2008.

GATTI, B. A. Formação De Professores: Condições E Problemas Atuais. **Revista Brasileira de Formação De Professores**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 90-102, 2009

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios, Brasília, UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. A reflexão sobre a prática cotidiana – caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. In: MEC-Brasil. **Formação Contínua de Professores. Boletim 13**. Agosto. (Coleção Salto para o Futuro – TV Escola). MEC-Brasil, 2005.

GOMES, M. L. M. Formação e Atuação de Professores de Matemática, Testemunhos e Mapas. In: GARNICA, A. V. M. (Org.). **Cartografias Contemporâneas**: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil. p. 39-66. Curitiba-PR: Appris, 2014.

GUIMARÃES, V.S. Os saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua. In: MEC-Brasil. **Formação Contínua de Professores. Boletim 13.** Agosto. (Coleção Salto para o Futuro – TV Escola). MEC-Brasil, 2005

LIMA, M.A.M. **Formação Continuada de Professores de Matemática: processos formativos e possibilidades.** 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LINS, R. C.; SILVA, H. da; GONÇALVES, S. R. Educação Matemática e consumo sustentável, Rio Claro: IGCE/Unesp: Cecemca, 2005.

LIRA, I. S. de. As discussões acerca da valorização do magistério brasileiro, Anais do 25º Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração da Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectiva, realizado em São Paulo em 2011. Disponível em:
www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/.../0224.pdf

MACENA, M. M. M. **Sobre a formação e prática de professores de Matemática:** estudo a partir de relatos de professores, década de 1960, João Pessoa (PB). Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2013.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **Escolas Agrícolas e Educação Matemática:** histórias, práticas e marginalidade. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo:** Um Exame da Década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MELO, J. R. **A Formação do Formador de Professores de Matemática no Contexto das Mudanças Curriculares.** 2010. 309f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H.dos. Verbete Conferência de Jomtien. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.* São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 23 ago. 2016.

MORAIS, M. B. **Peças de uma história:** formação de professores de Matemática na região de Mossoró (RN). Dissertação de Mestrado em Educação Matemática - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2012.

MORAIS, M. B. **Foucault e a história da formação de professores de matemática: aproximações e contribuições.** In: Anais do 3º Encontro Nacional de Pesquisa Em História da Educação Matemática: história da educação e formação de professores. – São Mateus: SBHMat, 2016. 1069 p.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, 2011.

MOTA JÚNIOR, W. P. da; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 01 set. 2016.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.15-33

OLIVEIRA, A. M. P. **Formação continuada de professores de Matemática e suas percepções sobre a contribuição de um curso**. 2003. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

PENTEADO, M. G. Redes de Trabalho: expansão das possibilidades da informática na educação matemática da escola básica. In: BICUDO, M.A.V. & BORBA, M.C. **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PIETROPAOLO, R.C.; CAMPOS, T.M.M.; SILVA, A.F.G. Formação continuada de professores de Matemática da educação básica em um contexto de implementação de inovações curriculares. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 377 - 390, 2012.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo (14), fev. 1997.

RABELLO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32 n.114, Jan./Mar. 2011.

ROCHA, F.S.; DORNELES, P.F.T.; MARRANGHELLO, G.F. Reflexões sobre o processo de formação continuada proposto por um curso de especialização em Educação em Ciências e Tecnologia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 143 - 175, 2012.

RODRIGUES, C.G.; KRÜGER, V.; SOARES, A.C. Uma Hipótese Curricular para a Formação Continuada de Professores de Ciências e de Matemática. **Ciência & Educação**, Pelotas, v. 16, n. 2, p. 415-426, 2010.

SANTOS, E. O. dos Políticas de Formação Continuada para os professores da Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>> Acesso em 07 out. 2016.

SETUBAL, M.A (coord.), LOPES, V.V., HUBNER, A. **Educação básica no Brasil nos anos 90: políticas governamentais e ações da sociedade civil**. São Paulo: Cenpec, 2001.

SILVA, C. R. M. da Uma, nove ou dez narrativas sobre as licenciaturas em ciências e matemática em Mato Grosso do Sul. 369 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp, Rio Claro, 2015.

SILVA, H. Centro de Educação Matemática (CEM): fragmentos de identidade. 448 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp, Rio Claro, 2006.

SILVA, H. Centro de Educação Matemática (CEM): formação continuada de professores de Matemática em São Paulo nos anos 1980 e 1990. In GARNICA, A. V. M. (Org.).

Cartografias Contemporâneas: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil. p. 67-85. Curitiba-PR: Appris, 2014.

SILVA, H; FERNANDES, D. N. História Oral e Educação Matemática: Aspectos metodológicos e possibilidades. **Anais IV SIPEQ** – ISBN – 978-85-98623-04-7, out. 2010. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/ivsipeq/anais/artigos/54.pdf>>. Acesso em: 25/05/2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TOILLIER, J. S. **A Formação do professor (de Matemática) em terras paranaenses inundadas.** Dissertação de Mestrado em Educação Matemática - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2013.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Gestão da educação superior no Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/governo_e_gestafinal_michelangelogiotto.pdf> Acesso em 20 set. 2016.

UNESCO, Plano Nacional de Educação – Brasília: Senado Federal, 186 p. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2015.

VERDUM, P. L. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Políticas e Práticas.** 185 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2010.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa, Educa, 1993.

APÊNDICE A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

Roteiro – entrevista com Prof^a. Maria Isabel Castreghini de Freitas

1-Fale um pouco sobre você, sobre o modo como quer sua apresentação na textualização desta entrevista:

- Nome; cidade(s) em que nasceu e cresceu; data de nascimento; profissão dos pais;
- Educação familiar; cotidiano da infância; religião;
- Formação e atuação profissional;
- Leituras (marcantes, que costuma fazer, bem como os assuntos que te interessam)

2-Por favor, conte a história do CECEMCA.

Pontos para acompanhar:

- Quando, como e porque começou;
- Porque desta denominação;
- Por quais pessoas era composto;
- Como se desenvolveu nos primeiros anos de atuação;
- Em quais níveis atuou – municipal, estadual;
- Em que municípios atuou;
- Até quando se configurou como um Centro de Formação Continuada, fazendo parte “Rede” (MEC);
- Sobre o desenvolvimento de materiais, como aconteceu esse trabalho;
- Sobre a dinâmica de atuação na formação de professores nas redes municipais e/ou estaduais;
- Como se configura a atuação do Cecemca hoje;
- Política de educação / formação de professores no Brasil à época.

3-E sobrea a política de formação continuada de professores dessa ocasião em que criaram o Cecemca? E sobre esse momento com relação às políticas públicas relacionadas a formação de professores em geral?

Roteiro da entrevista com os demais colaboradores

1- Fale um pouco sobre você, sobre o modo como quer sua apresentação na textualização desta entrevista:

- Nome; cidade(s) em que nasceu e cresceu; data de nascimento; profissão dos pais;
- Educação familiar; cotidiano da infância; religião;
- Formação e atuação profissional

2- Por favor, conte a história do CECEMCA e sobre sua atuação nesse Centro.

Pontos para acompanhar:

- Política de educação/formação de professores no Brasil à época da criação do Centro.
- Como se desenvolveu nos primeiros anos de atuação;
- Em que municípios atuou;
- Até quando se configurou como um Centro de Formação Continuada, fazendo parte “Rede” (MEC) e por quê?
- Sobre o desenvolvimento de materiais, como aconteceu esse trabalho;
- Sobre a dinâmica de atuação na formação de professores nas redes municipais;
- Está envolvido com o CECEMCA, atualmente? Se sim, como tem se dado esse envolvimento? Se não, até quando você esteve envolvido com o CECEMCA e de que modo?

3- Qual a sua visão sobre:

a) a política de formação continuada de professores na ocasião de criação do CECEMCA?

b) as políticas públicas relacionadas à formação de professores em geral naquela ocasião?

4- Como vê a Instituição (Unesp) colaborando ou não na sua atuação nesse Centro? Como foi a postura da Instituição no sentido de apoiar a atuação desses professores nesse projeto de tamanha envergadura?

APENDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Rio Claro
IGCE/PPGEM/UNESP



Apresentação de Intenções de Pesquisa e Entrevista

Pesquisador: Adriane Eloisa Cavamura (Mestranda, PGEM/UNESP, Rio Claro)

Orientadora: Heloisa da Silva (PGEM/UNESP, Rio Claro)

A entrevista será realizada para o fim específico de ser parte de uma dissertação de Mestrado, que tem como objetivo investigar o processo histórico de constituição, trajetória e permanência do Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental – CECEMCA/Unesp – Campus de Rio Claro, vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Trata-se da possibilidade de compreender, a partir de depoimento dos professores, coordenadores e demais profissionais que participaram da criação do CECEMCA, como é em que contexto o Centro se constituiu, qual a relevância do trabalho desenvolvido na formação continuada de professores de Matemática e sua contribuição e repercussão para com demais centros e programas de formação continuada.

Seguindo uma orientação metodológica dentro do que se intitula História Oral, é importante advertir à entrevistada de que aquilo que se busca é a sua experiência pessoal sobre aspectos relacionados à criação e constituição do CECEMCA; bem como a sua atual situação diante das novas demandas e ordenamentos do MEC. Assim, o que importa é a narrativa daquilo que foi vivenciado.

Como a entrevista será áudio-gravada, a entrevistada terá plena liberdade de interferir, no sentido de vetar a audição de passagens, bem como proibir a transcrição e publicação de trechos que possa julgar inconvenientes. Entretanto, as gravações ficarão sob a guarda do entrevistador e/ou do responsável pelo projeto, que se disponha a cumprir essas exigências, constituindo fonte histórica de referência para futuros trabalhos de outros professores e também pesquisadores. Reitera-se que toda e qualquer publicação das entrevistas será feita desde que autorizada pela entrevistada-colaboradora e a publicação ocorrerá conforme os termos indicados por ela. Esta terá acesso total à transcrição do texto gerado a partir da entrevista e, tendo total direito em relação às suas memórias, poderá vetar, alterar, complementar ou refazer frases que julgar passíveis de veto, alteração e/ou complementação.

O procedimento metodológico a ser adotado com as gravações compreende: a) uma transcrição do que foi dito; b) uma edição do que foi dito, recriando-se o texto em primeira pessoa (o que chamamos de textualização); c) a apresentação desta textualização para que o entrevistado dê sua aprovação ou proponha as mudanças que julgar necessárias; d) assinatura de documento de cessão de direitos dos documentos escritos.

Atenciosamente,


Adriane Eloisa Cavamura

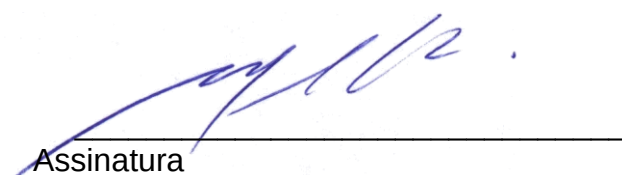

Profª. Dra. Heloisa da Silva

APÊNDICE C – CARTAS DE CESSÃO**CARTA DE CESSÃO**

Eu, Mara Sueli Simão Moraes, portadora do RG nº 7799552 SSP/SP, declaro para os devidos fins ceder à Adriane Eloisa Cavamura, RG 20.300.636, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 3 de agosto de 2015; e também os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Adriane Eloisa Cavamura e ao Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo presente,

Rio Claro, 17 de fevereiro de 2016.



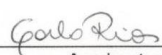
Assinatura

CARTA DE CESSÃO

Eu, **Carla Ariela Rios Vilaronga**, portadora do RG nº **33317627-3** SSP/SP, declaro para os devidos fins ceder à Adriane Eloisa Cavamura, RG nº 20.300.636, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 5 de agosto de 2015; e também os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Adriane Eloisa Cavamura e ao Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Rio Claro, 26 de fevereiro de 2016.



Assinatura

CARTA DE CESSÃO

Eu, Fabiana Marques Costa, portadora do RG nº 25617460-X SSP/SP, declaro para os devidos fins ceder à Adriane Eloisa Cavamura, RG 20.300.636, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 30 de junho de 2015; e também os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Adriane Eloisa Cavamura e ao Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo presente;

Rio Claro, 27 de novembro de 2015.


Assinatura

CARTA DE CESSÃO

Eu, **MARIA ISABEL CASTREGHINI DE FREITAS**, portadora do RG nº 10.907.207-8 SSP/SP, declaro para os devidos fins ceder à Adriane Eloisa Cavamura, RG 20.300.636, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 16 de dezembro de 2014 e também os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Adriane Eloisa Cavamura e ao Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM) vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Rio Claro, 29 de outubro de 2015.



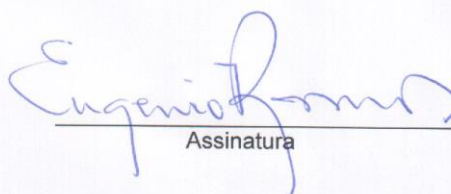
Assinatura

Profª Dra Maria Isabel C. de Freitas
Supervisora do CEAPLA

CARTA DE CESSÃO

Eu, Eugenio Maria de França Ramos, portador do RG nº 11.926.601 SSP/SP, declaro para fins de comprovação, ceder à Adriane Eloisa Cavamura, RG nº 20.300.636, sob os termos da resolução CNS 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, direitos sobre a textualização do registro oral, referente a entrevista que lhe concedi em 1º de julho de 2015, que me foi apresentada e conferida, para fins exclusivos de sua pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP Campus de Rio Claro.

Rio Claro, 28 de fevereiro de 2016.


Assinatura

CARTA DE CESSÃO

Eu, Romulo Campos Lins, portador do RG nº 6.456.687 SSP/SP, declaro para os devidos fins ceder à Adriane Eloisa Cavamura, RG nº 20.300.636, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 3 de agosto de 2015; e também os direitos sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida e por mim legitimada. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Adriane Eloisa Cavamura e ao Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem) vinculado à Unesp de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

Rio Claro, 06 de setembro de 2016.



Assinatura

ANEXO A – EDITAL 01/2003 – SEIF/MEC**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL****EDITAL N.º 01/2003-SEIF/MEC**

A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (SEIF/MEC), no uso de suas atribuições regimentais e tendo em vista o disposto no art. 5.º, § 1.º, da Portaria n.º 1.403, de 9 de junho de 2003, do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicada na Seção 1 do Diário Oficial da União do dia 10 subsequente, torna público que estará recebendo propostas de universidades brasileiras que possuam ou tenham interesse em constituir **centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino**, visando a integração da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (**Rede**), constituída no âmbito do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, nos termos da Portaria supramencionada e de acordo com as disposições do presente edital.

As atividades inerentes ao objeto do presente edital observarão a seguinte cronologia básica:

i. Recebimento das propostas (versão preliminar)	Até 30/12/2003
ii. Divulgação do resultado da seleção	Até 15/01/2004
iii. Negociação	Até 20/02/2004
iv. Apresentação das propostas definitivas	Até 15/03/2004
v. Divulgação dos resultados definitivos	Até 02/04/2004
vi. Celebração de convênios	Até 30/04/2004

O encaminhamento das propostas deverá ser feito, exclusivamente, por meio eletrônico (Internet), para o endereço editalrede@mec.gov.br, sob a referência "**Edital n.º 01/2003-SEIF/MEC**", sendo o correspondente recibo também emitido eletronicamente.

Eventuais esclarecimentos complementares a respeito deste edital deverão ser solicitados por via eletrônica para duvidarede@mec.gov.br.

Os resultados da seleção serão divulgados no sítio www.mec.gov.br e comunicados formalmente a todas as instituições participantes.

1. DISPOSIÇÕES GERAIS

1.1 O *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores* foi instituído pela Portaria Ministerial n.º 1.403, de 2003, já referenciada neste Edital, cujo art. 1.º estabeleceu a sua composição, assim compreendida:

- i. o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;
- ii. os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
- iii. a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

1.2 Consoante o disposto no art. 5.º da Portaria 1.403, a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação deverá ser integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, instalados em universidades brasileiras, cuja seleção, segundo o § 1.º do mesmo artigo, deve ocorrer por meio de edital público.

1.3 Para os fins do presente Edital, são considerados "*centros de pesquisa e desenvolvimento da educação*", doravante simplesmente *centros*, qualquer órgão ou unidade existente ou que venha a ser constituído no âmbito de uma universidade brasileira, independentemente de sua denominação e formato institucional (centro, núcleo, instituto, laboratório, grupo etc), desde que se dediquem ao desenvolvimento de programas de formação continuada de professores ou gestores e ao desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas referidas no item 1.7 deste Edital.

1.4 O Ministério da Educação irá apoiar os centros que venham a ser selecionados mediante a celebração de convênios com as universidades em que os mesmos se encontrem instalados ou com fundação de apoio existente no ambiente da universidade, tendo, conforme o caso, uma ou outra como interveniente, observando-se, sempre, a legislação aplicável e o interesse da administração. O Ministério da Educação apoiará pelo menos dois centros em cada área de certificação dos profissionais da educação, conforme disposto nos parágrafos 2.º e 3.º do art. 5.º da Portaria 1.403, sendo, essas áreas, em número de dez, segundo o art. 3.º da citada Portaria, a saber:

- i. Educação Infantil;
- ii. Educação Fundamental: anos iniciais;
- iii. Língua Portuguesa;
- iv. Matemática
- v. Ciências Humanas e Sociais;
- vi. Ciências da Natureza;
- vii. Línguas Estrangeiras;
- viii. Educação Física;
- ix. Artes; e
- x. Gestão.

1.5 Os centros poderão se organizar com uma estrutura de caráter interinstitucional, assumindo um deles o papel de instituição-líder, responsável pela

execução do projeto cujas ações serão apoiadas pelo MEC, sendo que, nesta hipótese, o convênio para o apoio ministerial será celebrado com a universidade em cuja estrutura a instituição-líder estiver integrada, com a interveniência da fundação de apoio escolhida, conforme estabelecido no item anterior.

1.6.1.1 As ações de formação continuada e desenvolvimento de tecnologia educacional, previstas neste Edital e que estarão sendo apoiadas pelo MEC, dizem respeito, exclusivamente, à **educação infantil e fundamental**.

1.7 As ações de formação continuada previstas nos projetos que serão apoiadas pelo MEC deverão ter o aporte da Educação Especial, tendo em vista a construção de uma educação inclusiva.

1.8 A Rede será integrada por vinte centros, abrangendo cinco áreas de especialidade, entendidas estas como uma combinação específica de áreas do conhecimento integrantes da estrutura curricular da educação infantil e fundamental e de formação de profissionais da educação, conforme Tabela 1.

Tabela 1
Número de Centros por Área de Especialidade

Área de Especialidade	Número de Centros
Alfabetização e Linguagem	6
Educação Matemática e Científica	5
Ensino de Ciências Humanas e Sociais	3
Artes e Educação Física	3
Gestão e Avaliação da Educação	3
Total	20

1.9 O apoio ministerial aos centros terá como objetivo a implementação de projetos que contemplem o desenvolvimento das ações descritas na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2
Ações apoiadas pelo MEC

Número	Descrição
1	Desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, à distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, softwares).
2	Desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada.
3	Desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública.
4	Associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino.

1.10 Os programas de formação continuada de professores e gestores desenvolvidos pelos centros integrarão o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, observando a relação entre as áreas de especialidade dos centros e as de certificação de professores e especialistas especificadas no art. 3.º da

Portaria 1.403, conforme Tabela 3, garantindo-se a existência de, no mínimo, duas instituições para atuar em cada uma das dez áreas de certificação.

Tabela 3
Relação entre as Áreas de Especialidade dos Centros Integrantes da Rede e as Áreas de Certificação de Profissionais da Educação

Área de Especialidade dos Centros	Área de Certificação
1. Alfabetização e Linguagem	1. Educação Infantil 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental 3. Língua Portuguesa 4. Línguas Estrangeiras
2. Educação Matemática e Científica	1. Educação Infantil 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental 3. Matemática 4. Ciências da Natureza
3. Ensino de Ciências Humanas e Sociais	1. Educação Infantil 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental 3. Ciências Humanas e Sociais
4. Artes e Educação Física	1. Educação Infantil 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental 3. Artes 4. Educação Física
5. Gestão e Avaliação da Educação	1. Gestão

1.11 Os programas posteriormente implementados com os diversos agentes interessados – unidades escolares e secretarias municipais e estaduais de educação – poderão incluir produtos desenvolvidos por diferentes centros que venham a integrar a Rede, como, por exemplo, os programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que provavelmente reunirão cursos desenvolvidos por mais de um centro integrante da Rede. Neste caso, acordos de cooperação deverão ser firmados entre as instituições envolvidas.

