

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

LUCIANA VIANA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE
CAMPINAS A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19**

CAMPINAS

2024

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LUCIANA VIANA DA SILVA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE
CAMPINAS A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Andreza Barbosa.

**CAMPINAS
2024**

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizziolli Pires CRB 8/6920
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.71 Silva, Luciana Viana da
SS586f

Formação continuada de professores na Rede Municipal de Campinas a partir da pandemia de Covid-19 / Luciana Viana da Silva. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.

155 f.: il.

Orientador: Andreza Barbosa.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Formação continuada de professor. 2. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 3. Políticas públicas em educação. I. Barbosa, Andreza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

23. ed. CDD 370.71

LUCIANA VIANA DA SILVA

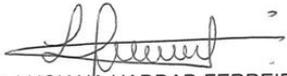
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE
MUNICIPAL DE CAMPINAS A PARTIR DA PANDEMIA
DE COVID-19**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 23 de fevereiro de 2024.


DRA. ANDREZA BARBOSA
Presidente (PUC-CAMPINAS)


DRA. MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA
PUC-CAMPINAS


DRA. LUCIANA HADDAD FERREIRA
PUC-CAMPINAS


DRA. RENATA PUCCI
Universidade São Francisco - USF

Dedico este trabalho aos meus filhos Ana Carolina e João Victor,
ao meu marido Rodiney e à minha avó, in memoriam, Maria Nilce

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e à minha família que é o meu alicerce;

À Professora Dra. Andreza Barbosa, pessoa essencial, que me ajudou a trilhar este percurso, me ensinando e me motivando a alcançar os objetivos desta pesquisa;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Campinas, por possibilitarem diálogos, reflexões e aprendizagens que convergiram no meu amadurecimento acadêmico, em especial aos professores Dr. Artur José Renda Vitorino e Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios, pelas aulas inquietantes e por todo o apoio dado aos meus estudos;

Às Professoras Dra. Maria Silvia Pinto de Moura L. da Rocha e Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira, que me ajudaram a aprimorar a escrita deste trabalho;

Aos colegas que ingressaram comigo no mestrado, por tanta vida compartilhada, pela parceria acadêmica, pelo incentivo e por tornarem esse caminho menos árduo;

Ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Puc-Campinas, pela oportunidade da realização do curso de mestrado;

À secretária do programa, Neide, muito proativa e sempre disposta a nos ajudar;

À Secretaria Municipal de Educação de Campinas, que autorizou a realização desta pesquisa;

Às coordenadoras pedagógicas e aos professores que participaram desta pesquisa;

Às professoras da minha escola, por todo apoio e prontidão em me ajudar;

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001;

Por fim, agradeço a todos aqueles que fizeram parte deste processo contribuindo de alguma maneira para que se materializasse esta dissertação.

RESUMO

SILVA, Luciana Viana da. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19**. 2024. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2024.

Esta dissertação se desenvolve na linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Tem por objetivo analisar como a formação continuada de professores foi desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, a partir do período da pandemia de COVID-19, iniciada em março de 2020. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a formação continuada de professores passa a ser garantida na forma de política pública, como um direito de todos os profissionais da educação. A pandemia de COVID-19 provocou várias mudanças na educação com a suspensão das aulas presenciais, trazendo outras demandas, no sentido de garantir a aprendizagem dos alunos. Com isto, os professores tiveram que se reorganizar e se adaptar à nova realidade. Também as redes de ensino tiveram que se adequar para atender à necessidade legal de proporcionar formação continuada aos seus professores no cenário de distanciamento social. Partindo do pressuposto que isso provocou mudanças na formação continuada de professores oferecida pela Rede Municipal de Ensino de Campinas, esta pesquisa pretende investigar quais foram os desafios que a pandemia trouxe para a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, na garantia da formação continuada de professores, diante de um cenário tão diferente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa que, além da revisão de literatura, contou com os instrumentos de coleta de dados: pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas feitas com as Coordenadoras Pedagógicas do Núcleo de Formação da Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, e um questionário fechado aplicado a um grupo de professores da Educação Infantil do município. Como referencial teórico recorreu-se a autores nacionais e estrangeiros que têm se dedicado à temática da formação de professores, como Zeichner (1983), Carr e Kemmis (2009), Tardif (2010), Imbernón (2011) e Diniz-Pereira (2014). Os resultados da pesquisa apontam que, a partir da pandemia, a formação continuada dos professores passou a ser tratada como estratégia de composição da carga horária de trabalho docente e não só como forma de atender as necessidades dos professores, além de terem sido reduzidas as práticas de formação continuada realizadas na própria escola.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. COVID-19. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

SILVA, Luciana Viana da. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19.** 2024. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2024.

This dissertation is developed in the "Public Policies in Education" research line of the Postgraduate Program in Education at PUC-Campinas. It aims to analyze how continuing teacher training was developed by the Campinas Municipal Department of Education, starting from the period of the COVID-19 pandemic, which began in March 2020. With the Law of Guidelines and Bases (LDB), continuing teacher training is now guaranteed as a public policy, as a right of all education professionals. The COVID-19 pandemic has caused a number of changes in education with the suspension of face-to-face classes, bringing other demands in order to guarantee student learning. As a result, teachers have had to reorganize and adapt to the new reality. Education networks have also had to adapt to meet the legal need to provide continuing training for their teachers in the context of social distancing. Based on the assumption that this has led to changes in the continuing teacher training offered by the Campinas Municipal Education Network, this research aims to investigate what challenges the pandemic has brought to the Campinas Municipal Education Department, in guaranteeing continuing teacher training, in the face of such a different scenario. To this end, a qualitative study was carried out which, in addition to a literature review, used the following data collection instruments: documentary research, semi-structured interviews with the Pedagogical Coordinators of the Early Childhood Education Training Center of the Campinas Municipal Department of Education, and a closed questionnaire applied to a group of early childhood education teachers in the municipality. As a theoretical reference, we used national and foreign authors who have dedicated themselves to the subject of teacher training, such as Zeichner (1983), Carr and Kemmis (2009), Tardif (2010), Imbernón (2011) and Diniz-Pereira (2014). The results of the research show that, since the pandemic, continuing teacher training has been treated as a strategy for adding to the teaching workload and not just as a way of meeting teachers' needs, in addition to the fact that continuing training practices carried out in the school itself have been reduced.

Key words: Continuing Teachers Education. COVID-19. Public Policies Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Jornada de trabalho docente.	57
Tabela 2 - Quantitativo das Ações Formativas “CSF na Escola” 2021.	114
Tabela 3 - Quantitativo das Ações Formativas propostas pelas escolas e/ou profissionais da Rede e organizadas pelo Núcleo de Formação CSF – 2021.	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma das etapas realizadas na pesquisa.....	65
Quadro 2 - Inventário dos documentos municipais que foram analisados.	66
Quadro 3 - Levantamento Bibliográfico.	71
Quadro 4 - Eixos de Análise.	78
Quadro 5 - Ações Formativas para o ano de 2020.....	82
Quadro 6 - Ações formativas reformuladas em 2020.	95
Quadro 7 - Diretrizes para a organização do Calendário Escolar.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos localizados por conjuntos de descritores.....	73
Gráfico 2 - Situação funcional na SME de Campinas.....	81
Gráfico 3 - Tempo de Atuação na Rede Municipal de Campinas.....	81
Gráfico 4 - Participação em cursos promovidos pela SME.	88
Gráfico 5 - Cursos promovidos por outras instituições.	89
Gráfico 6 - Cursos oferecidos pela SME x Necessidades formativas.....	90
Gráfico 7 - Os cursos oferecidos pela SME ajudaram você a realizar o trabalho docente remoto?	92
Gráfico 8 - Temas de cursos mais relevantes para o trabalho.	94
Gráfico 9 - Opinião sobre os cursos de formação continuada oferecidos na modalidade a distância.....	105
Gráfico 10 - A escola em que você trabalha desenvolveu ações de formação continuada durante a pandemia?	107
Gráfico 11 - Qual foi o maior desafio do professor na pandemia?	108
Gráfico 12 - Motivos de escolha pelos cursos de formação continuada: Tema relacionado ao PPP.....	109
Gráfico 13 - Motivos de escolha pelos cursos de formação continuada: Tema de interesse pessoal.	109
Gráfico 14 - Motivos de escolha pelos cursos de formação continuada: Pagamento de HPs.	110
Gráfico 15 - Motivos de escolha pelos cursos de formação continuada: Possibilidade de contribuição para o trabalho em sala de aula.	110
Gráfico 16 - Motivos de escolha pelos cursos de formação continuada: Obtenção de pontuação para fins de classificação na rede.....	111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da CSF.....	60
Figura 2 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa por Bardin.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFORMA	Centro de Formação Continuada da Educação Municipal
CEFORTEPE	Centro de formação, tecnologia e pesquisa educacional
CEI	Centro de Educação Infantil
CHP	Carga Horária Pedagógica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COPPE	Coordenadoria Setorial de Programas e Projetos Especiais
CP	Coordenador Pedagógico
CSF	Coordenadoria Setorial de Formação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
DEPE	Departamento pedagógico
DITEPE	Departamento Técnico-pedagógico
DOM	Diário Oficial Municipal
EAD	Ensino à distância
EPM	Escola Paulista de Medicina
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério
GProMAI	Grupo de Matemática da Puc Campinas
GTs	Grupos de Trabalho
HP	Hora Projeto

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIPID	Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas
MIPID	Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade na Rede Municipal de Campinas
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB 1	Professor de Educação Infantil
PECIM	Programa de especialização em ensino de ciências e matemática
PESCO	Programa Pesquisa e Conhecimento na escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROESF	Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas
PUC-CAMPINAS	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RMC	Região Metropolitana de Campinas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDA	Trabalho Docente com Aluno
TDC	Trabalho docente coletivo
TDEP	Trabalho Docente Entre Pares
TDF	Trabalho Docente de Formação
TDI	Trabalho Docente Individual

TDPR	Trabalho Docente em Projetos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNINTER	Centro Universitário Internacional Uninter

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.....	28
1.1 Cenário recente da discussão sobre formação de professores	28
1.2 Diferentes racionalidades para conceber a formação de professores	34
1.3 Concepções de qualidade em educação e a formação continuada de professores	36
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	42
2.1 Políticas educacionais recentes e a formação de professores	43
2.2 A política de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.....	53
2.3 A estrutura da Coordenadoria Setorial de Formação	59
3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	63
3.1 Revisão de literatura.....	69
3.2 Procedimento de análise do material empírico	77
4 A ANÁLISE DOS CASOS: O QUE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA NOS REVELAM.....	80
4.1 Formação Continuada fora da jornada de trabalho	82
4.2 Organização dos cursos	98
4.3 Avaliação e Qualidade educacional	112
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS	135
APÊNDICES	148

INTRODUÇÃO

Penso que a minha história com a educação teve início no meu período da infância. Retornar às memórias deste tempo não é tarefa fácil, pois são intensas as lembranças desta época.

Nasci em São Paulo, capital do Estado, no ano de 1972. Aos três anos, meus pais se divorciaram e eu fui morar no interior, na casa dos meus avós maternos, que foram os meus tutores legais, responsáveis pela minha criação e educação. Minha avó era professora e meu avô era agricultor. Ela teve grande influência na minha carreira.

Minha trajetória escolar se iniciou aos 5 anos, numa escola de Educação Infantil. Guardo na memória as lembranças de muitas experiências significativas desta época: o parque, as brincadeiras, os amigos, a professora, as canções, os lanches. Fiquei apenas um ano na Educação Infantil e já saí alfabetizada.

No ano seguinte fui para outra escola, onde iniciei o Ensino Fundamental e lá estive até o final do Ensino Médio. Toda a base dos meus estudos foi fundada na pedagogia tradicional, com professores enérgicos e autoritários, que davam aulas expositivas e prezavam pelo silêncio na sala de aula, para poderem transmitir seus conhecimentos de forma passiva, sem interação. Vivi numa época em que não nos ensinavam a pensar e refletir, mas sim a aceitar o que nos era transmitido sem questionar. Para o educador e filósofo Paulo Freire (2003, p. 47):

É essencial a troca entre os saberes presentes na relação docente-discente, não havendo a supremacia de um frente a outro, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.

Era uma época bem diferente da atual, onde o professor frequentemente promove diferentes possibilidades interativas, e os alunos trazem para o ambiente escolar suas vivências e seus conhecimentos, e lá integram suas histórias de vida com as experiências que a escola lhes proporciona.

De acordo com Lev Seminovitch Vigotski (2003, p. 220) “educar significa organizar a vida” e na escola esta organização deve ser feita através do planejamento de práticas sociais educativas, que viabilizem vivências democráticas e desenvolvam a liberdade de pensar, compreender e agir no mundo de forma ativa, crítica e criativa. Educar implica uma abordagem centrada na interação social, na colaboração e no

apoio às crianças em seu processo de desenvolvimento cognitivo, levando em consideração a zona de desenvolvimento proximal e o contexto cultural em que estão inseridas.

As teorias de Vigotski, particularmente a Teoria Sociocultural, destacam a importância da interação social, da mediação, da linguagem e do desenvolvimento cognitivo na educação. Essas ideias têm um impacto significativo na formação continuada (FC) de professores, orientando o desenvolvimento de práticas de ensino mais eficazes e centradas no aluno, mediante a colaboração entre os participantes.