1.12 Sendo o desenvolvimento de programas de formação continuada para os professores indígenas um dos objetivos da Rede, os centros que contemplem em seus planos de desenvolvimento (ver item 2.6.1.) municípios ou estados que tenham escolas indígenas em seus sistemas deverão incluir propostas de formação continuada de professores indígenas em seus projetos.

1.13 Na elaboração de seus projetos, os centros deverão, obrigatoriamente, levar em consideração as fases iniciais do desenvolvimento humano – infância, pré-adolescência, adolescência – incorporando as contribuições de outras áreas do conhecimento que sejam importantes para adequada compreensão dessas fases.

2. DAS PROPOSTAS

2.1 As propostas deverão ser apresentadas pelo dirigente da universidade a que o centro (existente ou a ser instituído) estiver vinculado, e serão compostas pelos seguintes documentos:

- i. Documento A – Organização Institucional da Proponente
- ii. Documento B – Descrição de Centro
- iii. Documento C – Descrição do Quadro de Pessoal
- iv. Documento D – Descrição do Projeto
- v. Documento E – Orçamento e Cronograma de Desembolso

2.2 As propostas deverão estar acompanhadas, ainda, dos seguintes documentos:

- i. anuência formal de todos os membros da equipe;
- ii. anuência formal do representante legal da universidade proponente;
- iii. designação do coordenador do projeto, obrigatoriamente integrante do quadro de pessoal do centro.

2.3 Documento A – Organização Institucional da Proponente

2.3.1 Deverá ser feita a identificação e descrição da universidade proponente, indicando a sua denominação, natureza jurídica, atos constitutivos, histórico da instituição, relação nominal e qualificada do quadro dirigente e localização hierárquica do centro que integrará a Rede, entre outras informações pertinentes.

2.4 Documento B – Descrição do Centro

2.4.1 Deverá ser feita uma descrição do centro proposto para integração à Rede e que, assim, será o responsável pela execução do projeto. No caso de se tratar de um órgão ou unidade já existente na universidade, fazer um histórico do mesmo e do seu estatuto ou regimento. Caso se trate da criação de uma nova unidade na estrutura universitária, fazer uma descrição das características pretendidas, do processo de criação e inserção na referida estrutura e do cronograma provável para aprovação da proposta pelo órgão de direção da universidade.

2.5 Documento C – Descrição do Quadro de Pessoal

2.5.1 Deverá ser feita uma descrição do quadro de pessoal, considerando-se, para este fim, o grupo formado pelos principais profissionais que serão responsáveis pela execução do projeto, tanto em seu componente técnico e científico quanto em seus aspectos operacionais, e que mantém um vínculo de trabalho explícito e permanente com o centro, incluindo a qualificação dos seus membros e as responsabilidades e papéis de cada um para o desenvolvimento das ações que integram o projeto.

2.5.2 Também deverá ser feita uma descrição detalhada da experiência do quadro de pessoal na implementação de projetos de formação continuada de professores e implantação de novas tecnologias com a rede pública de educação infantil e fundamental, incluindo, quando for o caso, os valores dos projetos e as respectivas agências de financiamento.

2.5.3 O quadro de pessoal a ser apresentado deverá estar constituído com um mínimo de cinco até o máximo de dez profissionais (sem constituir este teto um critério obrigatório), devendo ser apresentado o currículo dos respectivos componentes.

2.6 Documento D – Descrição do Projeto

2.6.1 Os projetos deverão descrever as ações a serem desenvolvidas e os respectivos produtos, em conformidade com o disposto na Tabela 2, apresentando sucintamente as metas programadas e os produtos esperados. Para os fins deste Edital, são produtos esperados das ações descritas na Tabela 2:

- i. material didático (livros, *softwares*, vídeos etc);
- ii. módulos, cursos e programas de formação (incluindo todos os materiais necessários à sua execução);
- iii. tecnologia de gestão de unidades e redes de ensino (incluindo *softwares* e instrumentos de avaliação);
- iv. acordos de cooperação, ou outro instrumento legal adequado, que estendam a cobertura potencial e efetiva dos programas desenvolvidos pelos centros.

2.6.2 São metas a serem alcançadas:

- i. associação com outras instituições, de modo que a cobertura potencial dos programas desenvolvidos no âmbito da Rede se amplie;
- ii. atendimento efetivo a profissionais, unidades e redes de ensino por meio desses programas;
- iii. elevação do percentual de certificação dos profissionais de educação.

2.6.3 Também integrará o projeto um Plano de Desenvolvimento, projetando as metas a serem realizadas ao longo dos quatro anos de duração do convênio, por meio de outras parcerias com instituições de ensino superior, secretarias de educação e instituições congêneres.

2.6.4 Finalmente, o projeto deverá contemplar um Plano sucinto para a sua avaliação e monitoramento.

2.7 Documento E – Orçamento e Cronograma de Desembolso

2.7.1 Deverá ser apresentado o orçamento estimado do projeto por ação e produto, bem como o cronograma de desembolso, respeitada a restrição de pagamento de 50% do valor correspondente a um produto apenas após a sua recepção e aprovação por parte da SEIF/MEC.

2.8 Características Desejáveis dos Projetos

É desejável que os projetos apresentem as seguintes características:

- i. proponham formas de associar a competência científica acumulada pelo país, em diferentes áreas do conhecimento, ao desenvolvimento de programas de formação continuada e de tecnologia educacional;
- ii. proponham formas inovadoras e eficazes de parceria entre instituições de ensino superior, organizações não-governamentais e empresas com o objetivo de desenvolver tecnologias educacionais e programas de formação, potencializando e articulando a experiência acumulada por diferentes organizações nesta área;

iii. proponham programas de formação flexíveis, que possam ser adaptados a diferentes condições de oferta e de exercício profissional;

iv. prevejam a utilização dos dados originários do Exame Nacional de Certificação de Professores e dos sistemas associados de avaliação da educação básica para o desenvolvimento dos programas de formação;

v. projetem a implementação, em larga escala, dos programas de formação e a implantação das novas tecnologias, em associação com instituições de ensino superior e outras organizações, por meio de convênios com os municípios, estados e Distrito Federal; e

vi. proponham procedimentos eficazes de gestão do projeto, que garantam um trabalho contínuo com as redes públicas de educação, por meio de ações que integrem a escola, a administração pública e as instituições de ensino superior.

3. DO PROCESSO SELETIVO

3.1 Para a implantação da Rede, a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental adotará no processo seletivo uma conduta pró-ativa, podendo recomendar alterações, fusões e articulações das propostas, na fase de negociação prevista no cronograma disposto no preâmbulo deste edital, sendo que as decisões finais caberão a uma comissão instituída com esta finalidade.

3.2 As pré-propostas e as propostas finais serão avaliadas pelos seguintes critérios:

- i. conformidade do projeto com os objetivos da Rede e do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores;
- ii. qualificação do quadro de pessoal para a realização do projeto;
- iii. produtos adequados aos objetivos da Rede;
- iv. metas adequadas às finalidades da Rede;
- v. política de desenvolvimento do centro e de sua rede de organizações associadas adequada às metas propostas;
- vi. centro dotado de estrutura em condições de atender às finalidades da Rede;
- vii. infra-estrutura efetivamente disponível para o centro responsável pela execução do projeto;
- viii. ajuste do orçamento aos produtos e metas propostos

4. DISPOSIÇÕES FINAIS

4.1 As universidades interessadas poderão apresentar as suas propostas para uma ou mais áreas de especialidade, hipótese na qual para cada área de especialidade deverá ser apresentada uma proposta separada, integrada pelo conjunto de documentos especificado neste Edital.

4.2 O programa terá a duração de 4 (quatro) anos, com o desembolso anual máximo de R\$ 500 mil por projeto. Todo desembolso estará vinculado a um produto ou à realização de uma meta especificada no Plano de Desenvolvimento do projeto. Os orçamentos apresentados nas propostas deverão discriminar as despesas por item de dispêndio, produtos e metas e o cronograma de desembolso deverá destinar no mínimo 50% do valor à entrega dos produtos e realização das metas.

4.3 São itens financiáveis:

- i. Pessoal (com as exceções previstas na Instrução Normativa n.º 1/1997 da Secretaria do Tesouro Nacional e alterações posteriores, e demais diplomas que disciplinam a celebração de convênios);
- ii. Equipamento;
- iii. Material de consumo;
- iv. Serviços de Terceiros – Pessoa Física; e
- v. Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica.

4.4 Os recursos para custear as ações descritas neste edital correrão à conta do Programa 1072 – Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação, ações 6331 – Fomento a Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Infantil e 6357 – Fomento a Pesquisa e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, previsto no Plano Plurianual 2004-2007, podendo ainda, serem destinados recursos de acordos de cooperação externos.

4.4.1 Caso os projetos em execução ou a serem executados contemplem outros recursos além dos resultantes do apoio federal, os mesmos deverão ser dimensionados financeiramente em sua totalidade, com classificação distinta por fontes segundo as respectivas origens.

4.5 A SEIF/MEC instituirá comissão para o acompanhamento da execução dos projetos, que poderá propor o cancelamento do convênio se, no processo de monitoramento e avaliação, a sua implementação for considerada insatisfatória, tendo em vista as metas e produtos integrantes do projeto.

Brasília, DF, 11 de novembro de 2003

Maria José Vieira Féres

Secretária de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação

ANEXO B – PORTARIA MEC Nº 1.403/2009**GABINETE DO MINISTRO****PORTARIA Nº 1.403, DE 09 DE JUNHO DE 2003**

Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, e tendo em vista as disposições da Lei nº 9131, de 24 de Novembro de 1995, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especialmente seus artigos 8º, 9º, 62 e 64, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação 01/2002, especificamente o seu art. 16, que dispõe sobre a implantação de um sistema de certificação de competências dos professores, resolve

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende:

I - o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;

II - os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e

III - a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Art. 2º O Exame Nacional de Certificação de Professores avaliará, por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior.

§ 1º O Exame Nacional de Certificação de Professores passa a ser o instrumento por meio do qual se realiza o exame nacional de cursos para as licenciaturas.

§ 2º A participação no exame dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior é obrigatória, conforme disposto na Lei nº 9131.

§ 3º A participação no exame dos profissionais em exercício e dos concluintes dos cursos normais de nível médio é voluntária.

§ 4º É facultada a participação no exame de qualquer pessoa licenciada para o exercício de função docente, bem como os diplomados por cursos normais de nível médio.

Art. 3º Será conferido aos aprovados no Exame Nacional de Certificação de Professores o Certificado Nacional de Proficiência Docente, nas seguintes áreas:

- I Educação Infantil
- II Educação Fundamental: anos iniciais
- III Língua Portuguesa
- IV Matemática
- V Ciências Humanas e Sociais
- VI Ciências da Natureza
- VII Línguas Estrangeiras
- VIII Educação Física
- IX Artes
- X Gestão

§ 1º Os certificados, quando for o caso, farão referência às especialidades, acompanhando as áreas de licenciatura e as habilitações pedagógicas reconhecidas.

§ 2º O certificado nacional não constitui prova de licença para o exercício de função docente.

§ 3º O Certificado Nacional de Proficiência Docente terá a validade de cinco anos

Art. 4º O Exame Nacional de Certificação de Professores compreenderá:

I - Avaliação da leitura e escrita, educação matemática e científica básicas, à qual deverão se submeter todos os candidatos aos certificados nacionais de proficiência docente.

II - Avaliação de conhecimentos e competências pedagógicas específicos da área de certificação e especialidade pretendida, à qual deverão se submeter apenas os candidatos correspondentes.

Parágrafo único. As matrizes de conhecimentos, competências e habilidades que servem de referência para a construção dos instrumentos de avaliação serão elaboradas revistas por meio de procedimentos que garantam a participação da comunidade educacional.

Art. 5º A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação será integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas de especialidade, instalados em instituições universitárias brasileiras.

§ 1º As instituições serão selecionadas por meio de edital público.

§ 2º O apoio do MEC aos centros de pesquisa e desenvolvimento se fará por meio de convênios com as instituições universitárias em que se encontram instalados.

§ 3º O MEC apoiará ao menos dois centros de pesquisa e desenvolvimento em cada área de certificação dos profissionais da educação.

Art. 6º O Ministério da Educação proporá, por meio de Projeto de Lei, a instituição da Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, a ser concedida a todo professor certificado, em exercício nas redes públicas de ensino.

Art. 7º A implantação do Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores será gradual, tendo início com a certificação e o atendimento às necessidades de formação continuada dos professores das séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de educação.

Parágrafo único. A Secretaria de Educação Fundamental deverá instituir uma comissão para a coordenação do Sistema e propor as normas complementares necessárias à plena execução do disposto nesta Portaria.

Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CRISTOVAM BUARQUE

(Publicação no DOU nº 110, de 10. 06. 2003, seção 1, página 50)

ANEXO C – PORTARIA MEC Nº 1.179/2004**GABINETE DO MINISTRO
PORTARIA Nº 1.179, DE 6 DE MAIO DE 2004**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente em seus artigos 8º, 9º, 62 e 64, resolve

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, tendo como seus principais componentes:

- I os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
- II a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Art. 2º A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação será integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para os sistemas oficiais de ensino dos estados e municípios, instalados em instituições universitárias brasileiras, abrangendo uma ou mais das seguintes áreas de especialidade:

- I Educação Infantil;
- II Ensino Fundamental: anos iniciais;
- III Língua Portuguesa;
- IV Matemática;
- V Ciências Humanas e Sociais;
- VI Ciências da Natureza;
- VII Línguas Estrangeiras;
- VIII Educação Física;
- IX Artes; e X Gestão.

§ 1º As instituições universitárias serão selecionadas por meio de edital público, baixado pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental.

§ 2º O apoio do MEC aos centros se fará por meio de convênios com as instituições universitárias em que os mesmos se encontrem ou venham a ser instalados, ou com fundação de apoio existente no âmbito da respectiva instituição universitária, tendo uma ou outra, conforme o caso, como interveniente.

§ 3º O MEC apoiará ao menos dois centros em cada uma das áreas de especialidade referidas no caput deste artigo.

Art. 3º A implantação do Sistema de Formação Continuada de Professores será gradual, tendo início com a instalação da Rede referida no art. 1º, inciso II, desta Portaria, e o atendimento às necessidades de formação continuada dos professores das séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental, em exercício nos sistemas oficiais de ensino dos estados e municípios.

Parágrafo único. A Secretaria de Educação Infantil e Fundamental deverá instituir uma comissão para a coordenação do Sistema e propor as normas complementares necessárias à plena execução do disposto nesta Portaria.

Art. 4º Fica revogada a Portaria MEC nº 1.403, de 9 de junho de 2003. Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

(DOU de 07/05/2004 – Seção I – p.10)

ANEXO D – CONVÊNIO Nº 021/2004 – SEB/MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

Fila.	367
Proc.	
Revis.	

CONVÊNIO Nº 021/2004-SEB/MEC, CELEBRADO ENTRE A UNIÃO, POR INTERMÉDIO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, A UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" - UNESP, COM A INTERVENIÊNCIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, REPRESENTADO PELA SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E TURISMO, NA FORMA ABAIXO.

A **UNIÃO**, através do **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**, inscrito no CNPJ sob o n.º 00.394.445/0124-52, com sede na Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 5.º andar, em Brasília, DF, doravante denominada **CONCEDENTE**, neste ato representada pelo Ministro, **TARSO FERNANDO HERZ GENRO**, brasileiro, casado, advogado, CPF nº 044.693.210-87, RG nº 1000567287 – STJC/RS, Esplanada dos Ministérios, Bl. "L", 8º andar, CEP: 70.047-900, Brasília-DF, nomeado pelo Decreto de 23 de janeiro de 2004, da Presidência da República, publicada na Seção 2 do Diário Oficial da União do dia 26 de janeiro de 2004, por intermédio da **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**, inscrita no CNPJ sob o n.º 00.394.445/0124-52, neste ato representada por seu Secretário, Professor **FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES**, brasileiro, professor, portador da Cédula de Identidade nº 229.540 SSP/RN e do CPF nº 131.202.204-34, nomeado pela Portaria MEC nº 110, publicada no DOU nº 25, Seção II, de 05 de fevereiro de 2004, residente na SQN 703, Bloco J, aptº 115, Brasília-DF, e a **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" - UNESP**, inscrita no CNPJ sob o n.º 48.031.918./0001-24, com endereço à Alameda Santos, 647-Cerqueira César – São Paulo-SP – CEP: 01419-901, doravante denominada **CONVENIENTE**, neste ato representada pelo seu Reitor **JOSÉ CARLOS SOUZA TRINDADE**, brasileiro, professor universitário, portador da cédula de identidade nº 1.966.233, SSP-SP, inscrito no CPF sob o nº 013.348.248-00, com endereço a Rua Japão, 63 Apto 112 Bairro Itaim Bibi – São Paulo-SP - CEP 04530-070, nomeado por Decreto do Governo do Estado de São Paulo de 10/10/2000, publicado em 11/10/2000, com posse em 16/01/2001 e o **ESTADO DE SÃO PAULO**, por intermédio da **SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E TURISMO**, inscrita no CNPJ sob o nº 51.213.049/0001-63, neste ato representada por seu Secretário, **JOÃO CARLOS DE SOUZA MEIRELLES**, brasileiro, portador da Cédula de Identidade nº 1.699.719, SSP-SP, inscrito no CPF sob o nº 067.102.208-34 com endereço na Av. Rio Branco, 1269, Campos Elísios – São Paulo-SP - CEP 01205-001, nomeado pelo Decreto de 1º de janeiro de 2003, do Governador do estado de São Paulo, publicado no DOE de 1º de janeiro de 2003, seção II página 2, doravante denominada **INTERVENIENTE**

Resolvem

celebrar o presente Convênio de mútua cooperação, sob a regência da Constituição Federal, art. 37, da Lei Complementar n.º 101, de 4 de março de 2000, da Lei n.º 10.707, de 30 de julho de 2003 (LDO/2004), do Plano Plurianual 2004/2007, da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993 e



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

alterações posteriores, do Decreto nº 93.872, de 23 de dezembro de 1986, em sua vigente redação, do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, e da Instrução Normativa nº 01, de 15 de janeiro de 1997, da Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Fazenda, com suas alterações posteriores, mediante as condições expressas nas cláusulas seguintes.

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

O presente Convênio tem por objeto a execução descentralizada de programa de trabalho a cargo da **CONCEDENTE**, mediante a transferência de recursos destinados ao projeto de implantação da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação instituída pela Portaria MEC nº 1.403, de 9 de junho de 2003, observando as disposições do Edital SEIF/MEC nº 01/2003, de 11 de novembro de 2003.