Em minha trajetória escolar, pode-se dizer que fui uma boa aluna e tive o privilégio de ter ótimos professores, que apesar da rígida metodologia utilizada na época, me incentivaram a perseverar nos estudos e a trilhar os caminhos da docência.

Minha infância foi marcada por várias brincadeiras com primos e vizinhos, que eram muitos. Minha casa ficava o tempo todo com a porta aberta, para que todos entrassem e não existia a preocupação com a segurança. O quintal era de terra, com pés de manga, mamão, jabuticaba, laranja, nêspira, mexerica, limão e uma horta impecável cuidada pelo meu avô. Eu vivia subindo nas árvores para comer frutas. Este era o local preferido para as brincadeiras.

Fiz muitas bonecas com os caroços de manga. Nesta época, era difícil termos brinquedos industrializados, a maioria das minhas bonecas eram de pano costuradas pela minha avó, que era exímia costureira e bordadeira, atividades que ela aprendera na escola. Também havia uma lousa grande no quintal. Lá, eu vivenciava a minha brincadeira preferida que era escolinha, onde eu era uma professora enérgica que passava muitas tarefas, geralmente cópias, para meus primos e amigos fazerem, reproduzindo o ensino da mesma forma como eu aprendia na escola.

Outra brincadeira adorada era casinha, com direito a cozinhar de verdade. Meu avô colocava uns tijolos e uns pauzinhos no quintal, acendia o fogo, colocava uma panela com água quente e eu preparava um macarrão que ficava horrível, mas a criançada gostava e comia com muita alegria. Este era um momento de grande diversão, que normalmente acontecia aos domingos. Tínhamos a liberdade de brincar na rua, andar de bicicleta, de carrinho de rolimã, brincar de pega-pega e esconde-esconde pelo quarteirão.

Na área da educação infantil, o brincar desempenha um papel fundamental, uma vez que é uma das formas mais naturais e significativas de aprendizado para as crianças pequenas. Brincar na educação infantil não é apenas uma atividade

recreativa, mas uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças.

Autores como Jean Piaget (1971), Vigotsky (1991) e Tizuko Morchida Kishimoto (2007) concordam que o brincar é uma das principais abordagens no processo de ensino na primeira infância. Para Piaget (1971) quando a criança brinca, ela assimila o mundo à sua maneira, sem nenhum compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. Segundo Vigotsky (1991), o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. Kishimoto (2007) refere que entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Entre muitas brincadeiras, fui crescendo e me desenvolvendo. Um grande desejo era me tornar professora como a minha avó, me casar e formar uma família.

Minha saudosa avó sempre conversava comigo sobre as suas experiências durante o exercício da docência. Uma grande dificuldade relatada por ela era conseguir sobreviver com o baixo salário de professor, o que a levava a fazer vários empréstimos bancários, vivendo endividada e se sentindo muito desvalorizada na profissão.

Apesar da profissão docente ser vista como valorosa, haja vista que todo profissional teve que passar pelas mãos de um professor, é comum esta profissão estar entre as mais desvalorizadas se comparada com outras profissões de mesma qualificação acadêmica (Antônio Sampaio da Nóvoa, 2017; Bernadete Gatti, 2013; Dermeval Saviani, 2008). A desvalorização se dá através de formações precárias, sobrecarga de trabalho, intensificação da atividade docente, jornada de trabalho que não contempla momentos de estudos em atividades extraclasse, grande quantidade de alunos por sala, dupla jornada e baixos salários.

Para Saviani (2009, p. 18), a formação docente não pode estar dissociada do problema das condições de trabalho do professor:

[...] não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito

devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Compreende-se desta forma, que a organização da jornada de trabalho docente deve ser realizada considerando a complexidade da precarização e intensificação do trabalho a que está condicionado o professor.

Na visão de Gatti (2013, p. 155),

[...] A valorização social dos professores passa por uma reconstrução sócio-cultural dessas representações em forma menos ambígua e/ou contraditória, e esse movimento depende de condições concretas relacionadas ao contexto de formação e trabalho dos docentes na educação básica. A mudança em representações sociais é um processo sócio-histórico-cultural complexo e lento, especialmente quando uma representação perdura por muito tempo sem ser abalada por fatos de impactos efetivos e duradouros. A representação de não valorização da docência de educação básica vem perdurando uma vez que a constituição sócio-histórica-política de elementos para a superação e reconstrução dessas representações sociais não tem alcançado efetividade real.

Assim, nota-se uma contradição quando se admite a importância do professor para a sociedade, através de políticas públicas que garantam a valorização docente, mas, ao mesmo tempo, não visualizamos uma real aplicação destas políticas através de ações concretas, como por exemplo dar aos professores salários dignos.

Ainda sobre a desvalorização dos docentes e a realização profissional, Nóvoa (2017) destaca que a falta de uma remuneração mais estimulante para os professores contribui para a desprofissionalização e desilusão da docência.

Essa desvalorização profissional vivenciada atualmente, vem de longa data. A carreira da minha avó teve início nos anos 50, como professora do Estado, e ela já sentia o desprestígio da profissão. Foram mais de trinta anos dedicados à educação lecionando no meio rural, depois na cidade, até virar chefe de seção na Delegacia Regional de Educação de Marília (DREM), cargo no qual se deu a sua aposentadoria.

Com as constantes críticas ao magistério, e frente a minha própria visão das dificuldades vividas por ela e por todos nós, ao terminar o colegial (atual ensino médio), acabei prestando vestibular para fonoaudiologia e me formei na profissão em 1993. O meu sentimento na época era confuso: eu tinha vontade de ser professora, mas em respeito às opiniões da minha avó, não tive coragem de prestar vestibular

para pedagogia, nem mesmo de cursar o antigo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) durante o ensino médio, mas tive muita vontade de fazê-lo.

Atuei na fonoaudiologia por muitos anos e me especializei na área auditiva, mais especificamente na otoneurologia. Gostava muito da profissão, mas também era pouco valorizada.

A minha carreira na área da saúde se deu no serviço público, em postos de saúde, ambulatórios e hospitais, porém como a profissão do meu marido é na área de vendas, nos mudávamos muito de cidade e eu sempre tinha que abandonar o trabalho, sendo este o maior obstáculo para minha permanência na área. Em busca de estabilidade profissional, encontrei o caminho para iniciar a pedagogia, uma área muito ligada à fonoaudiologia.

Cursei pedagogia Centro Universitário Internacional Uninter, na modalidade ensino à distância (EAD) e terminei o curso em 2012. Antes mesmo de me formar já havia passado no concurso da prefeitura municipal de Campinas, para o cargo de Professor de Educação Infantil (PEB1). Ingressei na educação pública no ano de 2012 e lá estou até hoje. Ser professora da educação infantil não é uma tarefa fácil. É preciso muita dedicação e um olhar sempre atento para acompanhar e contribuir com o desenvolvimento das crianças.

Após minha formação inicial na pedagogia, entrei para o Programa de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde obtive o título de especialista em 2015.

No mesmo ano iniciei os estudos no Grupo de Matemática da Puc Campinas (GEPromAI), orientado pela professora Dora Megid. Na época, as reuniões aconteciam todas às quartas-feiras e foi uma vivência muito significativa para mim, por ser um momento de grande troca de experiências entre a equipe. Aprendi muitas coisas participando deste grupo, sendo de grande relevância para a minha formação e atuação profissional. Algumas professoras eram alunas do mestrado e sempre traziam informações sobre seus estudos. O contato com elas me fez pensar em entrar para o mestrado, mas eu teria que me organizar para isso.

No ano de 2021, tive uma experiência diferente ao ser chamada para substituir a orientadora pedagógica no Centro de Educação Infantil (CEI) em que trabalho. Esta experiência foi muito boa e me motivou a dar continuidade nos meus estudos. No ano seguinte, em 2022 entrei para o mestrado da PUC-Campinas.

Quando me vi pronta, a questão era: qual tema abranger no meu projeto de pesquisa? Então pensei em toda minha trajetória como estudante e professora, e um tema que eu sempre quis entender melhor e aprofundar meus conhecimentos era a formação continuada, pois ao longo dos meus anos como docente no município fui observando que os espaços para a formação continuada na escola foram sendo reduzidos, e foi ficando a cargo do professor a procura por cursos de formação em locais externos à escola, fornecidos pela própria Secretaria Municipal de Educação (SME) ou por outros locais como por exemplo as universidades. A formação continuada (FC) foi sendo reduzida no Calendário Escolar deixando uma lacuna no trabalho docente. A sensação é de que estamos de volta à década de 70, que preconizava o modelo individual de formação, onde cada um buscava para si o aprimoramento dos seus estudos, deixando de lado as construções coletivas. Nesta procura por cursos, tive dificuldades para frequentar alguns cursos de formação continuada, disponibilizados pela SME, devido à incompatibilidade de horários, falta de vagas no tema pretendido, oferecimento de vagas em temas que não se relacionavam ao meu planejamento de ensino e ao meu interesse pessoal, bem como local do curso muito distante, que não dava para chegar no horário previsto.

Neste ano de ingresso no mestrado, a pandemia da COVID-19 ainda era um tema muito forte, que fez a educação enfrentar desafios significativos devido à necessidade de distanciamento social e fechamento das escolas. Sendo assim, surgiu o tema da pesquisa: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19.**

O período de estudo da pesquisa está delimitado a partir do início da pandemia de COVID-19, iniciada em março de 2020, quando as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, medida imposta pelo Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020, que determinou a suspensão de todas as atividades escolares nas Unidades Educacionais (UE) que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Campinas. O período da pandemia aqui é considerado como fenômeno impulsionador para pensar a FC na rede, não apenas no sentido cronológico.

Houve uma flexibilização do Calendário Escolar, diante das medidas emergenciais tomadas pelas autoridades sanitárias, para o enfrentamento da propagação do vírus *Sars-Cov 2*. Para garantir o direito à escolarização, os professores tiveram que utilizar uma diversidade de recursos tecnológicos somados a novas estratégias de ensino, para promover a continuidade do processo de ensino/

aprendizagem, via interação professor/aluno de forma remota. O Sistema Educacional ficou subordinado ao Sistema de Saúde, que ditou as regras de funcionamento das escolas, estando condicionadas à situação de controle do vírus no país.

Os professores da educação infantil do município, neste período, participaram de várias formações, pois com as atividades presenciais suspensas, houve uma reorganização do trabalho docente, onde 25% da jornada ficou destinada para a formação continuada. A formação continuada dos professores do ensino fundamental no município de Campinas não ocorreu da mesma forma que a educação infantil e não foi objeto deste estudo.

A Resolução SME nº 006, de 01 de setembro de 2020, regulou as diretrizes e os procedimentos para a reorganização do trabalho nos CEIS, e nas Escolas de Educação Infantil de Instituições Colaboradoras com a SME, no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (COVID-19):

[...] Art. 2º Para o cumprimento das ações indicadas por esta resolução a integralidade da carga horária semanal de trabalho dos Agentes de Educação Infantil/Monitores Infantojuvenis-I e dos Professores, que atuam na Educação Infantil, deverá ser organizada em três eixos principais, respeitando a seguinte proporcionalidade: I - 50% da carga horária para a Interação com a comunidade (Crianças, famílias e profissionais); II - 25% da carga horária para a Formação; e III - 25% da carga horária para a Planejamento, Avaliação e Registro.
Parágrafo único. O cumprimento da carga horária de que trata o *caput* poderá ser realizada, conforme as necessidades organizacionais de cada Unidade Educacional, em regime de teletrabalho ou, quando necessário, presencialmente respeitando os protocolos das autoridades sanitárias (Campinas, 2020e).

As formações como integralização da jornada de trabalho ocorreram individualmente, onde cada professor partiu em busca de cursos dos mais variados temas, nas mais variadas plataformas on-line, incluindo os cursos do Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional (CEFORTEPE), para poder cumprir a totalidade de 25% da carga horária em formação.

Para ajudar na integralização das horas de formação, a Coordenadoria Setorial de Formação (CSF) da SME, lançou o programa CSF na escola, com o objetivo de criar um novo jeito de encaminhar as ações formativas, através da plataforma Google sala de aula. As formações oferecidas pela CSF na escola foram criadas no período da pandemia e continuam até hoje, ficando sob a responsabilidade da gestão a

matrícula dos professores e agentes de educação infantil/monitores infantojuvenis nos cursos, que ficam condicionados ao número de vagas oferecidas.

Assim, o momento da pandemia acarretou mudanças para a formação continuada em serviço, que de acordo com Nóvoa (2009), é um conceito que enfatiza a importância da aprendizagem e desenvolvimento profissional dos educadores ao longo de suas carreiras. A FC representa uma prática dinâmica que está em constante evolução e, que possibilita aos professores e outros profissionais da educação atualizarem seus conhecimentos para atender às demandas da sociedade e do sistema educacional. Isso implica que a formação de professores não deve ser vista como algo que ocorre apenas no início da carreira, mas sim como um processo contínuo ao longo de toda a vida profissional, baseada nas necessidades reais dos educadores e concebida como um processo reflexivo, no qual os professores avaliam suas práticas, colaboram com seus colegas, e buscam aprimorar suas habilidades e conhecimentos. Além disso, a formação deve ser contextualizada, ou seja, relacionada diretamente com a realidade e os desafios específicos que os educadores enfrentam em suas escolas e nas salas de aula.

O desafio da profissionalização docente tem sido objeto de muitos estudos e tem feito parte da agenda mundial da Organização das Nações Unidas (UNESCO) para a Educação, a Ciência e a Cultura, por se entender que a qualificação docente está aliada a uma educação de qualidade (Gatti; Elba Barreto, 2009).