CLÁUSULA SEGUNDA - DO PLANO DE TRABALHO

A execução do projeto dar-se-á de acordo com o Plano de Trabalho proposto pela **CONVENIENTE** e aprovado pela **CONCEDENTE**, bem como com as demais peças constantes do Processo nº 23000.000963/2004-41, que passam a fazer parte deste Convênio como se nele transcritos estivessem.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DA CONCEDENTE

Compete à **CONCEDENTE**:

- a) desempenhar as funções de coordenação e de apropriação dos recursos financeiros necessários ao desenvolvimento dos trabalhos;
- b) fornecer dados e informações necessárias às atividades a serem desenvolvidas pela **CONVENIENTE**;
- c) promover a transferência dos recursos financeiros previstos, de acordo com o cronograma de desembolso aprovado e as demais disposições pertinentes;
- d) designar os representantes para acompanhar e fiscalizar a execução dos trabalhos objeto deste Convênio;
- e) notificar a **CONVENIENTE** por escrito, sobre imperfeições, falhas ou irregularidades constatadas na execução dos trabalhos;
- f) manter a **CONVENIENTE** informada sobre quaisquer eventos que dificultem o curso normal de execução do Convênio;
- g) analisar os relatórios técnicos de progresso das metas, subsidiando a aprovação das Prestações de Contas;

2

Proc.	207
Rebr.	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

h) prorrogar, de ofício, a vigência do Convênio, se houver atraso na liberação dos recursos, pelo período exato ao do atraso ocorrido.

i) dar ciência a Assembléia legislativa da assinatura do presente convênio;

CLÁUSULA QUARTA - DAS OBRIGAÇÕES DA CONVENIENTE

Compete à **CONVENIENTE**

a) providenciar a abertura de conta corrente específica para movimentação dos recursos financeiros que serão transferidos, no banco e agência indicados pela **CONVENIENTE**, na forma do artigo 18, inciso IV, da IN nº 01, de 15/01/1997;

b) aplicar os recursos repassados exclusivamente na consecução do objeto;

c) promover a execução do objeto do Convênio, na forma e prazos estabelecidos no Plano de Trabalho;

d) garantir a conclusão do objeto no prazo de vigência;

e) manter os recursos que lhe serão transferidos em conta bancária específica, a ser aberta pela **CONVENIENTE**, somente sendo permitidos saques para pagamento de despesas previstas no Plano de Trabalho, mediante cheque nominativo ao credor ou ordem bancária, ou para aplicação no mercado financeiro;

f) comprovar o bom e regular emprego dos recursos recebidos, bem como os resultados alcançados;

g) manter a **CONCEDENTE** informada sobre quaisquer eventos que dificultem o curso normal de execução do Convênio;

h) responsabilizar-se pelas medidas necessárias à efetivação dos objetivos previstos na Cláusula Primeira deste Convênio e do Plano de Trabalho;

i) manter registros contábeis específicos sobre a execução financeira dos recursos transferidos, que evidenciem, com clareza, a receita, a despesa, as aplicações financeiras e os seus respectivos rendimentos;

j) notificar a **CONCEDENTE**, imediatamente após a eventual ocorrência ou surgimento, de qualquer fato superveniente que possa determinar a modificação ou extinção das obrigações ora pactuadas, ao qual tenha ou não dado causa;

l) permitir livre acesso dos Representantes credenciados da **CONCEDENTE** aos trabalhos e documentos pertinentes ao objeto do Convênio, fornecendo-lhe as informações que forem solicitadas sobre todos os aspectos da execução do projeto;

Fls.	210
Proc.	
Rebr.	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

m) garantir o livre acesso aos registros de todos os atos e fatos relacionados direta ou indiretamente com a execução do Convênio, a qualquer tempo e lugar, dos servidores da **CONCEDENTE** ou dos órgãos de controle interno ou externo competentes, quando em missão de fiscalização, inspeção ou auditoria;

n) apresentar relatórios de execução físico-financeira e prestar contas dos recursos recebidos, no prazo máximo de (60) sessenta dias contados da data do término de vigência do Convênio;

o) manter, em sua sede, à disposição da **CONCEDENTE** e dos órgãos de controle interno e externo competentes, em boa ordem, pelo prazo de 05 (cinco) anos, contado da data de aprovação da prestação de contas relativa ao exercício em que se deu a transferência, independentemente da contabilização ter sido confiada a terceiros, os comprovantes das despesas realizadas. As faturas, recibos, notas fiscais e quaisquer outros documentos de despesas deverão ser emitidos em nome da **CONVENIENTE** ou do executor, se for o caso, devidamente identificados, com referência ao título e número deste Convênio e o código da respectiva fonte de recursos;

p) restituir à **CONCEDENTE** o valor transferido, atualizado monetariamente, acrescido de juros legais, na forma da legislação aplicável aos débitos para com a Fazenda Nacional, a partir da data de seu recebimento, nos casos previstos na Cláusula Décima-Segunda;

q) ter ciência de que sujeitar-se-á à instauração de Tomada de Contas Especial, nas hipóteses previstas neste instrumento e em sua legislação e normas de regência;

r) cumprir, rigorosamente, as demais atribuições estipuladas neste Convênio como de sua alçada e competência, especialmente no que se refere à fiel execução do Plano de Trabalho aprovado e apresentação da respectiva prestação de contas.

s) a **CONVENIENTE**, no caso de requerer nova descentralização ou transferência dos recursos para execução do programa de trabalho subordinará tais transferências às mesmas exigências que lhe foram feitas, observado o disposto no art. 25 e parágrafo único da Instrução Normativa STN nº 01/97 e suas alterações.

t) a **CONVENIENTE** deverá incluir as transferências financeiras objeto do presente convênio em seu orçamento, a teor do § 4º, do art. 2º, da IN STN nº 01/1997;

CLÁUSULA QUINTA - DAS OBRIGAÇÕES DO INTERVENIENTE

Compete ao **INTERVENIENTE**:

a) apoiar a **CONVENIENTE** na implementação das atribuições que estarão a seu cargo por força deste instrumento, especialmente no que diz respeito às atividades de suporte administrativo e operacional;

b) prestar cooperação técnica à **CONCEDENTE** e à **CONVENIENTE** nas atividades relacionadas com a execução do referido objeto, de acordo com as diretrizes fixadas

[Assinatura]
413

Ass.	321
Proc.	
Relat.	



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL**

para o processo de implantação da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação;

c) auxiliar o processo de acompanhamento, avaliação, orientação, controle e fiscalização da execução das ações programadas, visando ao alcance dos resultados estabelecidos.

CLÁUSULA SEXTA - DA PRERROGATIVA DA CONCEDENTE

Fica assegurada à **CONCEDENTE** a prerrogativa de, por meio de Comissão instituída nos termos do Edital N° 01/2003-SEIF/MEC, conservar a autoridade normativa e assumir o controle e fiscalização sobre a execução do objeto deste Convênio, no caso de paralisação ou de fato superveniente que venha a ocorrer, de modo a evitar a descontinuidade do projeto, a teor da Portaria n° 03, de 27 de abril de 2004, publicada no DOU Seção II, de 29 de abril de 2004, página 12.

CLÁUSULA SÉTIMA - DO VALOR DOS RECURSOS

O valor total do presente Convênio é de R\$ 2.020.011,75 (dois milhões, vinte mil, onze reais e setenta e cinco centavos), sendo 2.000.000,00 (dois milhões) pela **CONCEDENTE**, e R\$ 20.011,75 (vinte mil, onze reais e setenta e cinco centavos) como **contrapartida** pela **CONVENIENTE**, a ser aplicada no objeto do Convênio, conforme detalhamento do Plano de Trabalho, de acordo com o cronograma de desembolso aprovado.

CLÁUSULA OITAVA DA CLASSIFICAÇÃO DOS RECURSOS E DO EMPENHO

As transferências programadas para o presente exercício, no valor de R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais), encontram-se devidamente empenhadas, de acordo com a classificação funcional programática e notas de empenho a seguir indicadas:

Programa de Trabalho	Fonte de Recurso	Natureza da Despesa	Nota de Empenho		
			Número	Data	Valor(es) em R\$
1257110726357001	112	33.30.30	2004NE000041	06/08/04	48.500,00
		33.30.36	2004NE000042		334.633,60
		33.30.39	2004NE000043		116.866,40
TOTAL.....					500.000,00

Subcláusula Primeira. Os recursos para fazer face aos exercícios subsequentes encontram-se previstos no Plano Plurianual 2004/2007, Programa 1072

[Assinatura]
5

Fls.	372
Proc.	
Rebr.	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação Básica, Título 8007 – Fomento à Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e serão empenhados e transferidos à conta do orçamento próprio do **CONCEDENTE** para o respectivo exercício, **mediante aditamento ao presente instrumento**, a teor do inciso. XV, art. 7º, IN STN nº 01/97.

Subcláusula Segunda. As transferências programadas para os exercícios seguintes, oriundas da fonte 112, totalizam o valor de R\$ 1.500.000,00 (um milhão, e quinhentos mil reais), a serem repassados em conformidade com o demonstrativo abaixo.

Programa de Trabalho	Parcela	Mês/Ano	Valor(es) em R\$
1257110726357001		2005	R\$ 500.000,00
		2006	R\$ 500.000,00
		2007	R\$ 500.000,00

CLÁUSULA NONA - DA LIBERAÇÃO DOS RECURSOS

A transferência dos recursos será realizada de acordo com a disponibilidade e o cronograma, conforme programação a seguir:

Finalidade	Parcela	Mês/Ano	Valor(es) em R\$
	1ª	Outubro/04	250.000,00
	2ª	Dezembro/04	250.000,00
«CRONOGRAMA DE DESEMBOLSO» O detalhamento da finalidade esta descrito no anexo 9 do Plano de Trabalho			

Subcláusula Primeira. Fica desde já estabelecido que o **CONCEDENTE** poderá adotar medidas visando a reaver eventuais recursos transferidos indevidamente, mediante solicitação de estorno, ao agente financeiro credenciado.

Subcláusula Segunda. Será suspensa, definitivamente, a realização das transferências, na hipótese de rescisão do presente Convênio.

Subcláusula Terceira. A cada duas parcelas transferidas, a terceira ficará condicionada à apresentação de prestação de contas parcial relativa à primeira parcela transferida, composta da documentação especificada nos incisos III a VIII, do artigo 28, da IN nº 001, de 15/01/1997, e assim sucessivamente.

CLÁUSULA DÉCIMA - DA APLICAÇÃO DOS RECURSOS NO MERCADO FINANCEIRO

Os recursos transferidos à conta do Convênio, enquanto não utilizados, serão obrigatoriamente aplicados em caderneta de poupança a ser aberta em instituição financeira

[Assinatura]
6

Fol.	373
Proc.	
Rev.	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

oficial, se a previsão de seu uso for igual ou superior a um mês; e, em fundo de aplicação financeira de curto prazo, ou operação de mercado aberto lastreada em título da dívida pública federal, quando sua utilização estiver prevista para prazos menores. Em qualquer das hipóteses é permitida a utilização dos respectivos rendimentos na consecução do objeto pactuado, desde que necessária, sujeitando-se, nesta hipótese, às mesmas condições de prestação de contas aplicáveis aos recursos transferidos.

CLÁUSULA DÉCIMA-PRIMEIRA - DA FISCALIZAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E CONTROLE

O presente Convênio será executado fielmente pelas partes, de acordo com as disposições pactuadas em suas cláusulas e a respectiva legislação de regência, respondendo cada uma das partes pelas consequências da inexecução total ou parcial do instrumento ou do respectivo Plano de Trabalho aprovado, naquilo a que tenham dado causa.

Subcláusula Primeira. É expressamente vedado, na execução do presente Convênio:

- I) realização de despesas a título de taxa de administração, de gerência ou similar;
- II) pagamento, a qualquer título, a servidor ou empregado público, integrante de quadro de pessoal de órgão ou entidade pública da administração direta ou indireta, por serviços de consultoria ou assistência técnica, ou assemelhados;
- III) aditamento com alteração do seu objeto;
- IV) utilização dos recursos em finalidade diversa da estabelecida no Plano de Trabalho, ainda que em caráter de emergência;
- V) realização de despesas em data anterior ou posterior à sua vigência;
- VI) realização de despesas com taxas bancárias, multas, juros ou correção monetária inclusive referentes a pagamentos ou recolhimentos fora do prazo.

Subcláusula Segunda. A função gerencial fiscalizadora da execução do Convênio será exercida pelo **CONCEDENTE**, ficando assegurado a seus agentes qualificados o poder discricionário de reorientar ações e de acatar, ou não, justificativas com relação às disfunções porventura havidas na execução.

Subcláusula Terceira. Sem prejuízo do disposto na Subcláusula anterior, a execução do Convênio será acompanhada por um Comitê Gestor, composto por um representante da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, um do Centro a ser apoiado, referido na Cláusula Primeira, e um da **INTERVENIENTE**, todos designados pela **CONCEDENTE**.

Subcláusula Quarta. O Comitê Gestor deverá monitorar a implementação do projeto e as atividades desenvolvidas pelo Centro, objeto da execução deste instrumento, de

Fls.	379
Proc.	
Ref.	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

forma a mante-las ajustadas aos objetivos da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, devendo, para tanto, proceder, semestralmente, a eventual revisão do Plano de Trabalho no que concerne aos produtos que serão desenvolvidos no semestre seguinte, vedada a alteração das ações contempladas no Plano de Trabalho.

Subcláusula Quinta. A fim de possibilitar o acompanhamento e controle, a **CONVENIENTE** apresentará à **CONCEDENTE** o Relatório de Execução Físico-Financeira – REFF com as informações técnicas, administrativas e financeiras das atividades desenvolvidas no período anterior, até 30 (trinta) dias após o seu encerramento.

CLÁUSULA DÉCIMA-SEGUNDA - DAS RESTITUIÇÕES

O **CONVENIENTE** deverá restituir ao **CONCEDENTE**:

I – os valores que tenham sido transferidos por força do instrumento, atualizados monetariamente desde a data do recebimento e acrescidos de juros legais, na forma da legislação aplicável aos débitos para com a Fazenda Nacional, nos seguintes casos:

- a) quando não for executado o seu objeto;
- b) quando não for apresentada a prestação de contas final, no prazo estabelecido;
- c) quando os recursos forem utilizados em finalidade diversa da programada.

II – os saldos financeiros remanescentes, inclusive aqueles oriundos de aplicações financeiras, no prazo improrrogável de 30 (trinta) dias, a contar da conclusão do objeto ou da denúncia, da rescisão ou extinção do Convênio, sob pena da imediata instauração de Tomada de Contas Especial.

III – o valor correspondente aos rendimentos da aplicação dos recursos no mercado financeiro, referente ao período compreendido entre o crédito das transferências realizadas e a correspondente utilização, quando não comprovar o seu emprego na consecução do objeto pactuado, ainda que não tenha feito a aplicação.

Subcláusula Primeira – A **CONVENIENTE** deverá recolher à conta do **CONCEDENTE** o valor, atualizado monetariamente, desde a data do recebimento dos recursos, acrescido de juros legais, na forma da legislação aplicável aos débitos para com a Fazenda Nacional, correspondente ao percentual da contrapartida pactuada, não aplicada na consecução do objeto do convênio.

Subcláusula Segunda. As eventuais restituições de recursos deverão ser feitas mediante depósito em nome da **CONCEDENTE**

CLÁUSULA DÉCIMA- TERCEIRA - DA PRESTAÇÃO DE CONTAS PARCIAL

A **CONVENIENTE** fica obrigada a apresentar ao **CONCEDENTE**, prestação

Fls.	375
Proc.	
Rubr.	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

de contas parcial relativa à primeira parcela, a cada duas parcelas transferidas, composta da documentação especificada nos incisos III a VII do artigo 28 da IN n 01, de 15/01/1997.

CLÁUSULA DÉCIMA- QUARTA - DA PRESTAÇÃO DE CONTAS FINAL

A **CONVENIENTE** fica obrigada a apresentar ao **CONCEDENTE** a prestação de contas final, do total dos recursos recebidos, até 60 (sessenta) dias após o término do prazo de vigência do Convênio, nos termos da Cláusula Terceira, constituída de:

I) ofício de encaminhamento à **CONCEDENTE**;

II) Plano de Trabalho;

III) Cópia do Termo de Convênio, com a indicação da data de sua aplicação;

IV) relatório de execução físico-financeira;

V) demonstrativo da execução da receita e despesa, evidenciando os recursos recebidos em tranferências, os rendimentos auferidos da aplicação dos recursos no mercado financeiro, quando for o caso, e os saldos;

VI) relação de pagamentos efetuados;

VII) relação de bens adquiridos ou produzidos com recursos deste Convênio, identificando a fonte de recursos utilizada e a localização dos mesmos;

VIII) extrato da conta bancária específica do período do recebimento da primeira parcela até o último pagamento e conciliação bancária;

IX) comprovante de recolhimento do saldo de recursos, se houver, à conta indicada neste Convênio;

X) cópia do despacho adjudicatório e da homologação das licitações realizadas ou justificativas para sua dispensa ou inexigibilidade, com o respectivo embasamento na legislação aplicável;

XI) relatório de execução do objeto.

Subcláusula Primeira. Para fins de comprovação de gastos, não serão aceitas despesas efetuadas em data anterior ou posterior ao prazo de execução do objeto deste Convênio, devendo ser os documentos comprobatórios originais, emitidos em nome da **CONVENIENTE** e identificados com o número deste Convênio e a origem dos recursos.

Subcláusula Segunda. A **CONVENIENTE** que descumprir as cláusulas deste Convênio e as especificações do Plano de Trabalho aprovado será responsabilizada pela irregularidade praticada, sujeitando-se a instauração de Tomada de Contas Especial, na forma prevista na legislação pertinente, sem prejuízo da aplicação das demais penalidades legais cabíveis.

9

Fila.	376
Proc.	
Rubr.	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

Subcláusula Terceira. A inadimplência inabilita a **CONVENENTE** a receber recursos federais.

CLÁUSULA DÉCIMA- QUINTA - DA VIGÊNCIA

O presente Convênio terá vigência plurianual de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua assinatura, devendo a respectiva prestação de contas ser apresentada ao **CONCEDENTE** em até 60 (sessenta) dias após o término do prazo de vigência.

Subcláusula única. A prorrogação do prazo estipulado nesta Cláusula poderá ser realizada, excepcionalmente, desde que requerida formalmente ao **CONCEDENTE**, pelo **CONVENENTE**, com as devidas justificativas, até 45 (quarenta e cinco) dias antes da data do seu término, mediante aditamento ao presente instrumento.

CLÁUSULA DÉCIMA- SEXTA - DA RESCISÃO

A rescisão do presente Convênio ocorrerá quando da constatação, dentre outras, das seguintes situações:

- I) utilização dos recursos em desacordo com o Plano de Trabalho;
- II) aplicação dos recursos no mercado financeiro em desacordo com o disposto na Cláusula Décima e legislação pertinente;
- III) quando não for apresentada a prestação de contas final nos prazos estabelecidos;
- IV) atraso injustificado no início da execução do seu objeto por mais de 60 (sessenta) dias contados da data de recebimento dos recursos financeiros;
- V) atraso injustificado na liberação dos recursos pela **CONCEDENTE**.

Subcláusula única. O presente Convênio poderá, ainda, ser denunciado ou rescindido, a qualquer tempo, por qualquer dos partícipes, sendo-lhes imputadas as responsabilidades das obrigações e creditados os benefícios decorrentes do período em que se deu a sua vigência.

CLÁUSULA DÉCIMA-SÉTIMA - DAS COMUNICAÇÕES

As comunicações entre os partícipes, inclusive reclamações, notificações e petições, sobre o presente Convênio, serão feitas por escrito e remetidas aos endereços constantes do preâmbulo deste instrumento.

[Assinaturas manuscritas]
10

Flo.	377
Proc.	
Rev.	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

CLÁUSULA DÉCIMA-OITAVA - DA PUBLICIDADE

A publicidade dos atos praticados em função do Convênio deverá restringir-se ao caráter educativo, informativo ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de dirigentes e demais servidores públicos.

CLÁUSULA DÉCIMA-NONA - DA PROPRIEDADE

Pertencerão aos partícipes qualquer invento, aperfeiçoamento ou inovação, obtenção de processo ou produto, privilegiável ou não, oriundo da execução desse convênio, inclusive direito de exploração econômica de obras científicas ou literárias, de conformidade com a legislação aplicável à espécie.

Subcláusula Primeira. As partes obrigam-se, por si e seus sucessores, a qualquer título a observar o disposto nesta cláusula.

Subcláusula Segunda. Os equipamentos e materiais permanentes remanescentes na data da extinção deste instrumento que tenham sido adquiridos, produzidos, transformados ou construídos com recursos oriundos deste Convênio, serão doados à Conveniente que deverá destiná-los aos Centros de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços, integrantes da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

CLÁUSULA VIGÉSIMA - DAS ALTERAÇÕES

Ao longo da execução do Convênio, o Plano de Trabalho aprovado poderá sofrer alterações, desde que estas não incidam sobre despesas já efetuadas e sejam prévia e expressamente aprovadas pela **CONCEDENTE**, sendo vedada a alteração do objeto.

CLÁUSULA VIGÉSIMA - PRIMEIRA - DA PUBLICAÇÃO

Este Convênio, bem como os seus eventuais termos aditivos, serão publicados em extrato, no Diário Oficial da União, que será providenciada pela **CONCEDENTE** até o quinto dia útil do mês seguinte ao de sua assinatura, devendo esta ocorrer no prazo de 20 (vinte) dias a contar daquela data.

CLÁUSULA VIGÉSIMA-SEGUNDA - DO FORO

Fica eleito o foro da Justiça Federal em Brasília, Distrito Federal, para dirimir quaisquer dúvidas ou litígios decorrentes da interpretação, aplicação ou execução do Convênio, com renúncia expressa a qualquer outro por mais privilegiado que seja.

[Assinaturas manuscritas]



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

Fis.	378
Proc.	
Reitor.	

E, por estarem assim justos e concordes com tudo o que foi aqui consignado, assinam o presente instrumento em três vias de igual teor e forma, perante as duas testemunhas abaixo nominadas e qualificadas, que também o subscrevem.

Brasília, DF, 09 de agosto de 2004.

P/ CONCEDENTE

Tarso Fernando Herz Genro
Ministro de Estado da Educação

Francisco das Chagas Fernandes
Secretário de Educação Básica

P/ CONVENIENTE

José Carlos Souza Trindade
Reitor

P/ INTERVENIENTE

João Carlos de Souza Meirelles
Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo

Testemunhas:

Nome: EUSABETH SILVINO WEI
CPF: 432.261.757-34
R.G.: 02.490.953-2 IEP/RJ
Assinatura: E.Usabeth Wei

Nome: Rúbia Katia de Freitas Pereira
CPF: 283.976.393-91
R.G.: 9822 CAM/CE
Assinatura: Rúbia Katia de Freitas Pereira

ANEXO E – DOCUMENTOS DE DIVULGAÇÃO**Portfólio 2006**

CENTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, CIENTÍFICA E AMBIENTAL

Profa. Dra. Maria Amélia Máximo de Araujo
Pró-reitora de Extensão da Unesp
Coordenador geral do Centro

Profa. Dra. Maria Isabel Castreghini de Freitas
Coordenadora do CECEMCA
Núcleo Rio Claro – IGCE – Rio Claro

Prof. Dr. João José Caluzi
Coordenador do CECEMCA
Núcleo Bauru – FC – Bauru

Prof. Dr. Eugenio Maria de França Ramos
Coordenador do CECEMCA
Núcleo de Educação a Distância — IB – Rio Claro

CECEMCA

A UNESP

A Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) é uma das maiores e mais importantes universidades brasileiras, com destacada atuação no ensino, na pesquisa e na extensão de serviços à comunidade. Mantida pelo governo do Estado de São Paulo, é uma das três universidades públicas de ensino gratuito, ao lado da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Há uma peculiaridade que a distingue das demais: é a única universidade presente em praticamente todo o território paulista. Seus campi universitários estão instalados em 23 cidades, sendo 21 no interior; um na Capital do Estado, São Paulo; e um em São Vicente, o primeiro de uma universidade pública no Litoral Paulista.





O QUE É O CENTRO?

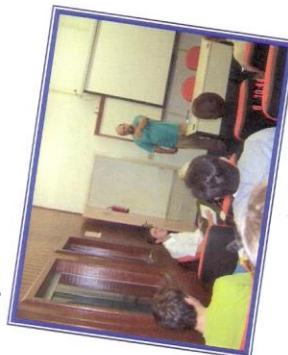
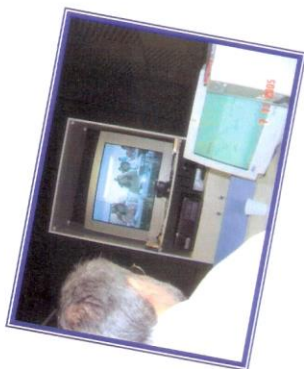
O Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (CECEMCA) faz parte da Rede de Formação Continuada de Professores do MEC para o desenvolvimento de programas de formação continuada para professores e gestores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Entre suas metas, estão geração de tecnologia educacional e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, nas áreas de educação matemática, científica e ambiental. O projeto insere-se no contexto de implantação de uma Rede Nacional de Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (Instituída pela Portaria MEC número 1403, de 09 de junho de 2003), observando as disposições do Edital SEIF/MEC 01/2003, de 11 de novembro de 2003.

Objetivos:

- Desenvolver a formação continuada de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas áreas de Educação Matemática, Científica e Ambiental;
- Produzir material didático para auxiliar o professor na qualificação dos conteúdos de ensino, favorecendo a aprendizagem dos alunos nesta área de conhecimento;
- Estabelecer parcerias, por meio de convênios e intercâmbios com instituições universitárias e outras, visando a expansão e a melhoria da escola pública;

Para atingir esses objetivos estão sendo desenvolvidos quatro programas:

1. Programa de Formação Continuada de Professores. Este programa formará professores em três modalidades: a presencial, semi-presencial e a distância;
2. Programa de Produção de Material Instrucional. A produção deste material está estruturada em módulos. Os módulos estão pautados da seguinte maneira:
 - i) Educação Infantil – Nos Referenciais para a Educação Infantil;
 - ii) Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Nas Matrizes de Referência – Sistema Nacional de Educação Continuada e Certificação de Professores nos Parâmetros Curriculares Nacionais
3. Programa de Formação de Tutores. O papel do tutor no Centro é fundamental. Além de ministrar os cursos para os professores de sua região, eles também têm a função de avaliar o material e corrigir suas possíveis distorções. A avaliação constante do material é muito importante, porque o torna mais flexível, tendo em vista as diferentes condições de ofertas aos professores no exercício profissional.
4. Programa de Parcerias e Convênios. Este programa tem por finalidade estabelecer acordos para a Formação Continuada de Professores entre o Centro de Formação Continuada em Educação Científica, Matemática e Ambiental e os Sistemas Públicos de Ensino (municipais e estaduais).



ADMINISTRAÇÃO DO CENTRO

O CECEMCA está diretamente vinculado à Reitoria da UNESP e possui, na sua estrutura, dois Núcleos de Produção de Material Didático, (realização de Cursos e de fomento a Parcerias) e Convênios com outras Instituições. Além destes núcleos, o CECEMCA terá o apoio da estrutura de Ensino a Distância (EaD), que é responsável pela produção de mídias eletrônicas para os núcleos de formação continuada, sediados em Rio Claro e Bauru, respectivamente.

A proposta do CECEMCA é diferenciada por que oferece a formação continuada de professores em Ciências e Matemática, a partir de dois núcleos distintos e com metodologias próprias: o Núcleo de Educação Ambiental, Científica e Matemática (Rio Claro) e o Núcleo de Educação Científica e Matemática (Bauru). Conta também com o apoio logístico da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX), para implementar as ações de Educação Continuada.

Organização Estrutural

O Núcleo de Educação Ambiental, Científica e Matemática (Rio Claro) atua na formação continuada de professores de 1ª a 8ª séries. A proposta é interagir aspectos de Educação Científica e Matemática, tendo como tema transversal a Educação Ambiental. Ao mesmo tempo, considera as disciplinas escolares como meios essenciais para o desenvolvimento de tais práticas. Esse Núcleo está ligado à unidade complementar Centro de Estudos Ambientais (CEA) e as unidades auxiliares: Centro de Análise e Planejamento Ambiental (CEAPLA) e Centro de Estudos Indígenas "Miguel Angel Menedez" (CEIMAM). Conta também com o apoio dos Professores, Mestrandos e Doutorandos dos cursos de Pós-Graduação da UNESP - Rio Claro (SP).

O Núcleo de Educação Científica e Matemática (Bauru) atua na formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries e da Educação Infantil, adotando como tema transversal as relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Essa vertente possibilita abordagens de conteúdos específicos das ciências, contextualizados em assuntos que fazem parte do cotidiano dos alunos das séries iniciais. Esse Núcleo está ligado ao Programa pós-graduação em Educação para a Ciência e conta com o apoio dos Professores, Mestrandos e Doutorandos.



O Núcleo de Educação à Distância (EaD) do CECEMCA trabalha de forma integrada com ambos os núcleos. Tem como princípio o apoio ao trabalho didático-pedagógico, a partir do conhecimento técnico e tecnológico, privilegiando a formação dos autores e tutores em relação às novas mídias e a interação didática com professores da Rede Pública no Ensino a Distância. Para isso, conta com a experiência didática- pedagógica do grupo gestor do Conselho de Educação a Distância da UNESP.

Responsáveis pelo centro:

Coordenador geral:

Profa. Dra. Maria Amélia Máximo – Pró-reitora de Extensão da Unesp

Coordenadora do CECEMCA - Núcleo Rio Claro:

Profa. Dra. Maria Isabel Castreghini de Freitas – IGCE – Rio Claro

Coordenador do CECEMCA - Núcleo Bauru:

Prof. Dr. João José Caluzi – FC – Bauru

Coordenador do CECEMCA – Núcleo de Educação a Distância:

Prof. Dr. Eugenio Maria de França Ramos – IB – Rio Claro





ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA

O comitê Gestor e Científico do CECEMCA é responsável pela organização e orientação filosófica, social e do conteúdo dos programas. Conta com o apoio de especialistas, professores convidados, pós-graduados e pós-graduandos para a produção da proposta.

A Produção de Material Instrucional é estruturada em módulos. Os módulos são desenvolvidos para a Formação Continuada em Educação Científica, Matemática e Ambiental, são pautadas pelos documentos oficiais e nos resultados de pesquisas na área de Educação Matemática e do Ensino de Ciências. Os resultados das avaliações realizadas em âmbito governamental, como SAEB, também constituem um ponto inicial para a organização dos conteúdos trabalhados em cada tema dos módulos.

O CECEMCA – Núcleo Rio Claro apresenta aos professores em formação continuada os seguintes módulos de cursos presenciais, semi-presenciais e a distância, acompanhados de todo o material didático necessário voltado para Ensino Fundamental (1ª a 8ª series). Tais módulos estão centrados na Educação Ambiental e desenvolvem conteúdos específicos de Educação Matemática e Ensino de Ciências:

1. A Terra em que Vivemos
2. Cartografia e Meio Ambiente
3. Fauna
4. Entomologia e Óptica aplicadas à Educação Ambiental
5. Áreas Verdes
6. Consumo Sustentável / Consumo Responsável – Desenvolvimento, cidadania e meio ambiente
7. O Conhecimento Indígena e Respeito à Natureza – Bases para a educação ambiental

O CECEMCA – Núcleo Bauru apresenta aos professores em formação continuada os seguintes temas de cursos presenciais, semi- presenciais e a distancia, acompanhados de livros e material didático, voltados para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1ª a 4ª series):

Módulos Básicos – O material dos módulos básicos serão utilizados tanto para cursos de professores da educação infantil, como para professores do ensino fundamental (anos iniciais) em Educação Científica, Matemática e Ambiental.

1. Fundamentos da Educação (História, Sociologia e Filosofia da Educação, Didática e Política Educacional);
2. Educação inclusiva;
3. Inclusão digital;
4. Sociedade, Ciência, Tecnologia e Ambiente (CTSA);

Módulos Específicos – Educação Científica, Educação Matemática e Educação Ambiental serão diferenciados para Educação Infantil e Ensino Fundamental:

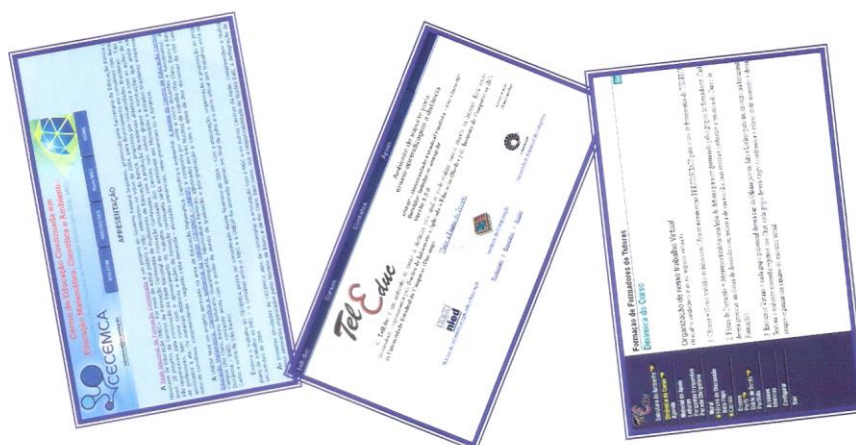
1. Ensino de Matemática;
2. Ensino de Ciências;
3. Saberes Pedagógicos.

Os recursos didáticos utilizados no desenvolvimento de cada módulo são:

- 1- Material didático: livros, vídeos, softwares, mapas, brinquedos didáticos, maquetes, etc;
- 2- Material on-line: Atividades on-line, que serão acompanhadas pelo tutor, através de um ambiente de aprendizagem a ser desenvolvido em parceria com o Sistema de Ensino;
- 3- Videoconferências; ministradas por professores convidados.

Os cursos oferecidos são apresentados em três modalidades: curso presencial com os professores frequentando cursos na forma tradicional; semi-presencial com os Professores trabalhando o material instrucional em seu local de trabalho e, em períodos pré-estabelecidos, se deslocarão para encontros presenciais com seu tutor; no formato virtual o tutor acompanha e avalia virtualmente o desenvolvimento das atividades. Para isso, vem sendo desenvolvido um programa de Formação de





Tutores e um ambiente de aprendizagem virtual gerenciado pelo Núcleo Ead. Os Formadores de Tutores são professores da Unesp e alunos dos Programas de Pós-Graduação na área de Ensino, Ciências, Geografia e Educação Matemática.

O Programa de Intercâmbio e Cooperação tem por finalidade estabelecer acordos para a Formação Continuada de Professores. Os acordos serão entre o Centro de Formação Continuada em Educação Científica, Matemática e Ambiental e os Sistemas Públicos de Ensino (municipais e estaduais).

REFERENCIAL TEÓRICO-PRÁTICO DO CENTRO

A consolidação de um Centro especialmente voltado à formação continuada de professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental na área científica e matemática, oferece a possibilidade de superar o modelo restrito de formação. Com isso, poderá atuar sobre os problemas do sistema educacional básico, com a urgência e a dinâmica exigidas pela realidade brasileira. Além disso, o CECEMCA tem seus objetivos e programas orientados por uma visão social de mundo, que considera a Escola Pública laica e gratuita como basilar para a formação da cidadania de crianças e jovens e compreendida como emancipação política, econômica e social da maioria da população, face os direitos civis. Prioriza a formação do professor, principalmente nas áreas de Educação Matemática e Científica, como a política educacional fundamental para a melhoria da qualidade de ensino na Escola Pública no Brasil.

Os objetivos do Centro se fundamentam nos princípios que emergiram, historicamente, em contextos que expressam as diferentes formas de conceber o ensino das Ciências e Matemática:

- Estimular o interesse do aluno em relacionar a ciência com aplicações tecnológicas da vida cotidiana;
- Abordar estudos de fatos e acontecimentos de aplicações científicas que tenham maior relevância social;
- Abordar implicações sociais e éticas relacionadas ao uso da ciência e da tecnologia;
- Adquirir compreensão da natureza da ciência e do trabalho científico.
- Buscar a síntese entre ciência, tecnologia, educação, sociedade e ambiente no ensino de ciências e matemática, com o propósito de formar cidadãos alfabetizados científica e tecnologicamente;
- Alcançar o pensamento crítico e a independência intelectual, distante dos misticismos que deturpam a realidade social.





Programa de Formação de Tutores

Os Formadores de Tutores serão professores vinculados ao CECEMCA e alunos dos programas de Pós-Graduação. O envolvimento de alunos de Pós-Graduação é extremamente importante para Projetos de Formação Continuada, porque ao mesmo tempo em que desenvolvem o material a ser utilizado pelos professores, poderão avaliar o Projeto em suas dissertações e teses, utilizando a ação-reflexão-ação.

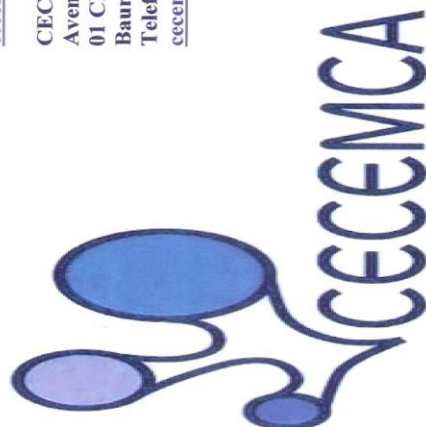
Além disso, como os Pós-Graduandos estão em contato direto com as inovações nas mais diferentes áreas assim, há a possibilidade de associar a competência científica acumulada, ao longo do tempo, em nosso país. Com isso também levaremos o conhecimento de ponta aos nossos professores.

Programa de Intercâmbios e Cooperações

Esse Programa tem por finalidade estabelecer acordos para a Formação Continuada de Professores entre o Centro de Formação Continuada em Educação Científica, Matemática e Ambiental e os Sistemas Públicos de Ensino (municipais e estaduais).

Os Sistemas de Ensino indicarão os Tutores que deverão fazer seu curso de formação. Ao longo do curso, os tutores serão responsáveis, na suas instituições de origem, pela formação de outros professores, tendo assim a oportunidade de retornar aos formadores com as experiências vivenciadas pelos professores cursistas em suas salas de aula. Assim, a formação se dá de forma reflexiva e contínua, contribuindo para o crescimento de todos os participantes do processo: formadores, tutores, professores e alunos dos Sistemas de Ensino envolvidos no programa de formação continuada. A forma de acompanhamento do curso dependerá da estrutura disponível no local destinado à formação dos professores. Esse acompanhamento poderá ser presencial, semipresencial e virtualmente.

Além dos Sistemas de Ensino busca-se estabelecer parcerias entre a UNESP e outras Instituições de Ensino e Pesquisa para a execução do Projeto. Essas instituições são aqui denominadas de Instituições Parceiras. Os Sistemas de Ensino também poderão contratar uma das Instituições Parceiras do projeto que desenvolverá o Projeto de Formação Continuada com o Centro. Em nosso projeto as Instituições Parceiras tem um papel fundamental, pois elas possibilitaram flexibilizar o projeto de acordo com as necessidades regionais.



**CECEMCA- Pró Reitoria de Extensão
Universitária**

Al. Santos, 647, Cerqueira César-

CEP: 01419-901 São Paulo- SP

Telefone: (11) 3252-0271

www.cecemca.unesp.br

CECEMCA- Núcleo Rio Claro

Avenida 24A, 1515 CEP: 13506-900 Bairro

Bela Vista Rio Claro- SP

Telefone: (19) 3524-5663

cecemca@rc.unesp.br

CECEMCA- Núcleo Bauru

Avenida Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube 14-

01 CEP: 17033-360

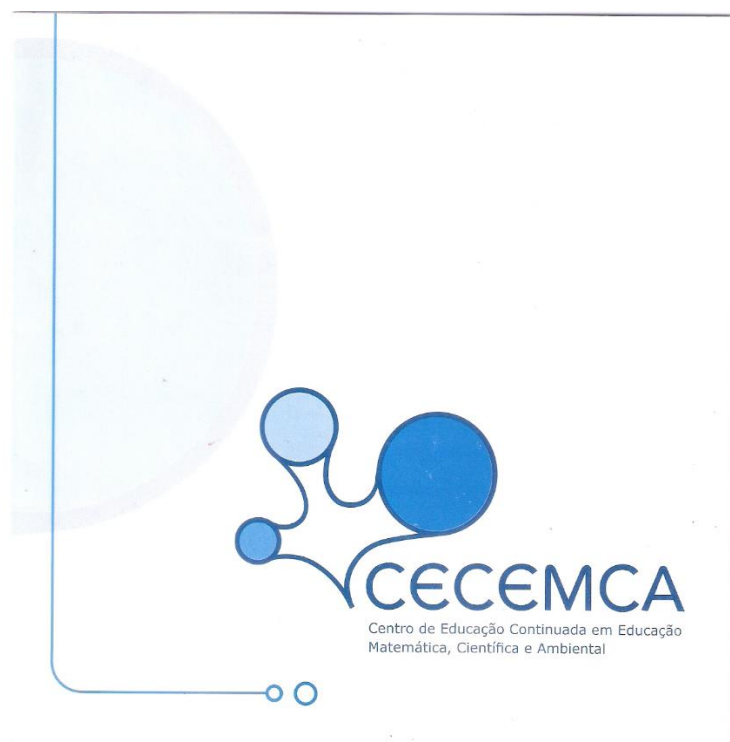
Bauru-SP

Telefone: (14) 3101-6175

cecemca@fc.unesp.br



Folder



O QUE É O CECEMCA

o Em 2004, o Ministério da Educação (MEC), em convênio com instituições de ensino superior brasileiras, constituiu e, atualmente, coordena uma Rede de Centros de Educação Continuada para professores da Educação Básica (Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio).

A Rede Nacional de Formação Continuada tem como objetivo atender às necessidades de formação permanente de professores que lecionam em escolas municipais e estaduais. O Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (CECEMCA) faz parte desta Rede e responde por ações dirigidas à formação continuada de professores.