O conceito de formação continuada utilizado neste estudo é o que a define como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que considera a trajetória do professor e seu protagonismo, dando um novo sentido à prática pedagógica, e ressignificando a atuação do professor. Busca entender as novas questões da prática sob o enfoque da teoria na própria prática e capacitar o professor a articular novos saberes na construção da docência (Francisco Imbernón, 2010).

Refletir a prática teórica sobre a própria prática mediante análise, interpretação e intervenção da realidade vivida no cotidiano escolar, habilita o professor a desenvolver conhecimentos por meio da prática. A formação individual e isolada do professor pode originar novas experiências próprias, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e/ou da prática coletiva dos docentes (Imbernón, 2011). A formação continuada não pode ser realizada apenas pelo domínio das disciplinas científicas. Ela deve estar relacionada aos conceitos de professor pesquisador e

professor reflexivo, e associada aos novos modelos de racionalidades capazes de promover mudanças na prática e na qualidade do ensino.

Em decorrência do exposto, foi possível configurar o problema de pesquisa: Como se deu a formação continuada no município de Campinas a partir da pandemia de COVID-19, em março de 2020?

O período mais crítico da pandemia se deu entre 2020 e 2021. No final de 2021 houve a retomada das atividades escolares presenciais nas instituições públicas e privadas do Município de Campinas com escalonamento.

De acordo com o Decreto nº 21.749, de 03 de novembro de 2021:

Art. 5º Nas Unidades Educacionais que integram o Sistema Municipal de Ensino, a retomada da totalidade das atividades presenciais observará o seguinte escalonamento: I – a partir de 08 de novembro de 2021: [...] d) crianças de Agrupamento III, da educação infantil, da Secretaria Municipal de Educação e escolas privadas de educação infantil de instituições colaboradoras; II – a partir de 16 de novembro de 2021: crianças de Agrupamento II, da educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação e escolas privadas de educação infantil de instituições colaboradoras; III – a partir de 22 de novembro de 2021: crianças de Agrupamento I, da educação infantil, da Secretaria Municipal de Educação e escolas privadas de educação infantil de instituições colaboradoras (Campinas, 2021).

Do problema norteador da pesquisa, que parte do pressuposto de que a pandemia da COVID-19 trouxe outras demandas e outras dinâmicas para a formação continuada de professores e busca entender como a SME passou a realizar esta formação, surge o objetivo principal do trabalho que é investigar e compreender como se deu a formação continuada de professores no município de Campinas, a partir do período da pandemia de COVID-19, iniciado em março de 2020.

Como objetivos específicos busco situar o problema da formação continuada de professores, a partir da pandemia de COVID-19, no cenário mais amplo da formação inicial e continuada de professores, além de identificar, discutir e analisar as políticas públicas de formação continuada do município de Campinas.

Minha hipótese para este estudo é que a Secretaria Municipal de Educação de Campinas colocou a formação continuada na jornada de trabalho, durante o período da pandemia, com o principal objetivo de complementar a carga horária, fazendo pouca reflexão sobre a prática pedagógica, que teve que ser repensada rapidamente, incluindo aí poucos cursos voltados para as competências digitais da docência, essenciais às atividades pedagógicas naquele momento específico.

A realização dessa pesquisa se justifica por haver poucas pesquisas que se dedicam ao estudo da formação continuada de professores no município de Campinas, como será evidenciado adiante. Além disso, é necessário termos registros a respeito das formas pelas quais a educação aconteceu no período pandêmico, considerando a formação continuada de professores, a partir da pandemia de COVID-19.

Do ponto de vista da metodologia, foi realizada uma pesquisa qualitativa que se valeu da revisão de literatura, da análise documental e da aplicação de entrevistas e questionários para construção dos dados empíricos. A abordagem qualitativa busca conhecer o objeto de pesquisa com foco na interpretação de dados e não na quantificação, tem ênfase na subjetividade e preza pelo processo de investigação, não pelo resultado. De acordo com a socióloga Maria Cecília de Souza Minayo (1994, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

O início da pesquisa se deu com o processo de investigação sobre o tema, através da revisão bibliográfica, a partir de um conjunto de descritores. Em seguida, foi feita uma análise dos documentos municipais de Campinas sobre as políticas públicas de formação continuada de professores, e dos documentos oficiais produzidos no período estudado e publicados no Diário Oficial Municipal (DOM).

Para a pesquisa empírica, foram feitas entrevistas semiestruturadas com 3 Coordenadoras Pedagógicas do Núcleo de Formação da SME e foi aplicado um questionário fechado para 32 Professoras da Educação Infantil. O motivo pelo qual foram escolhidas professoras da Educação Infantil se deu pela proximidade que eu tenho com elas, já que também atuo na mesma etapa da Educação Básica. Apesar das professoras serem deste segmento, esta pesquisa não discutirá as especificidades da formação na Educação Infantil.

Para análise dos resultados, utilizamos os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011). Os principais elementos da análise de conteúdo de Bardin estão divididos em: Pré-análise, Codificação, Análise, Inferência e interpretação, tendo

como foco verificar a semântica dos dados.

Ao término da análise de conteúdo, foi feito um relatório final da pesquisa, abrangendo o motivo que a desencadeou, a forma pela qual foi realizada, os resultados encontrados e as conclusões finais. A relevância social e acadêmica deste processo de investigação se coloca no necessário debate das políticas públicas educacionais e na garantia das mesmas na Educação Básica.

Como referencial teórico serão usados alguns dos principais autores que tratam da temática da formação continuada de professores (Wilfred Carr; Stephen Kemmis, 1986; Júlio Diniz-Pereira, 2014; Freire, 2009a; Gatti, 2010; Gatti; Barreto, 2009; Imbernón, 2011; Nóvoa, 2009; Donald Schön, 1983; 2000; Maurice Tardif, 2007; Kenneth Zeichner, 1983). Esse conjunto de estudos pretende contribuir para um maior entendimento acerca do objeto e, também, para o delineamento de outras questões sobre o problema de pesquisa.

Portanto, nesta dissertação, busquei investigar e compreender como se deu a formação continuada dos professores no município de Campinas, a partir do período da pandemia de COVID-19, iniciado em março de 2020.

Os capítulos deste trabalho estão dispostos da seguinte maneira:

- No primeiro capítulo, denominado "Formação Inicial e continuada de professores" apresentei reflexões de caráter teórico decorrente das leituras feitas no processo de configuração deste trabalho.
- No segundo capítulo, intitulado "Políticas Públicas Municipais de Formação Continuada" apresentei uma discussão sobre as políticas educacionais voltadas à formação docente no município de Campinas.
- No terceiro capítulo, intitulado "O caminho metodológico da pesquisa" apresentei a metodologia, incluindo o desenho da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a composição dos sujeitos pesquisados.
- No quarto capítulo, denominado "A análise dos casos: o que a narrativa dos participantes nos revela" efetuei a apresentação e a análise dos dados coletados em relação ao problema da pesquisa e à hipótese, e realizei a interpretação dos resultados, relacionando-os com os autores estudados, à luz da literatura revisada.

Por fim, foram apresentadas as considerações finais destacando algumas reflexões a respeito do tema em questão.

1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação de professores pode ser compreendida por meio de uma perspectiva histórica que nos permite entender como se deu a trajetória das ações de formação desenvolvidas ao longo do tempo, sendo possível compará-las com as atuais ações formativas, cuja finalidade é tentar vencer os desafios impostos pela sociedade contemporânea ao exercício da docência.

1.1 Cenário recente da discussão sobre formação de professores

Ao longo do século XX, a formação docente no Brasil passou por várias mudanças e reformas. A criação de universidades e a expansão do ensino superior trouxeram novos modelos de formação de professores. Porém, a profissão não recebeu a devida atenção das políticas públicas em educação durante a maior parte de sua história. Isso resultou em desafios e problemas significativos na formação e valorização dos professores.

Na década de 90, o trabalho docente no Brasil e em outros países passou a receber uma atenção crescente por parte dos pesquisadores e formuladores de políticas públicas. Isso ocorreu em um contexto de importantes mudanças no campo da educação, incluindo a implementação de reformas educacionais e a expansão das políticas públicas relacionadas à formação de professores e à melhoria da qualidade da educação, que abrangeram a revisão das políticas curriculares, a criação de novas diretrizes para a formação de professores e a introdução de novas abordagens pedagógicas.

Neste período, foram construídos muitos discursos sobre a formação docente, mas os processos de formação em si eram precários:

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade (Kátia Cristina Dambiski Soares, 2008, p. 140).

As licenciaturas começaram a compor suas próprias diretrizes curriculares baseadas no modelo tecnicista educacional, dissociando teoria e prática, negando ao

professor sua autonomia. Júlio Emílio Diniz-Pereira (2015), em seus estudos, corrobora com a necessidade de superação do modelo tecnicista, que prepara o professor para atuar mecanicamente, sem criticidade.

A proposta de realizar uma formação básica comum, com concepção curricular integrada, surge como uma evolução aos princípios de organização curricular baseados apenas nas ciências:

Enquanto o currículo disciplinar é freqüentemente concebido '[...] como consequência de princípios de organização curricular baseados na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento [...]', os currículos integrados "[...] são entendidos como baseados nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social dos conhecimentos' (Lopes, 2001, p. 148).

Assim, a relação teoria-prática vista como concepção curricular integrada, necessita estar baseada em finalidades políticas e educacionais claras:

[...] o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação (Ronaldo Marcos de Lima Araújo; Gaudêncio Frigotto, 2015, p. 66).

Gatti (2013), considera que de modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se proposições genéricas que não oferecem uma formação mais sólida, havendo um descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida.

Tardif (2007); Gatti (2008), discutem a necessidade de reavaliar os processos de formação do professor e apontam para dois aspectos fundamentais: a reorganização estrutural dos cursos de formação de professores; e a construção de processos de formação continuada em serviço.

A reorganização estrutural dos cursos de formação inicial de professores no Brasil é fundamental para garantir uma integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica, promovendo uma educação de qualidade. No entanto, a qualidade e a relevância dos programas de formação inicial continuam sendo temas de debate e esforços de aprimoramento.

Assim como a formação inicial, a formação continuada de professores no Brasil é parte de um processo que tem evoluído ao longo do tempo, com um impulso significativo a partir da década de 1990. Antes desse período, a formação continuada era menos estruturada e menos sistematizada.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 trouxeram novas diretrizes para a educação brasileira, enfatizando a importância da formação continuada dos professores.

Para Imbernón (2010), a formação continuada se configura como um modelo que leva os professores a adquirirem seus conhecimentos ou habilidades, fazendo parte do seu crescimento profissional, dando um novo sentido à prática pedagógica, e ressignificando a atuação do professor.

Assim como a formação inicial, a formação continuada também teve seu início, por meio de programas estruturados sob a lógica tecnicista, formando um professor voltado para uma visão determinista de suas tarefas, com ações predeterminadas, sob a ótica positivista e quantitativa.

Na perspectiva crítica da formação continuada de professores, a autora Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2005) indica a necessidade de mudanças na forma de conceber as ações formativas: a escola deve ser o locus da formação de professores; os processos formativos devem ter como referência central o saber docente, o reconhecimento, sua valorização e as ações de formação devem pautar-se nas etapas de desenvolvimento profissional dos docentes.

Para Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (2002), os processos de formação de professores com base na reflexão, indicam a necessidade de se formar grupos de investigação, para que a prática possa ser refletida coletivamente na escola. A organização dos grupos colaborativos requer condições para sua implementação, caso contrário não provocará mudanças na ação docente.

A formação continuada, segundo Chantraine Demailly (1992), pode ser dividida em duas categorias: formais e informais. As formais referem-se a cursos e programas sistematizados fora dos locais de trabalho do professor, de modo presencial ou à distância. As informais são situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula. As proposições formais podem ser consideradas de quatro formas distintas: forma universitária: programas e cursos entre formador e formando mediados pelo conhecimento; forma escolar: ensino legitimado por meio do Estado, tendo caráter oficial, com cursos propostos pelas Secretarias de Educação; forma

contratual: contrato entre os envolvidos e a instituição contratada; forma interativo-reflexiva: relacionada à formação em serviço, através da pesquisa-ação, reflexão na ação e da ação.

A formação exige atenção para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, bem como a valorização dos aspectos contextuais e históricos, a organização e a gestão escolar. Toda complexidade em torno da formação de professores está ligada às políticas públicas e aos investimentos na área educacional.

A FC informal produzida na escola consiste em um processo de aprendizagem para adquirir novos conhecimentos sobre a prática docente e aperfeiçoar o que já se sabe. É caracterizada pela continuidade da formação educativa, que possibilita o crescimento profissional. No percurso desta pesquisa, será evidenciada a necessidade da FC na escola.

Como um grande referencial em defesa de políticas de formação e de valorização profissional, que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização, destaca-se o trabalho da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a qual discute e analisa a questão das políticas públicas e a importância da formação do professor, através do exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. Seu papel tem sido fundamental para garantir a aplicação de políticas públicas e a preservação dos direitos dos cidadãos.

A formação docente no Brasil é um tema em constante evolução, que está cada vez mais ligado à busca por aprimorar a qualidade da educação e preparar professores para lidar com os desafios contemporâneos da sala de aula. Porém, com o objetivo de atender ao conceito de qualidade, a educação tem estado cada vez mais vinculada ao campo econômico e à visão mercadológica, tornando-se um tipo de negócio, que tem caminhado lado a lado com as políticas públicas educacionais.

Para Christian Laval (2019), esta ideologia de mercado está associada ao neoliberalismo, com vistas à transformação no papel do Estado, integrado às necessidades mercadológicas. Para exercer este novo papel, faz-se necessária uma Nova Gestão Pública (NGP) com a finalidade de melhorar a eficiência do setor público, que é apontado como muito burocrático. A NGP seria uma resposta às demandas da sociedade por serviços públicos de melhor qualidade.

O movimento da NGP é caracterizado como:

[...] um modelo emergente de modernização da administração pública mundial, caracterizado por um conjunto de princípios e práticas de gestão, oriundos de um movimento de governos de diversos países no sentido de desenvolver alternativas e soluções para os desafios aos quais eram e ainda são colocados (como escassez de recursos públicos, aumento da pressão da sociedade por qualidade e que idade na prestação de serviços etc.), e para os quais o modelo burocrático não se mostrou capaz de responder satisfatoriamente (Pacheco, 2008, p. 27).

Ao incorporar ferramentas e pontos de vista oriundos da iniciativa privada, a NGP muda a concepção de Estado e passa a servir de apoio à ideologia de mercado, podendo levar a desigualdades educacionais, segregação e desvio de recursos públicos para instituições privadas.

A mudança na concepção e na ação do Estado apresentou-se por meio de sua reestruturação externa – privatizações das empresas públicas – e interna – o Estado passou a ser um avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estruturas novas relações entre governo e sujeitos sociais –, bem como a partir das mudanças lexicais no vocabulário político (Pierre Dardot; Laval, 2016, p. 273).

Além da visão mercadológica, a falta de participação dos professores nas políticas públicas educacionais é um problema que pode ter impactos negativos na qualidade da educação. Para Gatti (2009), a participação limitada dos professores na elaboração das políticas públicas, faz com que eles sejam meros executores, não promovendo o envolvimento, o estímulo e a apropriação das propostas educacionais. As políticas públicas de formação devem ter como estrutura curricular as necessidades profissionais dos docentes e não um plano de metas a serem alcançadas.

Quando os professores não são ouvidos, as políticas públicas podem não refletir suas necessidades e experiências reais, resultando em políticas inadequadas que não atendem às demandas da sala de aula, levando à desmotivação e à insatisfação no trabalho. Ao mesmo tempo que os professores não têm espaço para participarem da elaboração dos processos formativos e suas necessidades não são atendidas, eles são culpabilizados pela falta da qualidade na educação e pelos baixos índices de avaliação dos seus alunos.

Para abordar esse problema, é importante criar canais eficazes de comunicação e participação para os professores nas decisões educacionais. Isso pode incluir a criação de fóruns de discussão, grupos de trabalho, consultas públicas

e oportunidades para que os professores compartilhem suas experiências e conhecimentos. Quando os educadores têm voz nas políticas públicas, é mais provável que as soluções sejam mais eficazes e alinhadas com as necessidades reais das escolas e dos alunos.

A formação continuada de professores é fundamental para garantir que os educadores estejam atualizados, possam lidar com as mudanças no cenário educacional e ofereçam uma educação de qualidade aos alunos. No entanto, é importante notar que a formação continuada de professores ainda é um campo em desenvolvimento no Brasil, e muitos desafios persistem, incluindo o acesso à formação, a qualidade dos programas e a valorização da profissão docente.

Para Linda Darling-Hammond e Joan Baratz-Snowden (2005), a formação de professores não é uma tarefa simples. Indicam, pois, três eixos essenciais para a base do conhecimento docente: conhecimento dos alunos e seu desenvolvimento em contextos socioculturais; conhecimento da matéria a ser ensinada e dos objetivos curriculares e o conhecimento do ensino. Na intersecção destes três eixos, encontra-se uma visão de prática profissional que assume o ensino como uma profissão, preparando os professores para atuarem em um mundo que está em constante mudança, comprometidos com a sociedade democrática. A escola deve ser um local privilegiado na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento profissional da docência. O professor irá pensar em sua prática e reavaliá-la de acordo com a aprendizagem dos seus alunos.

O papel da escola em promover o conhecimento é incontestável e o trabalho dos professores é essencial nesse cenário. O conhecimento é um fator determinante para minimizar as desigualdades sociais, porém ele não deve apenas informar, e sim construir um significado para a vida social, sob uma perspectiva humanista, cultural e histórica, imputando à experiência escolar um sentido existencial. Portanto, a educação escolar é fundamental para o mundo contemporâneo e o processo de formação de professores precisa ser condizente com esse papel.

Para se alcançar mudanças significativas na escola, é preciso considerar que tais mudanças somente ocorrem, se forem resultados de conquistas de grandes massas e a partir disso, vão surgindo caminhos capazes de ampliar a criação e o avanço das políticas públicas.

A formação de professores deve ser encarada como elemento importante na construção de uma escola consciente de sua função social, capaz de produzir

conhecimentos sobre o campo educacional e possibilitar práticas relevantes nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação.

1.2 Diferentes racionalidades para conceber a formação de professores

Vários modelos de racionalidades implícitas às concepções de conhecimento no âmbito do contexto escolar têm sido utilizados para a formação inicial e continuada, no âmbito das políticas públicas de formação de professores. Um dos modelos mais difundidos na atualidade, como forma de superar a educação centrada na racionalidade técnica, é o modelo da racionalidade crítica, no qual o professor olha para sua prática, através de um pensamento crítico e reflexivo (Carr; Kemmis, 1986; Diniz-Pereira, 2014; Schön, 1983; 2000; Tardif, 2007; Zeichner, 1983).

Existem três modelos de racionalidades para a formação de professores que estão na base das concepções das teorias e práticas docentes. São eles: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica.

Para Diniz-Pereira (2014), o modelo de racionalidade técnica é o mais difundido na formação de professores. Tem sua base epistemológica pautada na filosofia positivista, na qual o conhecimento científico seria a única forma de conhecimento verdadeiro. Neste modelo, o professor deve ser formado com uma ampla base teórica para poder exercer a atividade prática.

Carr e Kemmis (1986) criticam a visão positivista, que defende a aplicação do método científico para promover um ensino melhor. As questões educacionais são tratadas como problemas técnicos e o professor é visto com um técnico ou um especialista, que tem a função de aplicar rigorosamente a teoria na prática.

Diniz-Pereira (2014), descreve que existem pelo menos três modelos de formação de professores baseados no modelo de racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais; o modelo de transmissão de conteúdos e o modelo acadêmico profissional, que baseia seus currículos no tecnicismo. Sob a tutela de instituições internacionais, como por exemplo o Banco Mundial (BM), os países em desenvolvimento ficam subordinados às reformas conservadoras propostas em programas de formação de professores.

O BM tem sido um dos mais importantes veículos de promoção da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais pelo mundo e tem

exercido constante controle sobre os programas de formação de professores (Diniz-Pereira, 2014).

O modelo de racionalidade prática tem sua base na epistemologia da prática proposta por Schön (1983), que, por sua vez, fundamentou sua teoria em John Dewey, responsável por relatar a perspectiva do aprender fazendo. Seu modelo de formação é baseado nos conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação está vinculado ao saber/fazer, que surge na ação, sendo, portanto, um conhecimento tácito, que está relacionado às experiências, à visão de mundo e às práticas que superam as previsões da teoria, não sendo reduzidas ao controle técnico.

Para Carr e Kemmis (1986), o conhecimento profissional é baseado na experiência e aprendizagem, possibilitando a distinção entre os processos educacionais de não-educacionais, separando as boas práticas das indiferentes ou ruins. A profissão docente é complexa e envolve conhecimento teórico e prático. As ações do professor não estão limitadas ao chão da escola.

Diniz-Pereira (2014) demonstra que dentro do modelo de racionalidade prática existem três modelos de formação de professores: modelo humanístico, onde o professor resolve quais comportamentos ele deve conhecer mais; modelo de "ensino como ofício", onde o conhecimento é adquirido por tentativa e erro; e o modelo orientado pela pesquisa para auxiliar o professor a analisar sua prática e resolver os problemas que dela surgirem. Esses modelos são antagônicos ao modelo positivista e representam novas formas de pensar.

O modelo de racionalidade crítica é diferente do modelo de racionalidade prática, baseado na relação teoria/prática. Ele é fundamentado na Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) e na ciência sócio-crítica de Habermas, e tem como fator fundamental a transformação da sociedade.

Enquanto os pesquisadores positivistas da educação podem frequentemente ser descritos como "objetivistas", enfatizando a natureza objetiva do conhecimento como independente do observador, e pesquisadores interpretativistas da educação podem ser descritos como "subjetivistas", enfatizando a compreensão subjetiva do ator como base para a interpretação da realidade social, pesquisadores críticos da educação, incluindo aqueles que atuam na pesquisa-ação, adotam uma visão de racionalidade dialética. Portanto, (...) tais pesquisadores tentam descobrir como situações são forjadas por condições "objetivas" e "subjetivas" e procuram explorar como tais tipos de condições podem ser transformadas (Carr; Kemmis, 1986, p. 183).

Nesta perspectiva, ocorre a passagem da epistemologia da prática para a práxis, onde o professor consegue refletir sobre a sua prática e produzir conhecimento, deixando de ser um mero executor de tarefas. A educação produzida historicamente é uma atividade intrinsecamente política e problematizadora, exercendo uma atividade social que influencia a vida das pessoas, modela seu propósito, determina as relações entre os participantes e estabelece quais conhecimentos vai dar forma.

Neste modelo, o ensino e o currículo devem ser tratados como estratégicos e críticos e o conhecimento se dá através da pesquisa, onde o professor levanta um problema tendo uma visão política explícita sobre o assunto. Nos modelos técnicos o professor tem uma concepção instrumental sobre os problemas destacados e nos modelos práticos uma visão mais interpretativa.

É tarefa do docente ensinar os conteúdos e ensinar a pensar certo, daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador (Freire, 1996, p. 26).

Para Diniz-Pereira (2014), existem três modelos de racionalidade crítica: modelo sócio-reconstrucionista, onde a justiça e a igualdade social podem ser alcançadas pelo processo de ensino/aprendizagem; modelo emancipatório ou transgressivo, que concebe a educação como a expressão de um ativismo político, e o modelo ecológico crítico, onde a pesquisa-ação possibilita a transformação social.

Esses conceitos vinculados aos saberes profissionais, seriam uma alternativa à racionalidade técnica, sendo possível obter resultados mais satisfatórios à educação em contextos escolares.

1.3 Concepções de qualidade em educação e a formação continuada de professores

As mudanças na formação de professores são propostas quase sempre sob o pressuposto de que serviriam para melhorar a qualidade da educação. O conceito de qualidade utilizado para fins econômicos passou a servir como conceito de qualidade da educação pública. A questão da qualidade instiga a reflexão: O que realmente é a qualidade social da educação pública?

Para determinar este conceito complexo e de caráter polissêmico, foi eleita a educação escolar no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, no sentido de superar o distanciamento entre as classes sociais, decorrente do patrimonialismo.

Atualmente, observa-se que a relação entre a formação continuada e a qualidade de ensino está permeada pelo campo econômico, o qual tem definido as políticas sociais, descaracterizando a educação pública como um direito social (Maria Abádia da Silva, 2009; Sandra Zákia Sousa, 2014). Ao priorizar os critérios econômicos à qualidade da educação, os governos não resolvem as questões sociais e deixam a sociedade à margem dos interesses do mercado financeiro, em decorrência de concepções políticas e medidas econômicas que privilegiam uma pequena parte da população. A privatização da educação e as parcerias público-privadas na educação pública tem sido uma realidade cada vez mais explícita em nosso país (Luiz Carlos de Freitas, 2014; Theresa Adrião, 2018).

Para Silva (2009), no campo econômico, o modo de produção capitalista e de distribuição dos bens materiais, em espaços e tempos históricos definidos, têm relação direta com as práticas comerciais e as relações sociais que vigoram na sociedade. Os sujeitos, produtos desta relação, são levados a consumir cada vez mais, impulsionados por técnicas de manipulação midiática, que adicionam aos produtos o conceito de qualidade. A relação direta entre produtores, comerciantes e consumidores está na capacidade de se avaliar um produto ou objeto de consumo, adicionando atributos de utilidade, qualidade e comparabilidade.

Com efeito, no campo econômico, as relações são mediadas por alguns parâmetros de qualidade que regulam a compra, venda e troca de um produto: a) o bem-estar pessoal ou coletivo, conforto do objeto ou da coisa; b) a utilidade e a praticidade que indicam a possibilidade de melhorar as condições de vida; c) a eficácia e a economia de tempo ou um melhor aproveitamento do tempo pessoal; d) a marca do produto que expressa status social e o seu reconhecimento pelos consumidores (Silva, 2009, p. 3).

Segundo a autora, todos estes parâmetros associam a necessidade de consumo ao conforto, praticidade e utilidade do produto, que resultam na melhoria da qualidade de vida do consumidor. Este conceito de qualidade pode ser medido através de padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização, próprios da atividade mercantil e modificado de acordo com as circunstâncias econômicas e sociais da sociedade. A transposição de medidas, níveis e índices

próprios da atividade mercantil foi acelerada a partir dos anos de 1990, para quantificar e qualificar a educação pública.