PRINCIPAIS AÇÕES

PARTICIPAM DO CECEMCA

- Especialistas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que atuam nas áreas de Educação Matemática, Científica, Ambiental e Educação a Distância.

- Produção de material didático (livros, cadernos de formação, softwares e vídeos educacionais, etc.);
- Elaboração de módulos, cursos, palestras, oficinas e programas de formação;
- Assessoria educacional para a formação continuada de docentes e elaboração de instrumentos de avaliação;
- Desenvolvimento de tecnologias de gestão de unidades e redes de ensino;
- Estabelecer acordos de cooperação, ou outros instrumentos legais, que aumentem o alcance dos programas desenvolvidos.

PRINCÍPIOS E DIRETRIZES

- Os Centros da Rede Nacional de Formação Continuada têm como princípio formar colaboradores locais, de preferência, diretamente ligados à Rede de Educação Básica. Eles serão responsáveis pela formação de professores nas suas regiões de origem, atuando como multiplicadores dos conteúdos e dos materiais desenvolvidos nas aulas, assessorados pelos Centros. Os conhecimentos disciplinares subsidiam a formação, o compromisso de desenvolver ações que beneficiem pessoas portadoras de necessidades especiais e diferentes minorias étnoculturais, como grupos indígenas.

- Oferta de Assessoria, cursos e material didático.

- O CECEMCA possui um catálogo de possíveis ações de formação, que se destinam a fazer desde o diagnóstico educacional e de infra-estrutura até as ações para aprimorar a comunicação com os professores, a constituição de grupos de formação docente e outras mais tradicionais como oficinas e cursos.

- Os cursos oferecem conteúdos disciplinares de Educação Matemática, Científica e Ambiental de maneira contextualizada. As atividades previstas serão ministradas de forma presencial, semi-presencial ou a distância (EaD).

• O material didático produzido para o programa de Educação Continuada também aborda diferentes aspectos da formação do professor: a base de conhecimento conceitual, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos vindos da experiência profissional. Desenvolvido como um produto flexível, esse material pode ser adaptado às necessidades dos usuários, de acordo com suas características locais. O CECEMCA pode mobilizar outros Centros e Universidades Parceiras para ações de formação continuada e elaborações de materiais didáticos de todas as disciplinas dos níveis fundamental e médio.

• O CECEMCA disponibiliza atualmente cursos presenciais, semi-

presenciais e a distância aos professores para formação continuada nos seguintes níveis:

- Educação Infantil;
- 1º Ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série);
- 2º Ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série);

Em breve serão desenvolvidos materiais e cursos para atender as demandas de formação de docentes do Ensino Médio.



linky

CATÁLOGO DE ASSESSORIA, CURSOS E MATERIAL DIDÁTICO

O catálogo atualizado de produtos do CECEMCA está disponível em formato eletrônico e impresso e pode ser enviado por e-mail ou correio convencional aos interessados.

INFORMAÇÕES E CONTATOS

Profª. Drª. Maria Amélia Máximo de Araújo
Pró-Reitora de Extensão Universitária
Coordenadora do CECEMCA

Profª Drª. Maria Isabel Castreghini de Freitas
Coordenadora do CECEMCA -Núcleo Rio Claro

Prof. Dr. João José Caluzi
Coordenador do CECEMCA- Núcleo Bauru

Prof. Dr. Eugenio Maria de França Ramos
Coordenador do CECEMCA-Núcleo EaD-UNESP

CONTATO

Sra. Roseli Aparecida da Silva Bortoloto
Pró-Reitoria de Extensão Universitária - PROEX
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Al. Santos, 647, Cerqueira César - São Paulo - SP
CEP - 01419-901 Fone (11) 3252 0271
cecemca@unesp.br

unesp



Ministério da Educação

ANEXO F – PÁGINAS SITE CECEMCA

The collage features several elements related to CECIMCA:

- Cursos Online**: A banner at the top left showing a world map with connecting lines.
- CECIMCA**: The main logo of the Centro de Educação Continuada em Artes e Música - CECIMCA, featuring a stylized sun/moon and musical notes.
- Últimos Cursos**: A section listing recent courses such as "Educação para Sustentabilidade", "Sustentabilidade Terceira e Quarta Geração", and "O corpo humano para sustentabilidade".
- Eventos próximos**: A section listing upcoming events like "XXIV Seminário da Orlândia Educacional de Santa Catarina" and "Oficina Educativa: Pensemos em Juntos A Associação das Orlândias Educacionais de Santa Catarina".
- CALENDRÁRIO**: A calendar for November 2016, highlighting events like "Manoel de Araújo Filho" and "Maurício - Museu Virtual de Orquídeas".
- Sobre**: A brief description of CECIMCA as a center for continuing education in arts and music, offering various courses and events.
- Links relacionados**: Social media links for Facebook and Instagram.

[HOME](#)
[SOBRE](#)
[CURSOS](#)
[NOTÍCIAS](#)
[CERTIFICADOS](#)

PORTFOLIO

PORTFOLIO

Ementas dos Cursos

Saiba mais sobre os cursos que estão sendo oferecidos e que já foram oferecidos pela CECEMCA:



Economia Solidária



Reflexões sobre Surdez, Educação de Surdos e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)



Geometria: do que trata?



Introdução à Cartografia



Alternativas Metodológicas para os alunos inclusivos: Experiências com deficiência visual e auditiva



Gestão de Resíduos Químicos gerados em Laboratórios



Mudanças Climáticas



Formação de Tutoria - Etapa 1



Formação de Tutoria - Etapa 2



Educação para Sustentabilidade: Teoria e Prática



Cartografia, Geotecnologias e Representação Espacial 3D nos Estudos Ambientais: Conceitos, metodologias e práticas inclusivas

CURSOS

- Portfolio
- Certificados
- Acesso aos cursos

CALENDÁRIO

November 2016						
Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

USUÁRIOS ONLINE

Temos Um visitante e Nenhum membro online

SOBRE

O Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental - CECEMCA é um projeto de formação continuada de professores e gestores de escolas públicas.

LINKS RELACIONADOS

- Facebook
- Acesso aos cursos

ANEXO G – PROJETO INICIAL DO PROF. EUGENIO



Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"

Pré-projeto

Núcleo de Estudos de Aprendizagem e Formação Continuada

Projeto proposto em atendimento ao Edital nº
01/2003 – SEIF/MEC para constituição de Centro
de Formação Continuada, Desenvolvimento de
Tecnologia e Prestação de serviços a Redes
Públicas de Ensino

Responsável pelo Envio da Proposta
Eugenio Maria de França Ramos
eugenior@rc.unesp.br
(19) 3526.4256
(19) 3526.4100

2003

Sumário

Documento A

Organização Institucional da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" -

UNESP	1
NATUREZA JURÍDICA:	1
ATOS CONSTITUTIVOS:	1
HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO:	1
Faculdades e Institutos	2
Relação nominal e qualificada do quadro dirigente	6
Números da Unesp	7
Abrangência geográfica da UNESP no Estado de São Paulo	8
Situação hierárquica do Núcleo proposto neste projeto	9
Histórico do CEVAP e a implantação do E-learning na UNESP.....	9

Documento B

Descrição do Núcleo de Estudos de Aprendizagem e Formação Continuada	12
Algumas perspectivas quanto a Formação	12
A Organização proposta para o Núcleo de Estudos de Aprendizagem e Formação Continuada	15
Pesquisa Educacional	15
Formação Continuada	16
Produção de Materiais Didáticos.....	17
Difusão de Conhecimentos.....	17
Conteúdos Específicos	18
Estrutura Organizacional do NEAFC.....	19
Quadro resumo dos diferentes setores, focos de trabalho e ações.....	20

Documento C

Pessoal envolvido.....	21
Atividades relevantes da equipe em Educação Continuada e Educação à Distância.....	23
Atividades de Educação à Distância	24
Experiência da UNESP com ações de Educação Continuada para o Ensino Básico	28

Documento D

Descrição de Ações para o primeiro ano de trabalho	29
Descrições de projeções de metas para os anos seguintes de trabalho.....	31

Documento E

Orçamento Preliminar e Cronograma de Desembolso	35
Contrapartida de Infra-Estrutura da Universidade	35
Orçamento e Cronograma de Desembolso	35
Referências Bibliográficas	38

Anexo I – Currículo completo dos proponentes (encontra-se em arquivo anexo para consulta eletrônica considerando seu volume)

Documento A

Organização Institucional da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP

NATUREZA JURÍDICA:

Autarquia de regime especial, com autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, regendo-se por seu Estatuto e por seu Regimento Geral.

ATOS CONSTITUTIVOS:

Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976.

HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO:

A Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp, foi criada pela da Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976, através da incorporação dos seguintes institutos isolados:

- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara;
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis;
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca;
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília;
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente;
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro;
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto;
- Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara;
- Faculdade de Odontologia de Araçatuba;
- Faculdade de Odontologia de São José dos Campos;
- Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu;
- Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá;
- Faculdade de Medicina Veterinária e Agronomia de Jaboticabal

A Unesp rege-se pelos princípios de liberdade de pensamento e de expressão de desenvolvimento crítico e reflexivo, com o objetivo permanente de criação e de transmissão do saber e da cultura, devendo:

- criar, preservar, organizar e transmitir o saber e a cultura por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;
- oferecer ensino público, gratuito e de qualidade, sem discriminação de qualquer natureza;
- formar cidadãos capacitados para o exercício da investigação e das diferentes profissões;
- privilegiar e estimular a atividade intelectual e a reflexão continuada sobre a

- sociedade brasileira,
- defendendo e promovendo a cidadania, os direitos humanos e a justiça social;
 - promover atividades de extensão e de articulação com a comunidade.

A organização da Unesp obedece às seguintes diretrizes:

- universalidade do conhecimento;
- cooperação entre os Institutos, Faculdades e Câmpus responsáveis pelos estudos e atividades necessárias a cada curso, projeto ou programa;
- estruturação baseada em Departamentos reunidos em Institutos ou Faculdades integrados em Câmpus;
- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- descentralização administrativa e racionalidade de organização, com plena utilização de recursos humanos e materiais;
- participação do corpo docente, do corpo discente, do corpo técnico e administrativo e da comunidade local e regional nos órgãos colegiados;
- unidade de patrimônio e de administração.

Faculdades e Institutos

Atualmente, a UNESP é composta pelas seguintes Faculdades e Institutos:

Cidade	Unidade	Cursos
Araçatuba	Faculdade de Odontologia	Medicina Veterinária
		Odontologia
Araraquara	Faculdade de Ciências Farmacêuticas Faculdade de Ciências e Letras Faculdade de Odontologia Instituto de Química	Administração Pública
		Ciências Econômicas
		Ciências Sociais
		Farmácia-Bioquímica
		Letras
		Odontologia
		Pedagogia
		Química
Assis	Faculdade de Ciências e Letras	Biotecnologia
		Ciências Biológicas
		História
		Letras
		Psicologia
Bauru	Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação Faculdade de Ciências Faculdade de Engenharia	Arquitetura e urbanismo
		Ciências Biológicas
		Ciência da Computação
		Desenho Industrial
		Educação Artística
		Educação Física
		Engenharia Civil
		Engenharia Elétrica
		Engenharia Mecânica

Cidade	Unidade	Cursos
		Engenharia de Produção
		Física
		Jornalismo
		Matemática
		Pedagogia
		Psicologia
		Química
		Radialismo
		Relações Públicas
		Sistemas de Informação
Botucatu	Faculdade de Ciências Agrônomicas Faculdade de Medicina Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia Instituto de Biociências	Agronomia
		Ciências Biológicas
		Física Médica
		Enfermagem
		Engenharia Florestal
		Medicina
		Medicina Veterinária
		Nutrição
		Zootecnia
Dracena	Unidade Diferenciada	Zootecnia
Franca	Faculdade de História Direito e Serviço Social	Direito
		História
		Relações Internacionais
		Serviço Social
Guaratinguetá	Faculdade de Engenharia	Engenharia Civil
		Engenharia de Materiais
		Engenharia de Produção
		Engenharia Elétrica
		Engenharia Mecânica
		Física
		Matemática
Ilha Solteira	Faculdade de Engenharia	Agronomia
		Ciências Biológicas
		Engenharia Civil
		Engenharia Elétrica
		Engenharia Mecânica
		Física
		Matemática
		Zootecnia
Itapeva	Unidade Diferenciada	Engenharia Industrial Madeireira
Jaboticabal	Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias	Administração de Empresas
		Agronomia
		Ciências Biológicas
		Medicina Veterinária
		Zootecnia
Marília		Arquivologia

Cidade	Unidade	Cursos
	Faculdade de Filosofia e Ciências	Biblioteconomia
		Ciências Sociais
		Filosofia
		Fisioterapia
		Fonoaudiologia
		Pedagogia
		Relações Internacionais
		Terapia Ocupacional
Ourinhos	Unidade Diferenciada	Geografia
Presidente Prudente	Faculdade de Ciências e Tecnologia	Arquitetura e Urbanismo
		Ciência da Computação
		Educação Física
		Engenharia Ambiental
		Engenharia Cartográfica
		Estatística
		Física
		Fisioterapia
		Geografia
		Matemática
		Pedagogia
		Química-Licenciatura
Registro	Unidade Diferenciada	Agronomia
Rio Claro	Instituto de Biociências Instituto de Geociências e Ciências Exatas	Ciências Biológicas
		Ciência da Computação
		Ecologia
		Educação Física
		Engenharia Ambiental
		Física
		Geografia
		Geologia
		Matemática
		Pedagogia
Rosana	Unidade Diferenciada	Turismo
São José do Rio Preto	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas	Ciências Biológicas
		Ciência da Computação
		Engenharia de Alimentos
		Física Biológica
		Letras
		Letras-Tradutor
		Matemática
		Química Ambiental
São José dos Campos	Faculdade de Odontologia	Odontologia
São Paulo	Instituto de Artes	Artes Plásticas
		Educação Artística
		Música
São Vicente	Unidade Diferenciada	Ciências Biológicas
Sorocaba/Iperó	Unidade Diferenciada	Engenharia Ambiental

Cidade	Unidade	Cursos
		Engenharia de Controle e Automação
Tupã	Unidade Diferenciada	Administração de Empresas

Colégios Técnicos

- Colégio Técnico Industrial de Bauru
- Colégio Técnico Industrial de Guaratinguetá
- Colégio Técnico Agrícola de Jaboticabal

Relação nominal e qualificada do quadro dirigente

DIÁRIO OFICIAL Nº 196 - 11/10/200 - PÁG. 5
ATOS DO GOVERNADOR - DECRETOS DE 10/10/2000

Nomeando, com fundamento no § 1º do art. 70 da Lei 952-76, e nos termos do art. 30 do Estatuto da Universidade Estadual Paulista - "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, aprovado pelo Dec. 26.720/89, e alterações posteriores: JOSÉ CARLOS SOUZA TRINDADE, para exercer a função de Reitor da aludida Universidade, com mandato de 4 anos, a partir de 15/01/2001; PAULO CÉSAR RAZUK para exercer a função de Vice-Reitor da aludida Universidade, com mandato de 4 anos, a partir de 15/01/2001.

DIÁRIO OFICIAL Nº 11-17/01/2001- PÁG. 32
PORTARIA DO REITOR DE 16/01/2001

Designando MARCOS MACARI, RG 4.367.524, para exercer, a partir de 17/01/2001, a função de Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da UNESP.

Designando BENEDITO BARRAVIERA, RG 5.029.975, para exercer, a partir de 17/01/2001, a função de Pró-Reitor de Extensão Universitária da UNESP.

Designando ROBERTO RIBEIRO BAZILLI, RG 3.368.386, para exercer, a partir de 17/01/2001, a função de Pró-Reitor de Administração da UNESP.

Designando WILSON GALHEGO GARCIA, RG 4.235.582, para exercer, a partir de 17/01/2001, a função de Pró-Reitor de Graduação da UNESP.

Números da Unesp

Câmpus Universitários	16
Unidades Universitárias	25
Unidades Complementares	7
Colégios Técnicos	3 (9 cursos)
Número de Carreiras	50
Cursos	▪ Graduação: 84 ▪ Pós-graduação: 190, sendo 102 cursos de mestrado e 88 de doutorado ▪ Técnicos: 9
Alunos	▪ Graduação: 24.819 ▪ Pós-graduação: 9.621
Vestibular	▪ Vagas: 5.685 ▪ Candidatos: 85.762
Professores	▪ 3.124
Funcionários	▪ 7.156
Infra-Estrutura	▪ 23 bibliotecas (623 mil livros, 28 mil títulos de periódicos) ▪ 5 fazendas ▪ 1 Hospital das Clínicas (406 leitos) ▪ 3 Hospitais Veterinários ▪ 59.174.616 de m² de área total ▪ 561.420 m² de área construída

Abrangência geográfica da UNESP no Estado de São Paulo

O mapa do Estado de São Paulo na Figura 1 indica as unidades da UNESP, mostrando a amplitude da ação em atividades em que sejam necessárias ações presenciais.



Figura 1 - Abrangência geográfica da UNESP no Estado de São Paulo.

Situação hierárquica do Núcleo proposto neste projeto

O **Núcleo de Estudos de Aprendizagem e Formação Continuada** proposto neste projeto utilizará a infra-estrutura já existente na Unidade Complementar CEVAP, instalada no Campus de Botucatu, e a experiência acumulada com o trabalho de produção de mídia eletrônicas. A atuação do Núcleo valorizará a capacidade acadêmica e funcional de toda a UNESP, procurando associar em Rede pesquisadores, professores, funcionários e alunos interessados na temática de trabalho.

O CEVAP encontra-se vinculado a Reitoria da UNESP, por ser uma Unidade Complementar e neste caso teríamos a seguinte situação hierárquica exposta na Figura 2.

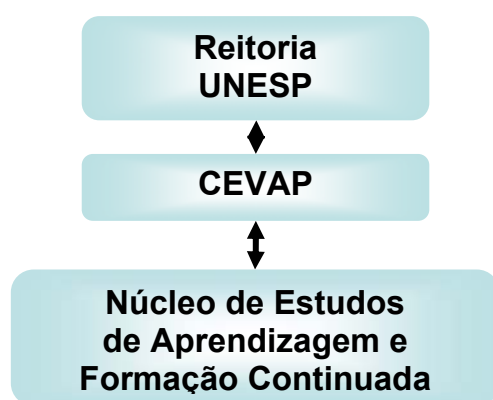


Figura 2
Posição hierárquica do Centro de Formação Continuada
proposto neste projeto

Histórico do CEVAP e a implantação do *E-learning* na UNESP

O [CEVAP](#), Centro de Estudos de Venenos e Animais Peçonhentos, Unidade Complementar da [UNESP](#), foi criado em outubro de 1993, pela resolução UNESP, de 12 de agosto de 1993, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 17 de agosto de 1993, página 20. Com fundamento no inciso IX do artigo 24 do Regimento Geral da UNESP e considerando o deliberado pelo Conselho Universitário, em sessão de 27/05/1993, fica criado o Centro de Estudos de Venenos e Animais Peçonhentos ([CEVAP](#)), como Unidade Complementar, com sede no Campus de Botucatu. Esta resolução entrou em vigor na data de sua publicação. Seu primeiro diretor foi o professor Benedito Barraviera, sendo seu vice-diretor o professor Jorge Jim. Hoje a diretoria é composta pela Diretora Prof^a. Dr^a. Silvia Regina C. Sartori Barraviera (srbarraviera@cevap.org.br) e pelo Vice-Diretor Prof. Dr. Ary Fernandes Júnior (ary@ibb.unesp.br).

Apresenta como Unidades Universitárias associadas ao Centro, a [Faculdade de Medicina de Botucatu](#), a [Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia de Botucatu](#), o

[Instituto de Biociências de Botucatu](#), o [Instituto de Biociências de Rio Claro](#) e a [Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara](#).