Para materializar a nova política pública, foi criado o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), com o objetivo de medir o desempenho dos alunos do ensino fundamental (3ª e 4ª séries) e do ensino médio (3ª série). Estas, dentre outras ações, fizeram parte do plano de adaptar o sistema educacional brasileiro à nova ordem global, voltadas para a modernização e eficiência do Estado.

Assim, Silva (2009), conclui que a descentralização administrativa e a avaliação classificatória de desempenho tornaram-se eixos estruturantes da educação brasileira, que associadas ao projeto neoliberal de governo, foram usadas como novas formas de controle da produção do trabalho escolar, com o objetivo de fazer com que a educação contribua para a preservação da ordem social capitalista.

Segundo Sousa e Romualdo Portela de Oliveira (2003), ao preconizar a qualidade econômica em seu modelo educacional, a escola enfrenta duas situações distintas: a primeira no sentido de atrapalhar a escola no processo de construção do seu projeto político-pedagógico e a segunda no sentido de fortalecer os mecanismos de controle, fiscalização e pressão externa nas decisões da escola.

Com o objetivo de legitimar critérios de qualidade e produtividade e com a função de quantificar a escola, sob o prisma da eficácia, o Banco Mundial e os técnicos brasileiros imprimem na educação o caráter mercadológico e econômico, dando continuidade ao modelo capitalista vigente.

A teoria do capital humano de Theodore W. Schultz (1961), a qual afirma que os investimentos em educação ampliam as habilidades do ser humano tornando-o mais produtivo, juntamente com a concepção de qualidade educacional, baseada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos, têm servido como base para a formulação de inúmeras políticas públicas em educação. Ao priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, governos e gestores desconsideram as questões sociais, mantendo a exclusão social.

Para Silva (2009), a qualidade da educação escolar deve ser refletida a partir de fatores internos e externos à escola. Dentre os fatores internos, ela destaca: a organização do trabalho pedagógico e gestão escolar; projetos escolares; formas de interlocução da escola com as famílias; ambiente saudável; política de inclusão efetiva; respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou conselhos

escolares. Como fatores externos: fatores socioeconômicos, como moradia, trabalho e renda familiar; fatores socioculturais, como escolaridade da família, tempo dedicado à formação cultural dos filhos, viagens e lazer; financiamento público adequado com recursos previstos e executados; e o compromisso dos gestores com a boa formação dos docentes e funcionários da educação.

Assim, a qualidade social da educação escolar não está para a quantificação através de fórmulas, números e tabelas, mas está para a formação social do indivíduo; na compreensão das políticas governamentais, projetos sociais e ambientais; na luta por um financiamento educacional adequado, reconhecimento social e valorização dos profissionais da educação; e na promoção de experiências de aprendizagem significativas associadas a vivências democráticas.

Segundo Sousa (2014), a noção de qualidade da educação básica vem sendo difundida através da avaliação em larga escala, baseada em pesquisas que divulgam critérios e resultados, com o objetivo de dar continuidade às tendências dominantes. A avaliação educacional está diretamente ligada a uma concepção de qualidade.

O objetivo da avaliação em larga escala é o de auxiliar as decisões do governo no uso dos recursos técnicos e financeiros, além de nortear a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas para obter qualidade no ensino. O problema é que elas podem ser parciais, não revelando exatamente as reais condições da qualidade do ensino nas escolas, ao avaliar apenas uma parte do processo de ensino-aprendizagem.

Em 2013, a partir da divulgação da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013, com a alfabetização em foco, o Ministério da Educação (MEC) incluiu no SAEB a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em caráter experimental, foram incluídos testes de ciências humanas e ciências da natureza para estudantes do 9º ano do ensino fundamental (Brasil, 2013).

Estas iniciativas do governo, demonstram a crença de que os testes servem para acompanhar a qualidade do ensino básico nas escolas públicas. Porém, ao analisar anos de aplicação do SAEB, Sousa (2014) não encontra uma resposta positiva para esta crença. No entanto, diz ela que existem pesquisas que trazem informações sobre alterações na organização do trabalho escolar, influenciadas pela aplicação do sistema de avaliação em larga escala, viabilizando uma dada concepção

de gestão, inseridas em reformas do Estado que reconfiguram a gestão pública e o modelo de governança chamado Estado Avaliador.

O gerencialismo é um exemplo de movimento que provocou mudanças na própria noção de educação pública, fazendo referência à Nova Gestão Pública, com foco em resultados. Neste sentido, alguns estados e municípios têm criado propostas próprias de avaliação baseadas no modelo da avaliação em larga escala, usando os resultados como indicadores relevantes de sucesso, sem o compromisso de explorar os diversos desdobramentos que decorrem deste processo: interpretação dos resultados obtidos pelos alunos como principal evidência de qualidade; estreitamento da noção de currículo até o balizamento de questões curriculares ao ensino e aprendizagem; ênfase em provas periódicas; desempenho como expressão de qualidade educacional; resultados das avaliações em larga escala como parte dos índices de qualidade da educação, como por exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

As políticas públicas de incentivo a avaliação em larga escala, tornam responsáveis as escolas e os professores pelos resultados obtidos e até associam a estes resultados o pagamento de incentivos ou não, supondo que a competição gerada irá trazer benefícios/qualidade para a educação.

A tendência de reduzir a qualidade do ensino ao desempenho dos alunos em testes passou a se constituir como um meio de controle do trabalho escolar e fortaleceu a meritocracia. Para refutar este conceito, Sousa (2014) traz as contribuições propostas no documento-referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2014, no qual "a educação de qualidade visa a emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite".

Indicações específicas à avaliação: Garantir, por meio do PNE E SNE, a efetivação de uma avaliação emancipatória; Ampla e efetiva participação da comunidade escolar e da sociedade no acompanhamento, monitoramento e avaliação de políticas públicas; Criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior e Pós-Graduação; Avaliação não da aprendizagem, mas dos fatores que a viabilizam; Análise de todo processo educativo, não apenas do rendimento escolar; Induzir o processo contínuo de auto avaliação institucional (Sousa, 2014, p. 414).

Estas proposições vão em busca de um processo de avaliação que possibilite a democratização da educação e não se restrinja aos resultados das provas aplicadas, contrapondo os alicerces da gestão eficiente e eficaz em educação. Neste caminho, Mara Regina Lemes de Sordi Sordi e Eliana da Silva Souza (2012) deram como exemplo a avaliação institucional participativa, instituída como política pública na rede municipal de Campinas, que acontece no nível das escolas e articula-se com a instância central, por meio de constante diálogo

A autora também cita o documento intitulado Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação, publicado em 2012, que propõe a construção de uma sistemática de avaliação da educação como um processo e não como atividade pontual, com a definição de critérios e padrões de referência como condição de avaliar os resultados das avaliações de larga escala. A sistemática prevê fluxos específicos: descendente, ascendente e horizontal, relacionados entre si, como meio de melhorar a qualidade da educação.

É preciso evidenciar o reducionismo que permeia a atividade avaliativa no âmbito das iniciativas em curso no Brasil e, ao mesmo tempo, demonstrar a importância da avaliação para a melhoria na qualidade do ensino público e na concretização do direito à educação, não podendo estar reduzida a uma quantificação de proficiência dos alunos, nem ser vista como responsabilidade de escolas e professores.

Os sistemas de avaliação precisam ser analisados para além dos seus instrumentos avaliativos, com o objetivo de observar qual sua real potencialidade e capacidade de autorreflexão no âmbito do sistema escolar como um todo, deixando de ser uma intensa disputa ideológica, onde de um lado se tem a racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência e de outro lado, a ideia da autonomia que aponta para os processos de autoavaliação.

A avaliação tem sido um dos pontos de maior destaque no campo da pesquisa educacional e tem implicações para a formação de professores. Os critérios de avaliação devem estar subordinados às finalidades e objetivos da educação previamente estabelecidos, considerando ainda que ela não se restringe apenas à avaliação do aluno, mas diz respeito a todo planejamento do trabalho pedagógico.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No presente capítulo, propõe-se uma reflexão acerca das políticas públicas de formação continuada de professores.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), representa um grande marco da redemocratização no país, ao assegurar a liberdade de pensamento e os direitos humanos fundamentais. Com este documento, a educação passou a ser vista como um direito de todos e um dever do Estado:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Para a ampliação e universalização da educação, o Estado tem a função de elaborar e implementar políticas públicas capazes de promover os direitos sociais, através de ações efetivas, tendo a educação como um importante instrumento de desenvolvimento e equidade social.

De acordo com Adriana Reis, Marli André e Laurizete Passos (2020), existe uma descontinuidade das políticas educacionais implementadas no Brasil por estarem à mercê de grupos políticos distintos que, prevalecem políticas de governo em detrimento às políticas de Estado. Junto às redes políticas, observa-se uma omissão do Estado ao dividir com atores internacionais e transnacionais a resolução de problemas educacionais, firmando uma parceria público-privada.

Para Saviani (2008) existem duas limitações para a continuidade das políticas educacionais: os recursos financeiros aplicados à educação e a sequência interminável de reformas educacionais.

A educação está diretamente ligada às políticas públicas que devem ser capazes de desenvolver os sistemas educativos através de ações diversificadas, professores valorizados e bem formados, a fim de se concretizar o direito à educação.

2.1 Políticas educacionais recentes e a formação de professores

Com o objetivo de definir e organizar a educação no Brasil, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que ordena a FC, como destaca o Art. 62: § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Brasil, 1996).

Com a LDB, a legislação educacional prevê a valorização dos profissionais da educação:

Art. 67: os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III- piso salarial profissional; IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI- condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

O período de 1990, no qual surgiu a LDB, constituiu-se como um tempo de reformas da educação. No mesmo período, o governo aprovou a Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com o objetivo de redistribuir recursos destinados ao ensino fundamental. O FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), através da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentada pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, com a finalidade de continuar promovendo o financiamento da educação pública (Brasil, 2007). Em 2020, a Emenda Constitucional 108 criou o novo FUNDEB, que tornou permanente esta fonte de financiamento, e ampliou seus recursos (Brasil, 2020b). A política de fundos tem como principal objetivo o investimento na Educação Básica, onde pelo menos 70% dos recursos do Fundeb devem ser usados na remuneração de professores, diretores e orientadores educacionais em efetivo exercício, e o restante deve ir para despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, proporcionando o avanço da formação inicial em nível superior dos professores, a

estruturação de programas de formação continuada e da institucionalização de carreiras docentes, incluindo remuneração adequada e jornada de trabalho.

Ainda em 1997, a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu:

Art. 5º - A implementação dos programas visando ao desenvolvimento profissional dos docentes é do que trata o *caput* do artigo, pela via de ações especificamente planejadas e desenvolvidas, sempre que possível através do projeto de cooperação entre os sistemas de ensino. O aperfeiçoamento em serviço haverá de ser meta permanente para impedir a estagnação dos quadros docentes das escolas públicas (Brasil, 1997).

Pela Resolução, os planos de carreira devem incentivar a progressão, por meio da qualificação inicial e continuada dos trabalhadores da educação.

De igual modo, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), estabeleceu objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores através da criação de programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

Na sequência das políticas públicas educacionais, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

A partir das DCN de 2002 houve uma orientação para o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino:

Art.1. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2002).

De acordo com as diretrizes, a formação de professores deve observar princípios norteadores baseados na competência, na coerência entre a formação

oferecida e a prática, além da pesquisa como foco no processo de ensino e de aprendizagem.

Art. 4. Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (Brasil, 2002).

Em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria na qualidade do ensino para os alunos, através da oferta de programas de formação continuada, bem como a implementação de novas tecnologias de ensino.

Dando continuidade à regulamentação das políticas públicas em educação, em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738 (Brasil, 2008), que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando sua disposição constitucional. A Lei definiu o profissional do magistério, sua jornada, sua formação mínima determinada pela legislação federal, e a valorização do professor através do pagamento do piso. A Lei criou, ainda, percentual mínimo de um terço da carga horária para dedicação às atividades extraclasse, determinando a criação ou adequação dos planos de carreiras a essas regras. Esse tempo de $\frac{1}{3}$ da carga horária destinado ao trabalho sem alunos pode ser usado para a formação continuada na escola, incentivando a ampliação dos conhecimentos, a reflexão sobre a prática e a proposição de novas estratégias educativas.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), criado com o objetivo de estabelecer metas decenais para a educação brasileira, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), cuja vigência é de 2014 a 2024, dedicou 4 de suas 20 metas aos professores. O PNE prevê formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira:

Meta 16) Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino; Meta 17) Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente; Meta 18) a União, os estados, municípios e

Distrito Federal devem garantir planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação escolar básica pública (Brasil, 2014).

A Meta 18 do plano representa uma estratégia para tornar a carreira dos profissionais da educação atrativa com uma remuneração adequada, e assim, poder garantir a educação como um direito fundamental, tendo como foco a universalização do ensino, a valorização dos profissionais da educação, a redução das desigualdades sociais, e a qualidade educacional.

Através da análise dos cursos de licenciatura, incluindo a pedagogia, e a partir de elementos analíticos e proposições sobre as dinâmicas formativas, princípios, perfil, núcleos de estudos e eixos de formação, foram elaboradas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015:

Art. 3 A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância - a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015).

Neste novo documento, entende-se que a formação inicial deve proporcionar ao professor a vivência da práxis pedagógica, vista como um processo de transformação profissional através do tripé teoria, prática e reflexão, tornando-se base para a construção do professor crítico-reflexivo.