A construção do conhecimento em Educação a Distância iniciou-se por volta de 1994 com o lançamento da primeira revista eletrônica científica do Brasil denominada na época de [The Journal of Venomous Animals and Toxins \(JVAT\)](#), (ISSN 0104-7930). Lançada no mercado editorial em 1995, foi inicialmente distribuída em disquetes para 68 países, abrangendo cerca de 1.500 pesquisadores. Em 1999 foi selecionada para participar do [Projeto Scielo](#) – uma parceria BIREME-FAPESP - a primeira biblioteca eletrônica do Brasil. Em 2003 passou a denominar-se [The Journal of Venomous Animals and Toxins including Tropical Diseases](#) (ISSN 1678-9199), totalmente digital, com os objetivos de dar maior velocidade, visibilidade e abrangência aos temas de interesse. Encontra-se atualmente incorporada a 13 Bases de dados nacionais e internacionais, é desenvolvida totalmente em língua inglesa e faz a divulgação de trabalhos na área de Toxinologia e Doenças Tropicais de todo o mundo. Até 2003 tinha uma tiragem de 2.000 exemplares, sendo distribuída nas formas de CD-ROM e on-line para pesquisadores, bibliotecas e Universidades. A partir de 2004 a distribuição será totalmente online, com periodicidade quadrimestral, continuando a fazer parte da [biblioteca Scielo](#). Está disponível, portanto, na Internet em dois endereços a saber: [Projeto Scielo](#) e site próprio da revista (www.jvat.org.br).

Em 1997, em decorrência da experiência prévia com a revista eletrônica iniciou-se a publicação de livros em papel associados à mídia CD-ROM. Para tanto, desenvolveu-se um processo pedagógico e tecnológico inéditos, no qual o usuário, sem a necessidade de instalação - vasculha o conteúdo do CD-ROM, procede a auto-avaliação por meio de testes de múltipla escolha comentados e por fim navega por páginas da Internet especialmente selecionadas. O aluno pode entrar em contato com o professor utilizando o correio eletrônico e tirar dúvidas, trocar experiências e promover críticas e sugestões. Até o presente momento o [CEVAP](#) já produziu encartados denominados respectivamente: Editoração eletrônica científica – apostando em uma nova mídia, Estudo clínico do Tétano, Estudo clínico dos acidentes Ofídicos, Vacinas contra vírus, Vacinas contra bactérias e toxinas, Manejo sanitário animal, Artrópodes de Interesse Médico e Doenças Sexualmente Transmissíveis. Estes produtos são comercializados pela [EPUB-Editora de Publicações Científicas](#) em parceria com a nossa Universidade. Este método pedagógico já foi testado entre os alunos de Medicina e Medicina Veterinária com excelente aceitação e notável desempenho. Trata-se, portanto, de um método que abrevia o tempo de construção do conhecimento, sem a necessidade da presença do professor em sala de aula. Em última análise este método otimiza o precioso tempo do professor. Estes resultados foram publicados em 2001 e encontra-se disponível [neste endereço](#). A publicação de uma nova experiência denominada The impact of multimedia on teaching Tropical Medicine disponível no site www.jvat.org.br (future publications) encontra-se em fase de preparação.

No ano de 2000, foi criado no [CEVAP](#) o “**Núcleo de Capacitação e Aprendizagem Continuada**” com o intuito de treinar pessoal e produzir material didático para a UNESP. Hoje este Núcleo atende todos os docentes da Universidade, de diferentes áreas do conhecimento científico, na elaboração de projetos em aprendizagem a distância. As mídias empregadas podem ser o papel, o vídeo, o CD-Rom, o DVD-Rom e páginas da Internet.

O Núcleo mantém atualmente, o [Curso de Extensão Universitária a Distância](#) denominado "Acidentes com Animais Peçonhentos". Este curso já capacitou mais de 100 alunos do Brasil cerca de 15 alunos de outros países tais como Portugal, Argentina, Colômbia e Paraguai.

O [CEVAP](#) é responsável pela produção de extenso material didático tais como folders, posters educativos, livros sobre venenos e animais peçonhentos. Possui também uma [videoteca com 20 volumes](#) versando sobre o tema além de CD-Roms educativos e um site denominado emergências [médicas](#) e [veterinárias](#) para o auxílio a estes profissionais a distância. Atualmente, todo este material encontra-se disponível em DVD-Roms.

Em 2001, a [Pró-Reitoria de Extensão Universitária](#), coordenada pelo professor Benedito Barraviera, deu início a implantação de um projeto de *E-learning* na Universidade, contando para tanto com diversos professores da UNESP que foram convidados a participar da empreitada. Inicialmente foi estruturado o Curso de Capacitação em EAD para os professores da UNESP, que encerrou em dezembro de 2004 a quarta turma, atendendo até este momento docentes e funcionários interessados no trabalho com Educação à Distância por meio da Internet. Este curso encontra-se disponível no site denominado [VirtUnesp](#), acessível para todos os alunos de graduação, extensão e pós-graduação. Especialmente para análise desse projeto pode-se acessar a sala de aula com os seguintes dados:

- **Link da Internet:**
http://200.145.4.17:8900/webct/ticket/ticketLogin?action=print_login&request_uri=/webct/homearea/homearea?
- **Login:** Unesp0
- **Senha:** MEC

Atualmente o [VirtUnesp](#) oferece além de apoio aos cursos de graduação e pós-graduação, também cursos de Capacitação corporativa para funcionários.

Recentemente estão sendo disponibilizados de maneira digital o [Informativo Proex](#) e a [Revista Ciência em Extensão](#) como experiência em publicações eletrônicas.

No âmbito da infra-estrutura o CEVAP possui um prédio de 700 m², dirigido especialmente ao *E-learning* da UNESP. Fica localizado em Botucatu no campus da Fazenda Lageado, da Faculdade de Ciências Agrônômicas. Conta atualmente com profissionais habilitados, como Web designers, publicitários e programadores, além de equipamentos de última geração como máquinas fotográficas e filmadoras digitais, computadores Macintosh, diversos computadores PCs, inclusive ilha de edição para vídeos digitais.

Documento B

Descrição do Núcleo de Estudos de Aprendizagem e Formação Continuada

O **Núcleo de Estudos de Aprendizagem e Formação Continuada (NEAFC)** é uma proposta da UNESP para atender às demandas de constituição de centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as Redes Públicas de Ensino, conforme solicitado no Edital nº 01/2003 – SEIF/MEC.

O NEAFC contará com a experiência acadêmica e profissional de docentes, funcionários e estudantes da UNESP para propor ações de formação continuada para os níveis de Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Docentes, funcionários e estudantes poderão se associar ao NEAFC em Redes de Conhecimento que atuarão de maneira articulada na pesquisa, formação continuada, desenvolvimento de materiais instrucionais e difusão de conhecimentos.

Algumas perspectivas quanto a Formação

As demandas de formação continuada são uma necessidade de todas as profissões e áreas de conhecimento. Dessa forma profissões ligadas a atividades de ensino, tais como docência, orientação e acompanhamento educacional, gestão e administração escolar, são atividades que naturalmente necessitam investimentos na melhoria de conhecimento e formação continuada.

Em particular devem-se considerar dois elementos importantes nas atividades de ensino. Um deles diz respeito a sua natureza complexa e o outro é a insuficiência da formação inicial.

Ao considerar a natureza complexa das atividades de ensino, entendemos como proposto por Edgar Morin (1998), que a complexidade não é sinônimo de incompreensível, mas sim que é necessário procurar entender os diferentes fatores que ali interagem, buscando uma articulação do todo com as partes, do global com o particular, num ir e vir incessantes:

O pensar complexo não afirma que “tudo é complexo” sinônimo de “não se pode compreender”. Não é um pensamento da imprecisão, da incerteza – apesar de incluir a imprecisão e a incerteza. A sua finalidade é servir de base para construir conceitos e metodologias – utensílios de pensamento, reflexão e ação no mundo – para articular saberes especializados. Ele não forma uma “teoria acabada”, mas sim um equipamento conceitual em curso de elaboração. (Fiedler-Ferrara, 2003:2).

Aceitar a natureza complexa da atividade de ensino significa entendê-la como um fenômeno no qual interagem diferentes fatores e que ao interpretar as causas dos problemas educacionais sob apenas um ponto de vista, corre-se o risco de comprometer o seu entendimento.

Quanto à insuficiência da formação inicial, consideramos que o exercício da profissão exerce uma influência notável na atividade profissional em si, decorrente da inserção no ambiente escolar. Isso é natural, uma vez que a atividade de ensino envolve a mobilização de conhecimentos práticos e teóricos. Entretanto, nem os conhecimentos teóricos e nem os práticos isoladamente dão conta da complexidade do universo escolar. As formulações

teóricas das Ciências da Educação ainda se mostram insuficientes para oferecer modelos educacionais que “abarquem” suas particularidades e variedades das situações de ensino. Da mesma maneira, o conhecimento proveniente da prática apresenta insuficiências, pois apenas esse conhecimento não oferece ao professor subsídios que lhe permitam superar as dificuldades e as barreiras da atividade de ensino, podendo se constituir até mesmo em obstáculo a mudanças.

Para Gauthier(1998) a atividade docente comporta diferentes saberes (Figura 3)

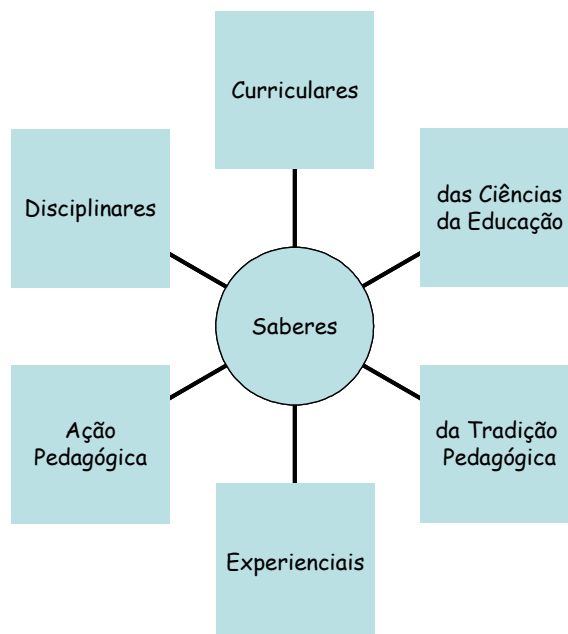


Figura 3
Saberes envolvidos na atividade docente, segundo Gauthier.

Estes saberes decorrem de diferentes origens:

- alguns decorrentes da formação inicial nos cursos de formação de professores, pertinentes a área de conhecimento específica, de orientações curriculares oficiais e o conhecimento pedagógico sistematizado (saberes disciplinares, curriculares e das Ciências da Educação);
- alguns decorrentes da vivência como aluno no ambiente escolar (saberes da tradição pedagógica);
- alguns decorrentes da prática pedagógica no ambiente escolar (saberes experienciais e da ação pedagógica).

É a partir desse quadro complexo de valores, crenças e idéias que se dá a formação. Percebe-se que muitos não têm idéia da complexidade da atividade docente e consideram que o domínio do conteúdo e a posse de alguma experiência são suficientes para enfrentar as necessidades da atividade didática. Defrontados com a prática de sala de aula, percebem que o conhecimento do conteúdo e mesmo das experiências como aluno não abrangem todas as demandas pedagógicas. A sala de aula comporta tanto momentos de estabilidade como momentos marcados pela contingência, na qual o professor lida com situações novas, não previsíveis. Nessas situações, o professor precisa mobilizar diferentes conhecimentos, modificando-os, se necessário, para que possa dar conta de uma situação particular.

Para Gauthier, um dos problemas da formação docente decorre da super-valorização de alguns saberes e a desvalorização de outros. Podemos observar isso em muitos cursos de formação continuada, onde considera-se que a exposição de docentes a saberes disciplinares (do conteúdo de conhecimento de uma disciplina), saberes curriculares (a organização curricular do conhecimento de uma disciplina) e saberes das Ciências da Educação (conhecimentos das áreas de didática, psicologia, prática de ensino e legislação) resolve questões pendentes e dificuldades encontradas pelos professores em suas tarefas educacionais. Pela própria estrutura (cursos de curta duração) não há espaço para a reflexão mais prolongada e a sistematização da experiência docente.

Desde a década de 1950, vários projetos de formação em serviço na área de ensino concentram toda sua ação principal em cursos de curta duração ou em financiamento de materiais didáticos (kits para laboratórios didáticos, livros didáticos, livros para bibliotecas etc.). Embora ações desse tipo revelem-se importantes elas não são suficientes pois suas características (doação de materiais ou a tentativas de transmitir novos conhecimentos a profissionais) não dão conta de atender uma demanda variada e o efetivo engajamento de profissionais na construção do conhecimento, tanto pelo estudo de novos referenciais teóricos como a partir da sistematização e debate de suas experiências particulares.

De outro lado, parece-nos importante que o trabalho de formação continuada não se restrinja a cursos de curta duração. Embora os cursos sejam importantes em geral a comunicação entre os participantes se esvai com o final das atividades. O encontro proporcionado pelos cursos também se perde e a oportunidade de efetivar trocas de experiências ficam restritas a esses momentos.

Assim diferentes programas de formação continuada parecem pecar por sua falta de organicidade e continuidade, comprometendo o grande esforço e investimento envolvidos. O investimento embora contribua para a valorização pessoal e para a auto-estima dos profissionais envolvidos, nem sempre promove uma mudança eficaz da atividade de ensino. Isso mostra a importância e a necessidade de Centros de Formação mais estruturados, nos moldes propostos pelo edital.

A Organização proposta para o Núcleo de Estudos de Aprendizagem e Formação Continuada

O Núcleo de Estudos de Aprendizagem e Formação Continuada que estamos propondo pretende enfrentar a situação aqui exposta considerando como atividades básicas pesquisa, produção de materiais didáticos, atividades de formação e difusão de conhecimentos. Comportará para isso quatro setores, como representado na Figura 4, cujas ações deverão se articular visando ampliar e aprimorar as possibilidades de Educação Continuada.

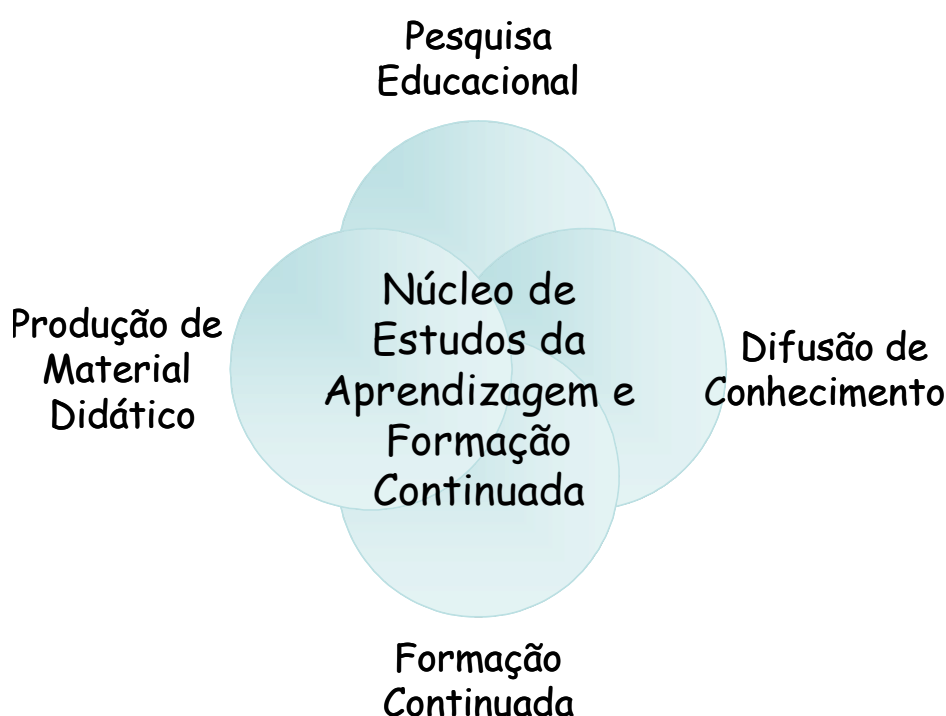


Figura 4
Estrutura Básica do Núcleo de Estudos da Aprendizagem e Formação Continuada

Pesquisa Educacional

Ao setor de Pesquisa caberá o estudo e aprofundamento dos dados educacionais disponíveis sobre formação e assim identificar possibilidades de ações e demandas, visando subsidiar os trabalhos dos outros setores do Núcleo. Neste aspecto este setor terá como foco as Redes Públicas de Ensino, Dados Educacionais disponíveis e a identificação na própria UNESP de docentes, funcionários e alunos que possam se engajar em ações de formação para os níveis de estudo pretendidos.

Caberá portanto a este setor:

- estabelecer contatos, interlocução e convênios de trabalho com as Redes Públicas de Ensino de forma a identificar possíveis demandas por atividades de formação continuada;
- estudar e analisar dados educacionais, como os gerados pelo Exame Nacional de Certificação de Professores e outros resultados da ação do INEP, órgãos oficiais e universidades, no sentido de compreender necessidades de formação, seja em conteúdos específicos ou em novas demandas decorrentes da introdução de novos conhecimentos no ambiente escolar (como as novas tecnologias de informação). Este tipo de estudo permitirá também a divulgação dessas informações para um público mais amplo, fornecendo neste caso material para o setor de difusão de conhecimentos;
- consolidar e disponibilizar um catálogo de ações de educação continuada, identificando docentes, funcionários e alunos responsáveis e áreas de conhecimento;
- avaliar as ações de educação continuada que ocorrerem no âmbito do NEAFC, garantindo a preservação de informações e promovendo uma reflexão crítica no sentido de promover o aprimoramento das mesmas.

Formação Continuada

Ao Setor de Formação Continuada caberá atender demandas das Redes Públicas e formar futuros formadores para ações de Educação Continuada, como tutores ou professores. Em particular caberá a este setor o aprimoramento de conhecimentos quanto ao uso de novas tecnologias de comunicação no Ensino e na Aprendizagem Continuada, sobretudo para o uso da Rede Mundial de Computadores INTERNET, seja para os docentes do Ensino Básico, seja para os docentes e pesquisadores da Universidade.

Caberá a este setor:

- Ações de Formação Continuada
 - Execução e celebração de convênios com as Redes de Ensino para viabilizar projetos de Educação Continuada presenciais, semi-presenciais ou à distância;
 - Formar professores da Educação Básica para o uso de novas tecnologias de comunicação e da Internet como ferramentas de pesquisa, estudo e comunicação. Estas atividades poderão ser promovidas pelo NEAFC independentemente da celebração de convênios;
 - Tutoria e acompanhamento das ações de Educação Continuada.
- Ações de formação de formadores e tutores, na forma de cursos, difundindo:
 - conhecimentos do saber curricular dos níveis de escolaridade de interesse das atividades de educação continuada;
 - conhecimentos das Ciências da Educação sobre a aprendizagem na faixa etária dos alunos de Educação Básica;

- conhecimentos sobre Educação Inclusiva. A educação inclusiva deverá funcionar também de maneira transversal a todas as outras ações e áreas de conhecimento de Educação Básica do NEAFC, contemplando as diferentes minorias inclusive a educação de grupos indígenas, por isso ela se constitui como ação permanente;
- conhecimentos sobre uso de novas tecnologias, capacitando docentes e tutores no uso de metodologias e ferramentas de Educação à Distância e incentivando a formulação de cursos e outras ações de Educação Continuada neste formato. Essa modalidade de curso já é desenvolvida pela UNESP desde 2001 com o curso de Capacitação em EaD em que docentes e funcionários da Universidade interessados no uso dessas ferramentas, são formados para elaborar projetos de cursos de extensão. Neste curso de Capacitação são tratados: (a) aspectos educacionais; (b) aspectos de design gráfico; (c) uso de uma plataforma computacional para o Ensino à Distância. Para isso a Universidade disponibiliza o uso do programa WebCT e pretende para o ano de 2004 promover ações com as plataformas TELEDUC (desenvolvida pela UNICAMP) e E-Proinfo (desenvolvida no âmbito federal e que depende de convênio a ser ratificado pelo Conselho Universitário). A equipe que trabalha atualmente com esse curso de Capacitação conta com 30 pessoas (docentes, funcionários e alunos da UNESP) responsáveis pelos conteúdos, aulas e tutoria.

Produção de Materiais Didáticos

Ao Setor de Produção de Materiais Didáticos caberá a pesquisa de novos materiais e mídias para aprendizagem e ensino. Será o setor que promoverá o suporte técnico e tecnológico para as ações dos outros três setores (Pesquisa Educacional, Formação Continuada e Difusão de Conhecimentos) em ações presenciais ou a distância. Contaremos para isso com o espaço físico oferecido pelo CEVAP e com o conhecimento acumulado até o momento no trabalho com mídias eletrônicas e cursos EaD de docentes, alunos e funcionários da UNESP.