As DCNs nº 2 de 2015, apresentaram diversas diretrizes relacionadas aos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.

A docência é concebida como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, permeado por dimensões técnicas, éticas, estéticas e políticas, que envolvem conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos,

bem como o domínio de conteúdos e metodologias, para proporcionar a ação docente de ensinar/aprender.

A educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas:

§ 1o. Nos termos do § 1o do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). § 2o As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (Brasil, 2015).

Com a Resolução nº 02 de 2015, houveram perceptíveis mudanças no campo de abrangência em relação à Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, e a formação continuada foi considerada elemento fundamental para o exercício da docência.

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 13).

Em dezembro de 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP). A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais, baseadas em conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ela deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação, com a função de promover uma formação humana integral, em suas dimensões intelectual,

física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. A Base complementa as políticas públicas para a Educação Básica. Sobre a formação de professores se estabelece que:

A Base deve criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; além de manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (Brasil, 2017, p. 12).

O objetivo da BNCC supostamente é superar a fragmentação das políticas educacionais e contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores. As aprendizagens essenciais, definidas na BNCC, devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros na construção de seus currículos. Esse também é o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências e alinhadas às políticas de avaliação anteriormente discutidas.

A ideia de competências na formação está relacionada ao professor como um cumpridor de tarefas, dificultando a reflexão do mesmo sobre sua prática pedagógica. Suas ações estão voltadas ao tecnicismo, onde através de técnicas, os alunos desenvolvem competências e habilidades essenciais para a aprendizagem.

Com vistas a ajustar a formação de professores à BNCC, o governo criou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica; IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância; V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019).

A BNC-Formação tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, que pressupõe o desenvolvimento das competências gerais docentes, bem como as competências específicas, e as habilidades correspondentes a elas, baseadas no conhecimento, na prática e no engajamento profissional.

Art. 4º § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV -

engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019).

Na análise de Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva (2020), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e a BNC-Formação treinam professores e alinham a formação docente à BNCC.

É um documento que define os currículos e seus marcos legais, a didática e seus fundamentos, além das metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados. Diniz-Pereira (2021) afirma que a BNC-Formação é uma nova tentativa de padronizar os currículos dos cursos de licenciatura, a partir de um contexto político conservador, alinhado às políticas de mercado, desconsiderando a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomar concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências e apresentar uma visão restrita e instrumental da docência. Para este autor, o papel do Estado na regulação das políticas públicas no campo da formação de professores, vem seguindo as novas formas de gestão e organização dos sistemas de ensino, que seguem no sentido do caminho mercadológico da educação.

Como complemento da Resolução sobre a Base Nacional Comum-Formação Inicial (Resolução nº 2/2019), o governo publicou a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020i), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Neste documento, as competências profissionais e os fundamentos pedagógicos que se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica, pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial. A Formação Continuada em serviço, descrita no documento, deve ser estruturada por ações diversificadas:

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores. Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas. Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho,

com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB. Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional (Brasil, 2020i).

Pelas Resoluções nº 2/2019 e nº 1/2020 terem atropelado o processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, revogando-a enquanto ainda se encontrava dentro do prazo estipulado para a adequação dos cursos e, por este processo ter sido marcado pela ausência de diálogo com as entidades nacionais do campo da formação, as instituições formadoras, juntamente com as entidades representativas de professores/as e de estudantes, ambas são consideradas um retrocesso.

A implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores revela o avanço de uma perspectiva política que procura empreender práticas comprometidas com o empresariamento da educação. Estão em jogo interesses mercantilistas que percebem na educação um mercado em contínua expansão (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 376).

Tendo em vista a imposição da ultrapassada Pedagogia das Competências; a redução do magistério a simples função de tarefeiros e instrutores; a secundarização do processo de construção do conhecimento pedagógico e científico, e sua socialização; e a desconsideração da autonomia das Instituições Educacionais Superiores (IES) e de seus Colegiados de Curso na definição da concepção, sequência e ordenação dos conteúdos curriculares necessários à formação, ficam as formações associadas ao caráter tecnicista da educação.

[...] Destaca-se, ainda, o caráter tecnocrático da formação docente expresso pelos documentos, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico, alinhado exclusivamente às competências e ao conteúdo da BNCC e à lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pela agressiva ação dos reformadores empresariais junto às secretarias de educação de estados e municípios (Freitas; Molina, 2020, p. 11).

Para Luiz Fernandes Dourado (2017), as políticas públicas pautadas em políticas neoliberais, tendo por eixos a Constituição Federal e o PNE, representam retrocessos ao organizar a estrutura educacional em função da expansão do capital, e resistências ao sinalizar a importância da democracia.

Pensar na formação continuada como subjacente às políticas de formação de professores no Brasil, nos faz compreender como se deram as escolhas dos caminhos percorridos, incluindo os reflexos que as decisões e ações políticas tiveram na profissionalização docente (Ângela Cristina Alves Albino; Andréia Ferreira da Silva, 2019; Diniz-Pereira, 2021; Reis; André; Passos, 2020).

De acordo com Gatti (2009), a falta de participação de professores nas políticas públicas de formação docente faz com que suas necessidades profissionais não sejam atendidas, ficando as práticas de formação restritas a um plano de metas ou a um plano de uma instituição escolar, ou apenas voltadas para o mundo do trabalho.

No cenário educacional durante a pandemia, houve a necessidade da adoção de políticas emergenciais para os desafios educacionais impostos. O Decreto Legislativo Nº 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020a), estabeleceu regras para o enfrentamento à pandemia do coronavírus e suspendeu as atividades escolares presenciais pela necessidade do distanciamento social.

Em seguida, a Medida Provisória nº 934, de 2020 (Brasil, 2020d), publicou normas excepcionais sobre a duração do ano letivo, dispensando, em caráter excepcional, as escolas de educação básica da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. Também determinou que a carga horária mínima de oitocentas horas deveria ser cumprida, nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Diante da gravidade da situação, o CNE emitiu três documentos: Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020 (Brasil, 2020g); Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020 (Brasil, 2020h); e o Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020 (Brasil, 2020e). O primeiro documento foi para reorganizar o calendário escolar e possibilitar o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia. Os demais documentos serviram para reexaminar a situação excepcional.

O Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 (Brasil, 2020e), deu orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

A Lei nº 14.040 , de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020c), estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020a);

e alterou a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2009). Esta Lei vigorou até o encerramento do ano letivo de 2021.

O Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020 (Brasil, 2020f), reforçou as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020c), que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020a).

O Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020 (São Paulo, 2020), em âmbito Estadual instituiu que as aulas e demais atividades presenciais poderiam ser retomadas gradualmente, e instituiu o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19. O Decreto nº 65.849, de 06 de julho de 2021 (São Paulo, 2021), regulamentou o retorno das aulas presenciais no Estado de São Paulo. Neste período, os municípios acompanhavam as diretrizes advindas do Estado.

Nesta época houve uma centralização nas diretrizes da BNCC, reforçada nos documentos divulgados por instituições privadas brasileiras. A Fundação Lemann, por exemplo, produziu um material denominado "Construindo Caminhos: ações de planejamento pedagógico" com orientações para um planejamento pedagógico alinhado à BNCC e aos novos currículos. O material foi elaborado para apoiar as redes públicas de ensino do Brasil.

Conclui-se então que, na concepção e implementação de políticas públicas ocorrem várias influências, muitas vezes opostas ao objetivo social da educação. As políticas públicas educacionais acabam reproduzindo uma fragmentação social ao serem conduzidas por interesses diversos, onde a educação passa a ser vista não como um direito, mas como uma mercadoria, gerada nos moldes da gestão empresarial.

2.2 A política de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Com o objetivo de assegurar a formação continuada dos professores estabelecida pela LDB, a prefeitura municipal de Campinas, através do Decreto nº 12.204, de 14 de maio de 1996, alterou a estrutura administrativa complementar da Secretaria Municipal de Educação e acrescentou o inciso: V - Centro de Formação Continuada da Educação Municipal (CEFORMA) (Campinas, 1996), que era um

núcleo aglutinador das ações de capacitação, com o principal objetivo de desenvolver a política de capacitação e formação permanente do educador.

O CEFORMA foi o centro pioneiro destinado à formação dos profissionais da educação municipal de Campinas. Ele era vinculado à Coordenadoria Setorial de Programas e Projetos Especiais conhecida como COPPE, órgão responsável pela formação continuada dos profissionais, entre os anos de 1997 até 2000. Nesta época, havia grupos de formação que funcionavam como grupos de estudo. O CEFORMA se caracterizou como a primeira iniciativa de sistematização e integração das diferentes modalidades de formação, presentes na política de formação continuada da SME/Campinas, de maneira efetiva.

Segundo Regina Maringoni de Oliveira (2005), existiam à época dois pontos vistos como dificuldades do processo de formação: a própria condição de vida dos docentes, como salário e carga horária, e os modelos existentes de formação que eram orientados pela dimensão técnica. As atividades de formação no próprio horário de trabalho do professor, sem que o educando tivesse diminuído a sua carga horária, representava o caminho que, pelo menos em parte, permitia contornar um dos obstáculos. Então, fazia-se necessário selecionar projetos que enfatizassem a dimensão política e desenvolvessem técnicas compatíveis com essa visão.

Em 2002, os grupos de formação foram cancelados e substituídos por cursos abertos a todos os educadores, passando a vigorar em 2003. Neste mesmo ano, o Decreto nº 14.460/2003 (Campinas, 2003) reorganizou a estrutura administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da SME:

Art 2º Ficam alteradas as denominações dos Departamentos Integrantes da Secretaria Municipal de Educação, como se segue: I - O "Departamento Técnico Pedagógico" passa a denominar-se "Departamento Pedagógico" (DEPE) (Campinas, 2003).

Assim, o Departamento Técnico Pedagógico (DITEPE) passou a denominar-se Departamento Pedagógico (DEPE) e passou a ter uma nova estrutura:

Art. 5º O "Departamento Pedagógico" passa a ter a seguinte estrutura organizacional: I - Coordenadoria Setorial de Educação Básica; II - Coordenadoria Setorial de Formação; III - Assessoria de Currículo, Programa e Pesquisa Educacional; IV - Setor NTE - Núcleo Técnico Educacional; V - Setor Museu Dinâmico de Ciências de Campinas; (ALT. P/ DEC. 14.543), VI - CEFORMA - Centro de Formação. § 1º A "Coordenadoria Setorial de Ensino Fundamental e Supletivo" passa a denominar-se "Coordenadoria Setorial de Educação Básica". § 2º A "Coordenadoria Setorial de Educação Infantil" passa a denominar-se "Coordenadoria Setorial de Formação". § 3º O CEFORMA é um equipamento público destinado à formação dos profissionais

da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação (Campinas, 2003).

O Decreto nº 14.460/2003 (Campinas, 2003) criou a Coordenadoria Setorial de Formação (CSF).

Ainda de acordo com Oliveira (2005), o CEFORMA realizou várias parcerias com universidades, com profissionais contratados pela SME e profissionais da própria rede para proferir a docência dos cursos. Nesta época, a participação era certificada, mas não era remunerada. Como parte das propostas de formação, havia também os grupos de trabalho (GTs), nos quais a participação dos professores era gratificada em até 3 horas-aula semanais e quem realizava as formações eram os coordenadores pedagógicos da rede, que recebiam até 12 horas-aula semanais pelos cursos dados.

A Lei nº 12.012, de 29 de junho de 2004, reestruturou o Plano de Carreiras da Prefeitura Municipal de Campinas, instituído pela Lei Municipal nº 8.340, de 26 de maio de 1995 e criou o programa de capacitação e aperfeiçoamento dos servidores municipais de Campinas, cujas ações foram articuladas com o planejamento institucional e com o programa de avaliação de desempenho (Campinas, 2004). Esta lei determinou a jornada de trabalho dos professores:

Art. 85§ 1º As jornadas de trabalho dos docentes, previstos no caput deste artigo, deverão ser contadas em hora-aula, que corresponde a 50 (cinquenta) minutos e serão compostas pelas atividades contidas nos incisos deste parágrafo, cujas formas de cumprimento comporão os planos de trabalho docente, que serão elaborados por cada professor, analisados pelos especialistas em educação e aprovados pelo conselho da unidade escolar: I - TDA: trabalho docente em sala de aula; II - TDC: trabalho docente coletivo extra-classe, que compreende as reuniões de integração pedagógicas e administrativas com o corpo docente, direção, especialistas e funcionários, a discussão sobre os projetos relacionados ao trabalho docente e acerca da coordenação de área de conhecimento praticada na unidade educacional; e, III - TDI: trabalho docente individual extra-classe, que compreende: a) Atendimento de dúvidas de alunos; b) Aulas de reforço; c) Reuniões de integração e esclarecimentos com os pais; d) Atividades educacionais e culturais com os alunos; IV - TDPA: trabalho docente em preparação de aulas em hora e local de livre escolha do docente; V - TDPR: trabalho docente em projetos, que compreende a participação em projetos de pesquisa compatíveis com a atividade docente, constantes do projeto pedagógico da unidade educacional e da Secretaria de Educação (Campinas, 2004).

Assim, a Prefeitura Municipal de Campinas garantiu horas de formação dentro da jornada de trabalho, sendo esta uma grande conquista para os educadores. As atividades de trabalho docente coletivo (TDC), trabalho docente individual (TDI) e

trabalho docente em projetos (TDPR) passaram a compor a jornada dos professores efetivos, tendo como princípio o planejamento coletivo e a participação ativa na construção e na avaliação contínua do Projeto Pedagógico. O trabalho docente de participação em projetos (TDPR) corresponde a 9 (nove) horas-aula semanais.

A Lei nº 12.012, de 29 de junho de 2004 foi revogada pela Lei nº 12.987, de 28/06/2007, que propôs um novo Plano de Cargos e Carreiras, fundamentado nos princípios do Art. 1º [...] III - "estímulo ao desenvolvimento profissional e à qualificação funcional; e IV - reconhecimento e valorização do servidor público pelos serviços prestados, pelo conhecimento adquirido e pelo desempenho profissional". (Campinas, 2007).

Em 2010, a Portaria nº 114/2010 homologou o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas e institucionalizou o CEFORTEPE - "Prof. Milton de Almeida Santos", vinculado ao DEPE (Campinas, 2010).

Em 2014, a Lei Complementar nº 57, de 09 de janeiro de 2014, alterou dispositivos da Lei 12.987, de 28 de junho de 2007, e estabeleceu uma nova composição da jornada docente:

Art. 1º- Fica alterado o art. 12 da Lei no 12.987, de 28 de junho de 2007, que passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 12...II...b) Trabalho Docente Individual (TDI) para o Ensino Fundamental: compreende o atendimento e a recuperação dos alunos, reuniões com pais, atividades educacionais e culturais com alunos; c) Trabalho Docente Individual (TDI) para a Educação Infantil: compreende reuniões com pais ou responsáveis, atividades educacionais e culturais de integração com crianças e famílias; planejamento e avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas nos diferentes agrupamentos; d) Trabalho Docente Individual (TDI) para a Educação de Jovens e Adultos: compreende reuniões com pais ou responsáveis, atividades educacionais e culturais de integração com alunos e famílias; planejamento e avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas nos diferentes Termos; e) Trabalho Docente de Preparação de Aulas (TDPA): compreende o trabalho desempenhado em hora e local de livre escolha do docente, destinado à preparação das atividades pedagógicas; f) Trabalho Docente entre Pares (TDEP) compreende as reuniões entre os docentes do mesmo Ciclo/Ano, para planejamento e organização do trabalho pedagógico; g) Trabalho Docente de Formação (TDF) compreende o tempo utilizado pelos docentes para formação em serviço, objetivando à qualificação da ação pedagógica (Campinas, 2014).

De acordo com a Lei Complementar nº 57, o Trabalho Docente de Formação (TDF), que acontece dentro da jornada de trabalho do professor, só é efetivado nas escolas de período integral com a carga horária de 40 horas, como demonstra a tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Jornada de trabalho docente.

Tipo de jornada	Distribuição das horas-aula/horas atividades							Total semanal	Total mensal
	PEB 1	TDA	TDI	TDC	TDPA	TDEP	TDF		
Completa	24	1	2	5	0	0	32	192	
Integral 1	24	1	2	6	3	4	40	240	

Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas (2014).

Os professores que possuem a jornada completa de 32 horas semanais, não têm na jornada de trabalho, a carga horária contemplada com o TDF. Já os professores com a jornada integral cumprem o TDF dentro da jornada de trabalho, pois perfazem um total de 40 horas semanais de trabalho.

Dando continuidade às políticas de formação de professores, a prefeitura através da Resolução SME nº 03/2017, de 18 de janeiro de 2017, fixou normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos a serem realizados pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas e regulamentou a participação dos professores em cursos e grupos de formação de professores, proporcionando um avanço para a formação continuada.

Art. 2º Os tempos pedagógicos dispostos por esta Resolução são: I - Trabalho Docente com Aluno (TDA), que compreende o exercício da docência em atividades com a coletividade de crianças, adolescentes, jovens e adultos; II - Trabalho Docente Coletivo (TDC), que compreende as reuniões pedagógicas da equipe educacional para a construção, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Pedagógico da unidade educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação (SME); III - Trabalho Docente Individual (TDI), que compreende o atendimento e a recuperação dos alunos, reuniões com pais, atividades educacionais e culturais com alunos; IV - Trabalho Docente Entre Pares (TDEP), que compreende as reuniões que visam ao planejamento e à organização do trabalho pedagógico dos diferentes ciclos e componentes curriculares nos eixos temáticos nas Escolas de Educação Integral. V - Trabalho Docente de Formação (TDF), que compreende o tempo utilizado pelos docentes para formação continuada, objetivando a qualificação da ação pedagógica dos profissionais das Escolas de Educação Integral. VI - Carga Horária Pedagógica (CHP), que compreende as horas-aula vinculadas ao desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados para o ensino-aprendizagem; VII - Hora Projeto (HP), que compreende as horas-aula destinadas ao desenvolvimento de projetos compatíveis com a atividade docente e realizados em consonância com as normas fixadas pela SME e o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional e VIII - Trabalho Docente de Preparação de Aulas (TDPA), que compreende o trabalho desempenhado em hora e local de livre escolha do docente, destinado à preparação das atividades pedagógicas (Campinas, 2017a).

Neste documento, a Hora Projeto (HP) compreende as horas-aula destinadas

ao desenvolvimento de projetos compatíveis com a atividade docente e realizados em consonância com as normas fixadas pela SME e o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional.

As horas-aula destinadas à HP são planejadas para o desenvolvimento de projetos relativos à formação continuada, desenvolvidos de forma centralizada no CEFORTEPE ou no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED). Estas horas-aula são pagas aos professores formadores ou que frequentam os cursos de formação, ficando vinculadas à aprovação do DEPE e do Representante Regional do NAED de referência, podendo este ser um obstáculo à realização das mesmas, caso não sejam aprovadas. A oferta de formação continuada fica reduzida ao número restrito de vagas e às temáticas oferecidas. A Resolução SME nº 03/2017 está em vigor até os dias de hoje.

As ações formativas são organizadas em cursos e modalidades, de acordo com a Resolução SME nº 06/2017:

Art. 2º As ações formativas, normatizadas por esta Resolução, serão organizadas em cursos e modalidades: I - cursos: a) categoria A – Grupos de Estudo; b) categoria B – Grupos de Trabalho e c) categoria C – cursos. II – modalidades: a) palestras; c) encontros; d) fóruns; e) oficinas; f) rodas de conversa e g) outras modalidades que atendam aos objetivos da SME. Podem participar da formação continuada todos os profissionais que atuam na SME. (Campinas, 2017b).

A SME divulga suas ações formativas por meio do Diário Oficial do Município (DOM). As escolas são informadas das ações por e-mail e estas são repassadas para os docentes. Cabe aos professores realizarem as inscrições nos cursos, que sejam mais atrativos para eles, de acordo com suas áreas de interesses ou relacionados aos planos de trabalho da UE. Essa participação nos cursos não é obrigatória, pois não faz parte da jornada de trabalho. Os professores também podem tomar a iniciativa de formar grupos de estudos ou grupos de trabalho na escola, que estarão sujeitos à aprovação do DEPE e do NAED de referência.

A participação nesses cursos pode integrar as hora-projeto, cujas regras foram estabelecidas de acordo com a Resolução SME nº 03 de 2017, em seu capítulo VII, que se transcreve na sequência de forma integral para preservar suas características particulares:

Art. 25. As horas-aula destinadas à HP deverão ser planejadas para o desenvolvimento de projetos relativos: I - às atividades com alunos nas unidades educacionais; II - à formação continuada, promovida pela SME, de

forma centralizada ou descentralizada e III - às ações pedagógicas de interesse da SME. Parágrafo único. Para efeitos desta Resolução compreender-se-á como formação continuada centralizada aquela promovida pelo Departamento Pedagógico e, como descentralizada, a promovida pelo NAED ou pela unidade educacional.

Art. 26. A solicitação de pagamento de HP para a proposta a ser desenvolvida na unidade educacional ou em formação continuada deverá ser endereçada ao Representante Regional da SME, instruída com os seguintes documentos: I - ofício solicitando autorização para o pagamento de HP, ao Representante Regional da SME, subscrito pelo Diretor Educacional e II - plano de trabalho contendo no mínimo: a) nome(s) do(s) docente(s) interessado(s); b) objetivos; c) justificativa; d) público alvo; e) cronograma das atividades semanais; f) local de realização e g) quadro de horário do(s) participante(s) incluindo as horas-aula de HP e os demais tempos pedagógicos necessários à realização do plano de trabalho. Parágrafo único. Os recursos materiais e financeiros, necessários ao desenvolvimento do disposto no plano de trabalho, a que se refere o inciso II deste artigo, devem estar previstos no plano de aplicação de recursos do Programa Conta Escola.

Art. 27. A participação do professor em cursos centralizados ou descentralizados, remunerados mediante HP, deverá ser autorizada pelo Representante Regional da SME, observado o disposto no Projeto Pedagógico da unidade educacional e mediante especificação, no projeto de HP, da relevância do curso para o mesmo.

Art. 28. A organização das horas de HP deverá respeitar o limite de 09 (nove) horas -aula semanais.

Parágrafo único. A carga horária do professor, somadas as horas-aula de sua jornada de trabalho e as horas-aula de HP e de CHP, quando optante por este tempo pedagógico, não poderá ultrapassar 48 horas-aula semanais, respeitando as Diretrizes para análise de acúmulo de empregos públicos dispostas na Resolução SME/SMRH No 001/2009, de 26 de novembro de 2009 (Campinas, 2017a).

Como já mencionado acima, os cursos oferecidos fora da jornada de trabalho são dados, na maioria das vezes, por formadores da própria rede, e estes são remunerados mediante o pagamento das horas-projeto pelos cursos dados, da mesma maneira que os docentes recebem, quando participam como ouvintes, de cursos que têm previsto o pagamento destas horas.

2.3 A estrutura da Coordenadoria Setorial de Formação

O DEPE é formado pela Coordenadoria Setorial de Educação Básica e pela Coordenadoria Setorial de Formação, a qual é objeto deste estudo.

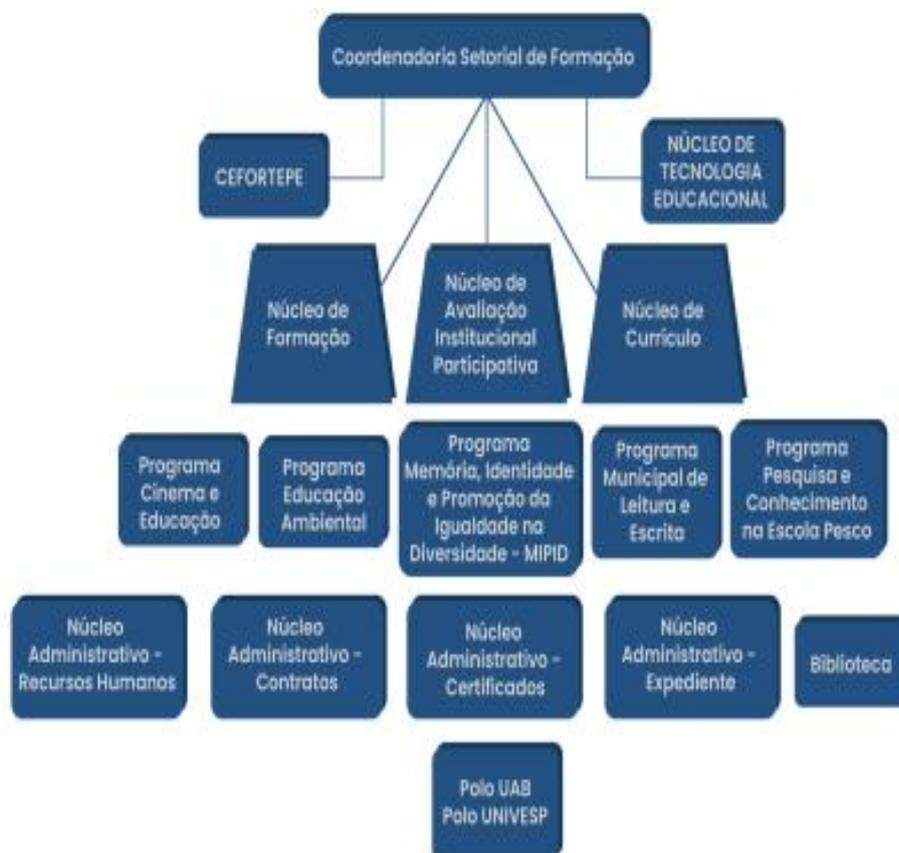
A CSF desenvolve ações no CEFORTEPE – “Prof. Milton de Almeida Santos” desde o ano de 2017, e é composta pelos Núcleos de Formação, Núcleo de Avaliação Institucional Participativa e Núcleo de Currículo.

Dentre as atribuições da CSF (Decreto nº 20.278/2019, artigo 20) destacam-se, respectivamente, os incisos I, III e V: realizar ações de formação

continuada para e com os profissionais da SME, articuladas às atividades específicas de sua função e àquelas que os constituem como educadores, considerando as políticas educacionais da SME e os princípios indicados pelas Diretrizes Curriculares Municipais e os Projetos Pedagógicos das escolas; propor, desenvolver e coordenar ações para elaboração e implementação curricular, oportunizando um processo democrático e participativo no movimento de construção de documentos curriculares; e elaborar e fortalecer a política de avaliação institucional participativa, promovendo a qualidade da escola pública por meio de ações de regulação, orientadas por um pacto de qualidade negociado com os diferentes atores institucionais (Campinas, 2019).