Caberá a este setor:

- Suporte técnico e tecnológico para as diferentes ações do NEAFC;
 - Manutenção de Plataforma Educacional – Sala de aula virtual
 - Manutenção e pesquisa de plataformas computacionais em atividades que utilizem metodologia de Educação à Distância
 - Manutenção de servidores dedicados a atividades de educação.
- Produção de material didático dedicado a aprendizagem presencial e a distância, como confecção de vídeos, CD-Roms, livros, apostilas etc.

Difusão de Conhecimentos

Ao Setor de Difusão de Conhecimentos caberá manter a comunicação permanente com profissionais da Educação Básica e da Universidade, independentemente da celebração

de convênios específicos, garantindo e incentivando a comunicação, o debate e a troca de idéias, com o uso da Rede Mundial de Computadores (Internet) e mídias eletrônicas. A ação fundamental deste setor será à distância contando com os conhecimentos e o suporte acadêmico e tecnológico dos outros setores do NEAFC.

Caberá a este setor:

- Criação e manutenção de PORTAL na Internet para apoio ao trabalho do professor, diretores e funcionários que atuam na Educação Básica;
- Difusão de palestras por meio eletrônico, viabilizada pelo uso de tecnologia *streamming*;
- Coordenação de fórum virtual de questões educacionais;
- Elaboração, manutenção e distribuição de Revista Eletrônica voltada especialmente para a temática de aprendizagem, ensino e formação continuada.

Conteúdos Específicos

A produção de conteúdos específicos de cada área de conhecimentos propostos no Edital compreenderá a articulação de equipes em tornos de temas e demandas específicas. O conhecimento sistematizado alimentará as atividades de produção de materiais didáticos, formação continuada e difusão eletrônica de conhecimentos.

Embora consideremos que a UNESP possa abranger todas as áreas de conhecimento, o orçamento proposto não permite a constituição de equipes permanentes para esse fim. Por isso, em nossa proposta estamos considerando que qualquer uma das áreas pode ser atendida pela articulação de docentes e pesquisadores já envolvidos com a formação inicial, indicando-se para tanto coordenadores de áreas.

Caso isso seja uma necessidade imediata da proposta consideramos que esse é um ponto de negociação previsto no item 3.1 do edital 01/2003 SEIF-MEC, cabendo o atendimento a necessidade de equipes não previstas em outros projetos. Dessa forma, estamos encaminhando essa proposta, compreendendo que a mesma pode ser aplicada a qualquer uma das áreas de especialidade mencionada no edital. Embora a UNESP tenha potencial para abarcar mais do que uma área de especialidade, depende para isso de verbas que serão conseguidas com a celebração de convênios de ações de formação continuada com Estados e Municípios, e neste caso poderão ser incorporados pessoal por tempo determinado.

A partir do segundo ano de projeto, parte do gasto será destinado a manutenção de professores autores em áreas de especialidade cuja relevância seja justificada pela demanda de ações educacionais.

Caberá aos grupos de conteúdos específicos:

- Atendimento a convênios específicos
- Organização de equipes de trabalho temáticas, com professores autores
 - Elaboração de conteúdos para materiais didáticos
 - Atendimento de demandas específicas

Estrutura Organizacional do NEAFC

O NEAFC como proposto e tendo em vista a diversidade de pessoal da UNESP comportaria o atendimento de qualquer área de conhecimento proposta neste edital, como mostra o esquema na Figura 5.

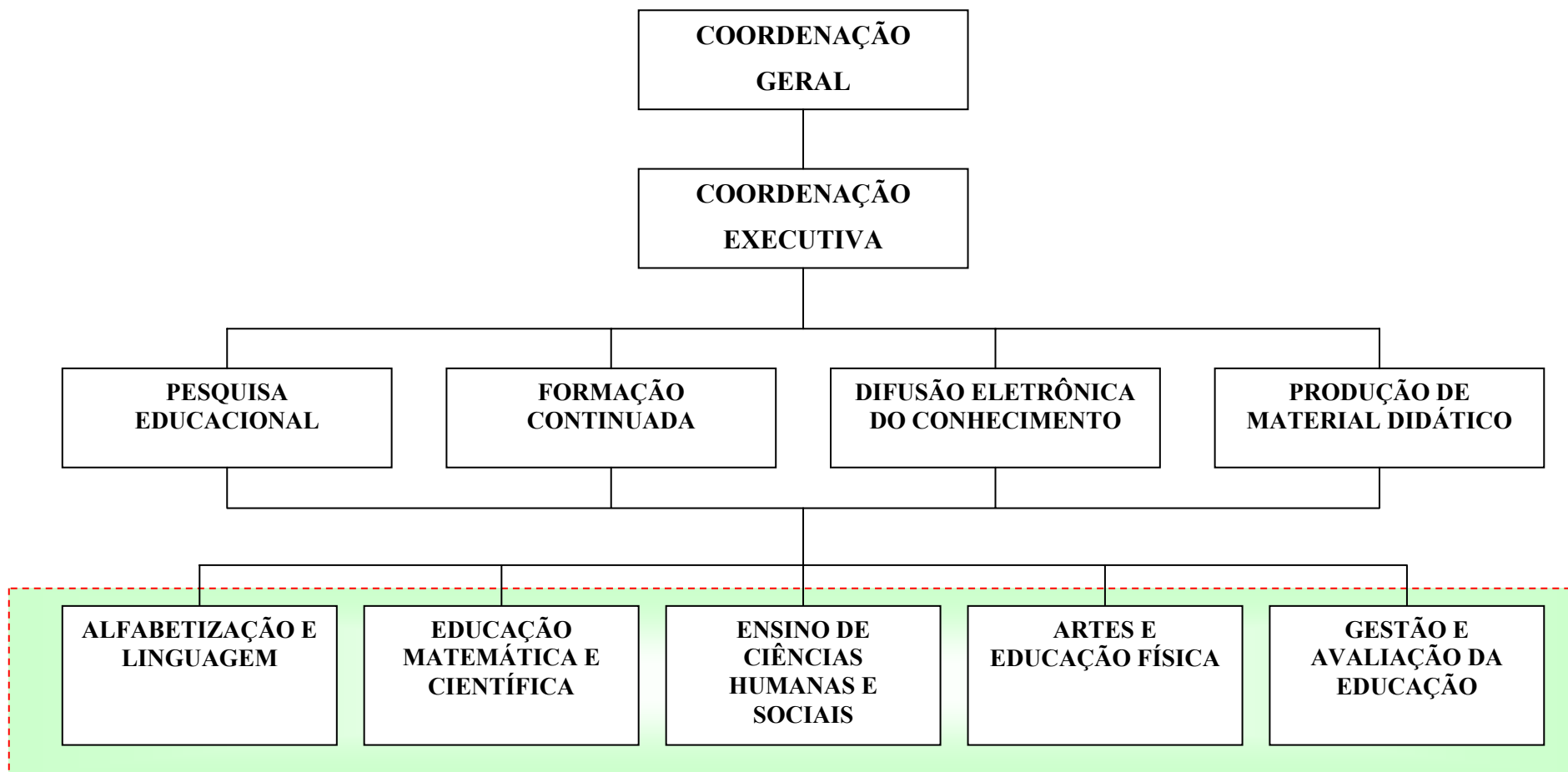


Figura 5

Estrutura organizacional do Núcleo de Estudos da Aprendizagem e Formação Continuada. O retângulo verde indica as áreas que podem ser atendidas pela UNESP segundo a demanda de convênios de ações de Educação Continuada, para as quais não serão mantidas equipes permanentes.

Quadro resumo dos diferentes setores, focos de trabalho e ações

Setor de Trabalho	foco	ações
Pesquisa	Redes de Ensino	compreender e sistematizar as demandas das Redes Públicas
	INEP e outros órgãos públicos	Analisar e divulgar dados atualmente disponíveis que tratam da formação de professores e demandas potenciais
	UNESP	Consolidação e disponibilização de cadastro de cursos disponíveis na UNESP e outras Universidades
	Avaliação de ações	Avaliação das ações de Educação Continuada desenvolvidas pelo próprio NEAFC.
Formação	Cursos de Formação Continuada	Execução de Convênios com as Redes Públicas para projetos de Educação Continuada
		Formar os professores para o uso da Internet como ferramenta de pesquisa, estudo e comunicação
	Formação de Formadores e Tutores	Difundir o saber curricular da faixa de interesse
		Difundir o conhecimento atual sobre o ensino e a aprendizagem na faixa etária dos alunos
		Difundir conhecimentos de Educação Inclusiva
Produção de Material Didático	Suporte Tecnológico	Suporte técnico e tecnológico para as diferentes ações do NEAFC
	Produção de diferentes mídias	Produção de material didático dedicado a aprendizagem presencial e a distância, como confecção de vídeos, CD-Roms, livros, apostilas etc.
Difusão Eletrônica de conhecimentos	INTERNET	Criação e manutenção de Portal na Internet para apoio ao trabalho do professor
		Viabilizar o uso de tecnologia streaming para difusão de palestras por meio eletrônico
		Fórum eletrônico de questões educacionais
	Revista Eletrônica	Criação e manutenção de Revista Eletrônica voltada para os professores
Conteúdos Específicos	Organização de equipes de trabalho temáticas	Elaboração de conteúdos para materiais didáticos
	Atendimento de demandas específicas	Atendimento a convênios

Documento C

Pessoal envolvido

Tais setores funcionarão em redes de conhecimento, contando a princípio com pesquisadores, docentes, funcionários, alunos de graduação e pós-graduação de diferentes Campus da UNESP. Caberá no futuro a eventual ampliação de pessoal envolvido de outras instituições de Ensino Superior.

Este quadro de pessoal evoluirá de maneira dinâmica, comportando ações de curto prazo (como no caso de convênios por tempo determinado) e ações permanentes (como no caso dos quatro setores discutidos). Assim sendo, o Núcleo comportará pessoal em atividade permanente e pessoal em atividades destinadas ao atendimento direto de convênios específicos.

Em particular pretende-se que a partir do segundo ano de funcionamento do Núcleo os convênios com Redes Públicas de Ensino contemplem e promovam o efetivo envolvimento de docentes do Ensino Básico (infantil, fundamental e médio) que atuem na construção de ações de educação continuada nos setores propostos, como auxiliares de pesquisa e produtores de conhecimento associados a projetos do NEAFC, seja como bolsista ou como voluntários.

Do pessoal responsável pelos setores, consideramos o seguinte quadro atual

Setor	Nº	Função	Pessoal Envolvido	Campus
<i>Coordenação Geral</i>		Coordenação	Prof. Dr. Benedito Barraviera	Botucatu
<i>Coordenação Executiva</i>		Pesquisador e Coordenador	Prof. Dr. Eugenio Maria de França Ramos	Rio Claro
	1	Secretária Geral	a definir	
<i>Pesquisa</i>		Pesquisador	Prof. Dr. Klaus Schlunzen Junior	Presidente Prudente
		Pesquisador	Profª. Dra. Thereza Maria de Freitas Adriaio	Rio Claro
		Pesquisador	Profª. Dra. Marilene de Oliveira Nunes	Marília
	2	Bolsistas	a definir	
<i>Formação e Educação Inclusiva</i>		Pesquisador	Profª. Dra. Áurea Maria de Oliveira	Rio Claro
		Pesquisador	Profª. Dra. Célia Regina Rossi	Rio Claro
	2	Bolsistas	a definir	
	1	Secretária	a definir	
		Tutor	Daniel Aparecido dos Santos	Rio Claro
		Tutor	Fabiana da Costa Marques	Rio Claro
		Tutor	Fábio Esteves	Rio Claro
		Tutor	Otavio Augusto de Barros	Rio Claro
		Tutor	Edilson Meirelles	Araraquara
		Tutor	a definir	

Setor	Nº	Função	Pessoal Envolvido	Campus
<i>Difusão Eletrônica do Conhecimento</i>		Pesquisador	Profa. Dra. Rita Aparecida David	Bauru
		Pesquisador	Profa. Dra. Eulália Maria Martins da Silva	Araçatuba
		Bolsista - nível pós-graduação	Rui Seabra Ferreira Jr	Botucatu
	2	Bolsista - nível graduação	a definir	
	2	Tutor	a definir	
	1	Web Designer	a definir	
	1	Secretária	a definir	
<i>Produção de Material Didático</i>		Pesquisador	Prof. Dr. Renato Crivellari Creppe	Bauru
		Pesquisador	Prof. Dr. Fábio de Abreu e Lima	Araraquara
		Bolsista - nível pós-graduação	Ana Silvia S. B. S. Ferreira	Botucatu
	1	Redator	a definir	
	1	Editor	a definir	
	1	Editor Gráfico	a definir	
	1	Web Designer	a definir	
	1	Programador	Marcelo Moreira	Reitoria
	1	Secretária	a definir	

No que se refere às Áreas de Conteúdos Específicos consideramos o seguinte pessoal envolvido:

Áreas de Conhecimento	nº	Função	Pessoal Envolvido	Campus
<i>Alfabetização e Linguagem</i>		Pesquisador	Profa. Dra. Áurea Maria de Oliveira	Rio Claro
		Pesquisador	a definir	
	2	Bolsistas	a definir	
	1	Secretária	a definir	
<i>Educação Matemática e Científica</i>		Pesquisador	Profa Dra. Edwil A.L. Gattás	Araraquara
		Pesquisador	Profa. Dra. Maria Cristina Rosifini Alves Rezende	Araçatuba
		Pesquisador	Profa Dra. Elisa Tamoe Moriya Schlunzen	Presidente Prudente
		Pesquisador	Prof. Dr. Angel Fidel Vilche Pena	Presidente Prudente
	2	Bolsistas	a definir	

Áreas de Conhecimento	nº	Função	Pessoal Envolvido	Campus
	1	Secretária	a definir	
<i>Ensino de Ciências Humanas e Sociais</i>		Pesquisador	Profa. Dra. Marilene de Oliveira Nunes	Marília
		Pesquisador	a definir	
	2	Bolsistas	a definir	
	1	Secretária	a definir	
<i>Artes e educação Física</i>	2	Pesquisador	Prof. Dr. Samuel de Souza Neto	Rio Claro
		Pesquisador	Prof. Dr. Pelópidas Cypriano de Oliveira	São Paulo
	2	Bolsistas	a definir	
	1	Secretária	a definir	
<i>Gestão e Avaliação da Educação</i>		Pesquisador	Profa. Dra. Joyce Mary Adams de Paula	Rio Claro
		Pesquisador	Profa. Dra. Thereza Maria de Freitas Adriaio	Rio Claro
	2	Bolsistas	a definir	
	1	Secretária	a definir	

Atividades relevantes da equipe em Educação Continuada e Educação à Distância

A qualificação da maioria da equipe envolvida encontra-se nos Anexos do projeto, cabendo, entretanto, destacar alguns trabalhos envolvendo atividades de formação continuada:

Docente	Atividades relevantes em Educação Continuada ou Educação à Distância
Prof. Dr. Benedito Barraviera	- ex-Coordenador do CEVAP, responsável pela criação de Revista Eletrônica e pela implantação do setor de Educação à Distância - Pró-Reitor de Extensão Universitária da UNESP - Responsável pelas atividades do Curso de Capacitação em EaD na UNESP.
Prof. Dr. Eugenio Maria de França Ramos	- Docente em cursos de formação continuada (desde a década de 1980) - Responsável pela implantação do projeto de Oficinas Pedagógicas no biênio 1990-1991 nos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo / SP - Coordenador da Área de Ciências do projeto de Educação Continuada (Marília - 1998) - Coordenador do Encontro Educação Continuada e o Ensino de Ciências (Marília - 1998) - Coordenador e docente do curso de Capacitação em EaD para docentes e funcionários da UNESP (2003)

Docente	Atividades relevantes em Educação Continuada ou Educação à Distância
	Membro do Conselho Científico de Ensino à Distância da UNESP
Prof. Dr. Klaus Schlunzen Junior	Especialista em atividades de EaD e docente em cursos de educação continuada
Profª. Dra. Thereza Maria de Freitas Adrião	Docente em cursos de Educação Continuada
Profª. Dra. Marilene de Oliveira Nunes	Docente em cursos de Educação Continuada
Profª. Dra. Áurea Maria de Oliveira	Docente em cursos de Educação Continuada
Profª. Dra. Célia Regina Rossi	Docente em cursos de Educação Continuada
Profª. Dra. Elisa Tamoe Moriya Schlunzen	Especialista em EaD e Docente em cursos de Educação Continuada
Profª. Dra. Rita Aparecida David	Membro de Conselho Científico de Ensino à Distância - UNESP
Profª. Dra. Eulália Maria Martins da Silva	- Membro de Conselho Científico de Ensino à Distância - UNESP - Docente do Curso de Capacitação em EaD
Rui Seabra Ferreira Jr	- Especialista em EaD - Docente de curso de EaD sobre Venenos e animais peçonhentos - Especialista em mídias eletrônicas - Docente do Curso de Capacitação em EaD
Prof. Dr. Renato Crivellari Ceppe	- Membro de Conselho Científico de Ensino à Distância - UNESP - Elabora curso de formação extensão utilizando ferramentas EaD
Prof. Dr. Fábio de Abreu e Lima	- Membro de Conselho Científico de Ensino à Distância - UNESP - Docente do Curso de Capacitação em EaD
Profª. Dra. Edwil A.L. Gattás	- Docente de curso de formação continuada - Atualmente realiza curso utilizando plataforma EaD para formação continuada
Profª. Dra. Maria Cristina Rosifini Alves Rezende	- Membro de Conselho Científico de Ensino à Distância - UNESP - Docente em Cursos de Educação Continuada
Profª. Dra. Joyce Mary Adams de Paula	- Coordenadora de Rio Claro de cursos de formação continuada - Docente em cursos de formação continuada

Atividades de Educação à Distância

O curso de Capacitação em EaD promovido pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP proporcionou um avanço significativo no número de projetos de cursos utilizando metodologia e ferramentas computacionais de EaD atualmente disponíveis.

No ano de 2003 a Pró-Reitoria de Extensão conseguiu financiar alguns projetos de curso com o intuito de incentivar a formação de Núcleos de EaD nos diferentes Campus da UNESP. A expectativa é que no ano de 2004 esse financiamento novamente seja contemplado com recursos da Universidade auxiliando o fomento de ações de educação continuada em diferentes áreas de conhecimento, na forma de cursos de extensão, bem como a pesquisa e o

aprofundamento do uso de ferramentas de EaD. A tabela a seguir indica os valores financiados em 2003:

PROJETO DE CURSO	PROPONENTE	VALOR LIBERADO
A Formação de Educadores para uma Escola Inclusiva	Elisa T.Moriya Schlunzen	10.700,00
Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento Corporativo	Klaus Schlunzen Junior	11.100,00
Curso de Treinamento de CIPA	João Cândido Fernandes	4.560,00
Fundamentos de Astronomia para Professores da rede de ensino	Angel Fidel Vilche Pena	7.210,00
Estatística Básica de Excel	Fernando Augusto Silva Marins	Aprovado ao mérito.bolsas pagto 2004
Zoonoses e Saúde Pública	Hélio Langoni	13.860,00
O Tema Transversal Saúde na Formação de Educadores	Fábio César Braga de Abreu-e-Lima	10.480,00
Qualidade de Vida, Medicina Preventiva e Atividades Física na Terceira Idade	Sueli Nicolau Boaro	4.970,00
Educação Ambiental: princípios e práticas – turma 2	Marilia Freitas de Campos Tozoni Reis	Aprovado. Não solicitou recursos.
Acidentes com Animais Peçonhentos	Rui Seabra Ferreira Junior	23.400,00
Curso de Diagnóstico dos Distúrbios Hemorrágicos em Medicina Veterinária	Regina Kiomi Takahira	6.232,00
Curso de Diagnósticos Laboratoriais em Nefrologia Veterinária	Raimundo Souza Lopes	9.646,00
Tecnologias Aplicadas em Agroindústrias de Tuberosas Tropicais	Cláudio Cabello	9.800,00
Introdução ao software de Cartografia Temática PHILCARTO	Arlete Aparecida Correia Meneguette	9.916,00
Fundamentos de Astronomia	Eugenio Maria de França Ramos	14.003,50
Aterros para Resíduos Sólidos Urbanos:Ferramentas para Concepção e Dimensionamento	Jorge Hamada	9.900,00
Geradores Elétricos – Características e Funcionamento	Renato Crivellari Creppe	13.744,00
Flotação de Microorganismos	Miguel Jafelicci Junior	5.340,00
Informática e Jogos: a tecnologia lúdica aplicada à educação	Marcus Vinícius Maltempi	7.925,00
Solos de Comportamento Colapsível: Identificação, comportamento, avaliação de impactos e riscos e soluções tecnológicas	José Augusto de Lollo	9.325,00
A Formação de Educadores e a Reeducação Psicomotora	Edelvira de Castro Quintanilha Mastroianni	10.300,00
Access: utilização para pesquisas com questionário	Edivani Aparecida Vicente Dotta	4.780,00

PROJETO DE CURSO	PROPONENTE	VALOR LIBERADO
As Múltiplas Facetas da Avaliação Institucional: Construção e Prática	Ana Maria da Costa Santos Menin	5.706,00
Instalações Elétricas Industriais	Antonio Padlha Feltrin	4.800,00
Órgão Dentário – Histoclinica e Interações funcionais com o sistema estomatognático	Lizeti Toledo de Oliveira Ramalho	8.500,00

Além do financiamento desses projetos a UNESP ofereceu bolsas aos docentes interessados em promover cursos de extensão no formato EaD, indicados na tabela seguinte:

TÍTULO	PROPONENTE
Caracterização de Materiais pelo Método de Rietveld com Dados de Difração por Policristais	Carlos de Oliveira Paiva Santos
Treinamento de CIPA	João Cândido Fernandes
Higiene Veterinária e Saúde Pública	Hélio Langoni
Educação Ambiental: Princípios e Práticas – 2ª Turma	Marília Freitas de Campos Tozoni Reis
Introdução ao Software de Cartografia Temática	Arlete Aparecida Correia Meneguette
Fundamentos de Astronomia para professores da Rede de Ensino	Angel Fidel Vilche Pena
Curso a Distância das Alterações Hemorrágicas em Medicina Veterinária	Regina Kiomi Takahira
Acidentes com Animais Peçonhentos	Silvia Regina Catharino Sartori Barraviera
Curso de Diagnóstico Laboratoriais em Nefrologia Veterinária	Raymundo Souza Lopes

Por fim, o curso de Capacitação permitiu experimentos em outras ações educacionais no Ensino Básico, na Graduação e na Pós-Graduação, nos casos indicados a seguir:

GRADUAÇÃO	Biotecnologia / Farmácia Departamento de Alimentos e Nutrição - Faculdade de Ciências Farmacêuticas / Araraquara Computação Gráfica Através do Desenho Técnico / Desenho Industrial Departamento de Artes e Representação Gráfica - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação / Bauru Conversão de Energia / Engenharia Elétrica Departamento de Engenharia Elétrica - Faculdade de Engenharia / Bauru Dispositivos Lógicos Programáveis / Engenharia Elétrica Departamento de Engenharia Elétrica - Faculdade de Engenharia / Guaratinguetá Eletrônica Digital / Engenharia Elétrica Departamento de Engenharia Elétrica - Faculdade de Engenharia / Guaratinguetá Eletrônica Industrial / Engenharia Elétrica Departamento de Engenharia Elétrica - Faculdade de Engenharia / Bauru
------------------	---

	Instalações Elétricas Industriais / Engenharia Elétrica Departamento de Engenharia Elétrica - Faculdade de Engenharia / Ilha Solteira Laboratório de Eletrônica Digital / Engenharia Elétrica Departamento de Engenharia Elétrica - Faculdade de Engenharia / Guaratinguetá Máquinas Elétricas I / Engenharia Elétrica Departamento de Engenharia Elétrica - Faculdade de Engenharia / Bauru Política Agrícola / Agronomia Departamento de Gestão e Tecnologia Agroindustrial - Faculdade de Ciências Agrônomicas / Botucatu Prática de Ensino em Física / Licenciatura em Física Departamento de Educação - Instituto de Biociências / Rio Claro Sistemas de Informações Geográficas / Geografia - Licenciatura e Bacharelado Laboratório de Multimídia - Departamento de Cartografia - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente
PÓS-GRADUAÇÃO	Desenvolvimento, Energia e Agricultura / Energia na Agricultura Departamento de Gestão e Tecnologia Agroindustrial - Faculdade de Ciências Agrônomicas / Botucatu Metodologia de Pesquisa em Educação Ambiental / Educação para a Ciência Faculdade de Ciências / Bauru
COLÉGIO TÉCNICO	Eletrodinâmica / Informática Industrial Colégio Técnico Industrial / Guaratinguetá

Além dos cursos e projetos aqui mencionados, a Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP mantém um banco de dados com cursos de extensão, apresentando no momento 240 cursos de extensão cadastrados em diferentes áreas de conhecimento.

Experiência da UNESP com ações de Educação Continuada para o Ensino Básico

Como solicitado no item 2.5.2 do Edital, mencionamos as seguintes ações significativas da UNESP no trabalho com Educação Continuada junto ao Governo do Estado de São Paulo:

Ano	Nome do projeto/contrato	Número de Cursos oferecidos	Profissionais atendidos	programa	Profesores da UNESP	Recursos financeiros em reais
1997	UNESP/BIRD/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/Fundunesp	439	16.499	Programa de Educação Continuada	256	1.554.798,88
1998	UNESP/BIRD/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/Fundunesp	937	51.620	Programa de Educação Continuada	379	2.297.203,90

Ano	Nome do projeto/contrato	programa	Profesores da UNESP	Diretoria de Ensino	Total arrecadado em reais
2003	UNESP/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	Teia do Saber		Araçatuba	81.600,00
			8	Araraquara	204.000,00
			9	Ilha Solteira	45.973,71
			11	Rio Claro	67.590,00
				Total	399.163,71

Documento D

Descrição de Ações para o primeiro ano de trabalho

Setor de Trabalho	foco	ações	Metas para o primeiro ano de projeto
Pesquisa	Redes de Ensino	compreender e sistematizar as demandas das Redes Públicas	contatos com a Rede Pública próxima da UNESP
	INEP e outros órgãos públicos	Analisar e divulgar dados atualmente disponíveis que tratam da formação de professores e demandas potenciais	Estudo de estatísticas educacionais
	UNESP	Consolidação e disponibilização de cadastro de cursos disponíveis na UNESP e outras Universidades	
	Avaliação de ações	Avaliação das ações de Educação Continuada desenvolvidas pelo próprio NEAFC.	
Formação	Cursos de Formação Continuada	Execução de Convênios com as Redes Públicas para projetos de Educação Continuada	Convênio com o Governo do Estado de São Paulo no âmbito do projeto Teia do Saber
		Formar os professores para o uso da Internet como ferramenta de pesquisa, estudo e comunicação	Curso de extensão para professores do Ensino Básico
	Formação de Formadores e Tutores	Difundir o saber curricular da faixa de interesse	Elaboração de curso e difusão do mesmo na Universidade
		Difundir o conhecimento atual sobre o ensino e a aprendizagem na faixa etária dos alunos	Elaboração de curso e difusão do mesmo na Universidade
		Difundir conhecimentos de Educação Inclusiva	Elaboração de curso e difusão do mesmo na Universidade
		Difundir o uso das metodologias EaD e incentivar a formulação de cursos neste formato	Elaboração de curso e difusão do mesmo na Universidade

Produção de Material Didático	Suporte Tecnológico	Suporte técnico e tecnológico para as diferentes ações do NEAFC	
	Produção de diferentes mídias	Produção de material didático dedicado a aprendizagem presencial e a distância, como confecção de vídeos, CD-Roms, livros, apostilas etc.	Atendimento aos cursos mencionados acima
Difusão Eletrônica de conhecimentos	INTERNET	Criação e manutenção de Portal na Internet para apoio ao trabalho do professor	Construção e lançamento de Portal de Formação Continuada
		Viabilizar o uso de tecnologia streaming para difusão de palestras por meio eletrônico	atividades junto ao Portal da Internet
		Fórum eletrônico de questões educacionais	atividades junto ao Portal da Internet
	Revista Eletrônica	Criação e manutenção de Revista Eletrônica voltada para os professores	Construção e lançamento de revista Eletrônica
Conteúdos Específicos	Organização de equipes de trabalho temáticas	Elaboração de conteúdos para materiais didáticos	Atendimento a demandas de convênios e construção de materiais
	Atendimento de demandas específicas	Atendimento a convênios	Atendimento a demandas de convênios e construção de materiais

Descrições de projeções de metas para os anos seguintes de trabalho

Setor de Trabalho	foco	ações	Metas para o primeiro ano de projeto	Projeção de Metas para os anos seguintes
Pesquisa	Redes de Ensino	compreender e sistematizar as demandas das Redes Públicas	contatos com a Rede Pública próxima da UNESP	Ampliação de contatos para Prefeituras e Estados da Federação que possam ser atendidos por meio de metodologia EaD
	INEP e outros órgãos públicos	Analisar e divulgar dados atualmente disponíveis que tratam da formação de professores e demandas potenciais	Estudo e divulgação de estatísticas educacionais	
	UNESP	Consolidação e disponibilização de cadastro de cursos disponíveis na UNESP e outras Universidades	Cadastramento de ações de Educação Continuada no âmbito da UNESP	Ampliação do cadastrado de ações de Educação Continuada incluindo outros Centros de Formação Continuada da REDE e novas ações decorrentes da formação de formadores
	Avaliação de ações	Avaliação das ações de Educação Continuada desenvolvidas pelo próprio NEAFC.	Segundo a demanda de cursos e ações de formação continuada Aprimoramento dos cursos e ações enfocadas nas avaliações	Segundo a demanda de cursos e ações de formação continuada Aprimoramento dos cursos e ações enfocadas nas avaliações
Formação	Cursos de Formação Continuada	Execução de Convênios com as Redes Públicas para projetos de Educação Continuada	Convênio com o Governo do Estado de São Paulo no âmbito do projeto Teia do Saber Contato com Prefeituras do Estado de São Paulo e de outras Regiões fronteiriças ao Estado	Ampliação de contatos para Prefeituras e Estados da Federação que possam ser atendidos por meio de metodologia EaD

Setor de Trabalho	foco	ações	Metas para o primeiro ano de projeto	Projeção de Metas para os anos seguintes
		Formar os professores para o uso da Internet como ferramenta de pesquisa, estudo e comunicação	Organização e oferecimento de curso de extensão para professores do Ensino Básico de modo a enfatizar o uso do Portal e Revista Eletrônica para pesquisa, aprofundamento e troca de idéias sobre a temática em foco	Organização e oferecimento de curso de extensão para professores do Ensino Básico de modo a enfatizar o uso do Portal e Revista Eletrônica para pesquisa, aprofundamento e troca de idéias sobre a temática em foco
	Formação de Formadores e Tutores	Difundir o saber curricular da faixa de interesse	Elaboração de curso e difusão do mesmo na Universidade, incentivando docentes a formularem projetos para ações de Educação Continuada voltada ao atendimento de demandas da Rede Pública de Ensino	Ampliação do número de formadores atendidos e oferecimento para a comunidade externa a UNESP.
		Difundir o conhecimento atual sobre o ensino e a aprendizagem na faixa etária dos alunos	Elaboração de curso e difusão do mesmo na Universidade, incentivando docentes a formularem projetos para ações de Educação Continuada voltada ao atendimento de demandas da Rede Pública de Ensino	Ampliação do número de formadores atendidos e oferecimento para a comunidade externa a UNESP.
		Difundir conhecimentos de Educação Inclusiva	Elaboração de curso e difusão do mesmo na Universidade, incentivando docentes a formularem projetos para ações de Educação Continuada voltada ao atendimento de demandas da Rede Pública de Ensino	Ampliação do número de formadores atendidos e oferecimento para a comunidade externa a UNESP.

Setor de Trabalho	foco	ações	Metas para o primeiro ano de projeto	Projeção de Metas para os anos seguintes
		Difundir o uso das metodologias EaD e incentivar a formulação de cursos neste formato	Re-elaboração do curso atualmente oferecido, ampliando a carga horária e aprimorando a estrutura dos módulos. Neste curso de Capacitação são tratados: (a) aspectos educacionais; (b) aspectos de design gráfico; (c) uso de uma plataforma computacional para o Ensino à Distância; (d) elaboração de projeto de curso com metodologia EaD. Para isso a Universidade disponibiliza o uso do programa WebCT e pretende para o ano de 2004 promover ações com as plataformas TELEDUC (desenvolvida pela UNICAMP) e E-Proinfo (desenvolvida no âmbito federal e que depende de convênio a ser ratificado pelo Conselho Universitário). A equipe que trabalha atualmente com esse curso de Capacitação conta com 30 pessoas (docentes, funcionários e alunos da UNESP) responsáveis pelos conteúdos, aulas e tutoria. Oferecimento do novo curso de Capacitação em EaD para três demandas diferentes: (a) docentes e funcionários da UNESP; (b) Alunos de graduação e pós-graduação da UNESP; (c) turma externa a UNESP.	Ampliação do número de formadores atendidos e oferecimento para a comunidade externa a UNESP.

Setor de Trabalho	foco	ações	Metas para o primeiro ano de projeto	Projeção de Metas para os anos seguintes
Produção de Material Didático	Suporte Tecnológico	Suporte técnico e tecnológico para as diferentes ações do NEAFC	Aprimoramento e domínio da tecnologia streaming Avaliação de plataformas EaD	Aprimoramento e ampliação de atendimento
	Produção de diferentes mídias	Produção de material didático dedicado a aprendizagem presencial e a distância, como confecção de vídeos, CD-Roms, livros, apostilas etc.	Atendimento aos cursos mencionados acima	Aprimoramento e ampliação de atendimento
Difusão Eletrônica de conhecimentos	INTERNET	Criação e manutenção de Portal na Internet para apoio ao trabalho do professor	Construção e lançamento de Portal de Formação Continuada	Manutenção do Portal e ampliação do atendimento incluindo outras mídias para atingir pessoal não atendido pela Rede Internet
		Viabilizar o uso de tecnologia streaming para difusão de palestras por meio eletrônico	atividades junto ao Portal da Internet	manutenção e ampliação do serviços
		Fórum eletrônico de questões educacionais	atividades junto ao Portal da Internet	manutenção e ampliação do serviços Projeto de redes de professores para elaboração de ações conjuntas via Internet
	Revista Eletrônica	Criação e manutenção de Revista Eletrônica voltada para os professores	Construção e lançamento de revista Eletrônica	manutenção e ampliação do serviços
Conteúdos Específicos	Organização de equipes de trabalho temáticas	Elaboração de conteúdos para materiais didáticos	Atendimento a demandas de convênios e construção de materiais	Atendimento a demandas de convênios e construção de materiais
	Atendimento de demandas específicas	Atendimento a convênios	Atendimento a demandas de convênios e construção de materiais	Atendimento a demandas de convênios e construção de materiais

Documento E

Orçamento Preliminar e Cronograma de Desembolso

Contrapartida de Infra-Estrutura da Universidade

Infra-Estrutura atualmente disponível

O CEVAP por meio do “Núcleo de Capacitação e Aprendizagem Continuada”, interligado a rede de alta velocidade da UNESP, possui uma área construída de aproximadamente 700 m², além de 16 micro-computadores dos tipos Pentium III e IV entre 600 e 2400 MHz. Dois computadores Macintosh G4 com gravador de DVD e HD externo de 250 Gb, cinco impressoras jato de tinta, uma impressora a laser, uma máquina de xerox, três *scanner* de mesa, máquina fotográfica digital de 5 megapixels, máquina filmadora digital DVCam Sony, softwares para elaboração de textos, planilhas eletrônicas e tratamento de imagens. Além disso, possui facilidades como linhas telefônicas, fax, polo computacional, centro de editoração gráfica e eletrônica. Possui também veículos com motorista para deslocamento dentro e fora do Estado de São Paulo.

A universidade oferece ainda, plataforma educacional WebCT para os cursos de *E-learning* e pretende no ano de 2004 ampliar o serviços de suporte para outras plataformas como Teleduc e E-Proinfo.

A universidade dispõe de Rede de Comunicação de Dados (Rede UNESP) de alta velocidade, implantada em todos Campus

Orçamento e Cronograma de Desembolso

O cronograma contará com a previsão de desembolso anual, como descrito a seguir, cabendo adequações segundo a Instrução Normativa nº 1/1997, da Secretaria do Tesouro Nacional.

Consideramos nesses cálculos que o pessoal envolvido que atuará de forma permanente no NEAFC deverá receber bolsas de auxílio pesquisa, conforme valores atualmente pagos pelo CNPq:

Bolsa pesquisador	R\$ 1.140,97
Bolsa – nível de graduação	R\$ 241,51
Bolsa – nível mestrado	R\$ 724,52
Bolsa – nível doutorado	R\$ 1072,89
Bolsa – nível especialização	R\$ 483,01

Docentes (professores autores) e bolsistas envolvidos nas áreas de conhecimento somente receberão recursos quando de ações de educação continuada demandadas em projetos, e por isso que não estão previstos gastos com pessoal neste nível funcional durante o primeiro ano. A partir do segundo ano estão previstas a incorporação de professores autores e professores de Ensino Básico para estágios de trabalho no NEAFC, como previsto nos orçamentos anuais.

Os gastos indicados com bolsa se distribuem durante o ano e os valores com equipamentos e materiais de consumo serão considerados sempre no início de cada período.

Primeiro ano – Previsão Inicial

Categoria	Desembolso Anual
1 coordenador geral	13.691,64
1 coordenador executivo	13.691,64
8 coordenadores de setor	109.533,12
2 coordenadores de área	27.383,28
4 secretárias	33.600,00
8 técnicos	67.200,00
12 Bolsistas	34.777,44
Equipamentos de informática	100.000,00
Material Bibliográfico	10.000,00
Softwares	50.000,00
Material de escritório - mobiliário	10.000,00
Material de escritório - consumo	10.000,00
Prestação de serviços e terceiros	20.000,00
Total	499.877,12

Segundo ano - Previsão Inicial

Categoria	Desembolso Anual
1 coordenador geral	13.691,64
1 coordenador executivo	13.691,64
8 coordenadores de setor	109.533,12
2 coordenadores de área	27.383,28
4 secretárias	33.600,00
8 técnicos	67.200,00
12 Bolsistas	34.777,44
1 Bolsista – Mestrado	8.694,12
1 Bolsista – Doutorado	12.874,68
Professores autores e docentes do Ensino Básico em Estágio no NEAFC	80.000,00
Material Bibliográfico	16.000,00
Equipamento de informática	52.000,00
Material de escritório - consumo	10.000,00
Prestação de serviços e terceiros	20.000,00
Total	499.445,92

Terceiro ano - Previsão Inicial

Categoria	Desembolso Anual
1 coordenador geral	13.691,64
1 coordenador executivo	13.691,64
8 coordenadores de setor	109.533,12
2 coordenadores de área	27.383,28
4 secretárias	33.600,00
8 técnicos	67.200,00
12 Bolsistas	34.777,44
1 Bolsista – Mestrado	8.694,12
1 Bolsista – Doutorado	12.874,68
Professores autores e docentes do Ensino Básico em Estágio no NEAFC	80.000,00
Material Bibliográfico	16.000,00
Equipamento de informática	52.000,00
Material de escritório - consumo	10.000,00
Prestação de serviços	20.000,00
Total	499.445,92

Quarto ano - Previsão Inicial

Categoria	Desembolso Anual
1 coordenador geral	13.691,64
1 coordenador executivo	13.691,64
8 coordenadores de setor	109.533,12
2 coordenadores de área	27.383,28
4 secretárias	33.600,00
8 técnicos	67.200,00
12 Bolsistas	34.777,44
1 Bolsista – Mestrado	8.694,12
1 Bolsista - Doutorado	12.874,68
Professores autores e docentes do Ensino Básico em Estágio no NEAFC	80.000,00
Material Bibliográfico	16.000,00
Equipamento de informática	52.000,00
Material de escritório - consumo	10.000,00
Prestação de serviços	20.000,00
Total	499.445,92

Referências Bibliográficas

FIEDLER-FERRARA, Nélon. O pensar complexo: construção de um novo paradigma. Publicação avulsa referente a Conferência durante o XV Simpósio Nacional de Ensino de Física, Curitiba, UFPR, 26/03/2003.

GAUTHIER, Clermont et alli. Por uma teoria da pedagogia – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 457 pág.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998, 350 pág.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. 118 pág.

CONTATOS

Responsável pelo Envio da Proposta

Eugenio Maria de França Ramos

eugenior@rc.unesp.br

ou

eugenio.ramos@uol.com.br

(19) 3526.4256

(19) 3526.4100