Cada Núcleo da CSF é composto por Coordenadores Pedagógicos (CPs) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental/ EJA (Educação de Jovens e Adultos). O Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE, também faz parte da CSF e suas atribuições são: promover ações formativas que envolvam as tecnologias digitais de comunicação e informação; desenvolver atividades de formação que incentivem e colaborem com as escolas para a inserção da tecnologia no Projeto Político Pedagógico, e articulação com trabalho da ATEduc (Assessoria de Tecnologia da Educação).

Figura 1 - Estrutura da CSF.



Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas (2024).

Para cada Núcleo: Núcleo de Formação, Núcleo de Avaliação Institucional Participativa e Núcleo de Currículo existem duas equipes de Coordenadores Pedagógicos: uma equipe da Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental/EJA. Os CPs de ambas as etapas de ensino podem participar de todos os programas descritos no fluxograma: Programa Cinema e Educação; Programa Educação Ambiental; Programa Memória, Identidade e Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID); Programa Municipal de Leitura e Escrita e o Programa Pesquisa e Conhecimento na escola (PESCO). Os programas vinculados aos núcleos são coordenados pelos CPs e por professores.

A CSF também conta com outros Núcleos: Administrativo - Recursos Humanos; Administrativo- Contratos; Administrativo - Certificados e Administrativo - Expediente, que funcionam como suporte para a estrutura da Coordenadoria Setorial de Formação.

Ainda fazem parte desta estrutura uma biblioteca e os pólos UAB e UNIVESP. Os Pólos são as unidades acadêmicas e operacionais para o desenvolvimento de atividades presenciais, relativas aos cursos oferecidos na modalidade a distância. Os locais contam com infraestrutura física e tecnológica, além de profissionais para apoio aos alunos no desenvolvimento dos projetos pedagógicos da instituição e de cada um dos cursos.

A Formação Continuada é oferecida através de Cursos (curta, média e longa duração). A CSF recebe e analisa as propostas dos Cursos, planeja, implementa e acompanha as respectivas atividades, emitindo relatórios de avaliação de cada uma delas, bem como, os encaminhamentos para certificação. Também supervisiona e acompanha a realização de Palestras e Oficinas, Fóruns e Encontros, Congressos e Seminários.

As formações, na maioria das vezes, são realizadas através de um conjunto de professores da própria rede, que se candidatam como formadores. Este processo existe desde os primórdios da formação continuada no município. Os orientadores pedagógicos, que são os especialistas, possuem horários destinados à formação, garantidos na jornada de trabalho, o que possibilita a organização de ações de formação contínua dentro da carga horária.

Apesar da prática de se ter o professor como formador ser considerada positiva, não se podem esquecer um aspecto importante: o professor como formador leva para o trabalho mais amplo uma visão restrita, condicionada pela sua área específica de atuação (Português, Matemática etc), encontrando, em consequência, dificuldades para coordenar o trabalho

dirigido a uma rede de ensino. A ênfase dada ao papel desenvolvido pelo técnico da Secretaria no processo de formação, aliada à inexistência de um planejamento das ações, levou a que as ações de capacitação perdessem seu caráter institucional e passassem a ser identificadas em indivíduos ou grupos de profissionais (Ângela Ferraz, 2001, p. 164).

As regras que dispõe sobre as normas da Formação Continuada em Serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, através da Resolução SME nº 06/2017, de 28 de março de 2017 estão no anexo 1.

Os cursos oferecidos pela CSF no CEFORTEPE até o início de março de 2020, antes da pandemia, eram presenciais. Com a pandemia, houve uma reorganização das ações formativas e os cursos passaram a ser oferecidos de maneira remota através da plataforma Google sala de aula, conforme anexos 2 e 3. Com o retorno das aulas presenciais, após o período pandêmico, a oferta de Cursos está sendo feita de formas diferenciadas com cursos totalmente remotos, outros totalmente presenciais e outros de maneira híbrida com encontros on-line e presenciais.

Segundo Galindo e Inforsato (2008) a legislação brasileira incentiva e torna obrigatória a formação continuada de professores, porém as instituições não voltam suas ações para as reais necessidades dos professores, havendo um descompasso entre aquilo que é apresentado e aquilo que realmente é necessário. Os autores denominam esta situação de “formação errática” e sugerem a criação de um planejamento estratégico para atender de fato as reais demandas de formação dos docentes. É preciso que as formações estejam atreladas aos objetivos da educação, sem deixar de considerar o professor como um produtor de conhecimentos, não mero executor.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa científica na área da educação é muito importante, pois busca a solução de problemas existentes na sociedade. Porém, para uma pesquisa ser considerada científica, ela deve seguir uma série de procedimentos de investigação, cujo objetivo é orientar o pesquisador e conduzir de forma lógica as descobertas e interpretações científicas.

Uma pesquisa sempre parte de uma pergunta. A partir do problema de pesquisa, o pesquisador busca soluções para resolvê-lo.

A pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de - usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada - explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas. A pesquisa pressupõe teorias ou visões de mundo que, em diferentes domínios do conhecimento, moldam a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa (Antonio Chizzotti, 2008, p. 20).

Com a evolução da ciência e da pesquisa, o estudo dos fenômenos educacionais ganha novas características. Assim, pesquisa e pesquisador passam a ser ativos no desenvolvimento do método, para encontrar possíveis soluções aos problemas educativos, com foco na perspectiva social e realidade histórica. Segundo Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 05), "um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica".

A metodologia utilizada para esta pesquisa foi a qualitativa, tendo como referência os estudos de Chizzotti (1991, 2000), Lüdke e André (1986). Para estes autores, a pesquisa qualitativa estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, por meio de dados predominantemente descritivos. "A descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto" (Chizzotti, 1991, p. 82). "A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto e ocorre o empenho em retratar a perspectiva dos participantes" (Lüdke; André, 1986, p. 12).

A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício

de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (Arilda Schmidt Godoy, 1995, p. 21).

A pesquisa qualitativa se fundamenta em pressupostos contrários aos estudos experimentais, se legitimando na forma como apreende e certifica os conhecimentos, que não ficam reduzidos a dados isolados. O sujeito pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento, onde interpreta os fenômenos dando-lhes significado.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (Chizzotti, 2000, p. 79).

Os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural. Para tanto, o investigador é o principal responsável por captar as informações, percorrendo, assim, caminhos diversos.

Neste contexto, a metodologia teve como instrumentos de coleta de dados: a revisão da literatura, a fim de conhecer os estudos sobre a temática da formação continuada de professores em Campinas; a análise dos documentos municipais de Campinas sobre as políticas públicas de formação continuada publicados no DOM; análise dos documentos oficiais produzidos no período da pandemia nos órgãos Federal e Estadual; aplicação de um questionário fechado a um grupo de trinta e dois professores atuantes na educação infantil da rede municipal; e a realização de três entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas da Coordenadoria Setorial de Formação (CSF) da educação infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

Abaixo, se encontra o cronograma das etapas da pesquisa:

Quadro 1 - Cronograma das etapas realizadas na pesquisa.

Revisão de literatura	10/05/2022 a 15/05/2022
Leitura dos textos	29/05/2022 a 28/09/2022
Análise documental	20/05/2022 a 25/10/2022
Escrita Projeto Comitê de Ética	01/06/2022 a 28/06/2022
Elaboração roteiro questionário	05/02/2023 a 09/02/2023
Elaboração roteiro entrevistas	10/02/2023 a 18/02/2023
1 entrevista	07/03/2023
2 entrevista	09/03/2023
3 entrevista	16/03/2023
Disponibilização dos questionários para os professores	07/03/2023 a 30/03/2023
Transcrição dados coletados nas entrevistas	17/03/2023 a 07/04/2023
Análise dos dados	02/10/2023 a 30/11/2023
Confecção de gráficos	06/11/2023 a 17/11/2023
Confecção de quadros	18/11/2023 a 24/11/2023

Fonte: Elaborado pela autora.

Além da legislação nacional que aborda a formação de professores já discutida no capítulo 2, esta pesquisa se dedicou à análise de leis e documentos específicos do município de Campinas, publicados no DOM, e relacionados à formação continuada de professores. Para uma melhor observação dos documentos analisados foi feito um inventário, exposto no quadro abaixo:

Quadro 2 - Inventário dos documentos municipais que foram analisados.

Documentos Municipais	Data de Publicação
Lei Municipal nº 8.340/1995	26 de maio de 1995
Decreto nº 12.204/1996	14 de maio de 1996
Decreto nº 14.460/2003	30 de setembro de 2003
Lei nº 12.012/2004	29 de junho de 2004
Lei nº 12.987/2007	28 de junho de 2007
Portaria nº 114/2010	31 de dezembro de 2010
Lei Complementar nº 57/2014	09 de janeiro de 2014
Resolução SME nº 03/2017	18 de janeiro de 2017
Resolução SME nº 06/2017	28 de março de 2017
Comunicado SME/DEPE nº 2/2019	03 de dezembro de 2019
Decreto nº 20.768/2020	16 de março de 2020
Comunicado SME Nº 072/2020	30 de abril de 2020
Resolução SME nº 090/2020	01 de julho de 2020
Resolução SME nº6/2020	01 de setembro de 2020
Comunicado SME nº 103/2020	29 de setembro de 2020
Decreto nº 21.749/201	03 de novembro de 2021

Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo desenvolvido situado em uma abordagem qualitativa de pesquisa (Rosália Duarte, 2002) engendrou diálogos sobre a Formação Continuada baseada nos estudos de (Gatti, 2010; Gatti; Barreto, 2009; Carr; Kemmis, 1986; Diniz-Pereira, 2014; Freire, 2009a; Imbernón, 2011; Nóvoa, 2009; Schön, 1983; 2000; Tardif, 2010; Zeichner, 1983).

A escolha dos documentos, de acordo com Rosana Maria Luvezute Kripka, Morgana Scheller e Danusa de Lara Bonotto (2015, p. 245):

[...] consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido.

Para os autores Jackson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Domingos Almeida e Joel Felipe Guindani (2009, p. 5), "a análise documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos".

Como parte da pesquisa de campo, foi produzido um questionário fechado, que foi respondido por 32 professores da educação infantil, os quais a pesquisadora já tinha os contatos, por serem do seu convívio. Foi feito um contato inicial explicando sobre a pesquisa, e todos prontamente se dispuseram a participar do estudo em questão. Após o aceite para participação, o questionário foi enviado pelo WhatsApp, com perguntas sobre a formação continuada, no período da pandemia em Campinas, com o propósito de gerar dados necessários para se verificar o objeto de estudo da pesquisa. Os professores que responderam ao questionário pertencem aos grupos de: PEB1 (sigla para o professor efetivo da educação infantil), TJE (sigla para o professor transitado em julgado estável), PEB IV (sigla para o professor da educação especial) e professor adjunto.

O questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (Antônio Carlos Gil, 1999, p. 128).

Ao acessarem o questionário pela internet, os professores tiveram instruções de como responder as perguntas, sobre o objetivo da pesquisa e sobre os critérios de suspensão da participação. O questionário foi composto por 23 perguntas com 22 questões fechadas e 1 questão aberta. As respostas para todas as perguntas foram anônimas, preservando o sigilo dos participantes. O questionário piloto foi utilizado como teste, antes do início da pesquisa. A ferramenta Forms, da Microsoft, foi utilizada para criar o questionário, gerando algumas vantagens para a pesquisadora ao proporcionar respostas a partir de qualquer navegador da Web ou dispositivo móvel, obter resultados em tempo real à medida que os mesmos são enviados, usar análise interna para avaliar respostas e exportar os resultados para o Excel para posterior estudo. Os resultados, que serão dispostos na forma de gráficos, apresentarão dados de acordo com a análise dos itens da planilha do formulário. O questionário utilizado encontra-se no apêndice 1.

O questionário apresenta as seguintes vantagens: a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas em uma área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 1999, p. 128).

Os questionários foram essenciais para entender como foi a participação dos professores nos cursos de formação continuada durante a pandemia, de que forma os cursos foram escolhidos e se eles contribuíram para a reorganização da prática docente durante o ensino remoto.

Dando continuidade à pesquisa empírica, partiu-se para a realização das entrevistas. A entrevista é uma técnica que apresenta grande flexibilidade e por isso, pode assumir diversas formas, desde uma conversa informal até uma forma mais estruturada, através de um roteiro. No caso desta pesquisa, a entrevista foi utilizada de forma semiestruturada e o roteiro utilizado está disponibilizado no apêndice 2.

Ainda sobre a entrevista, Tatiana Engel Gerhardt *et al.* (2009, p. 72) a definem como:

[...] uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada.

Para Gil (2008) as entrevistas podem ser classificadas em: informal, menos estruturada, mas não pode ser confundida com uma simples conversa, pois objetiva a coleta de dados; focalizada, em que o entrevistado fala livremente, mas há um enfoque específico; por pautas, onde é guiada por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando; e estruturada, onde há um roteiro fixo de perguntas que é aplicado para todos os entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com três coordenadoras pedagógicas do Núcleo de Formação da Educação Infantil. Inicialmente, a quantidade de coordenadoras a serem entrevistadas foi escolhida de maneira aleatória. Posteriormente, obtive a informação de que o Núcleo de Formação da Educação Infantil contava com um total de quatro Coordenadoras Pedagógicas. Mesmo com esta informação, mantive a proposta inicial de entrevistar 3

coordenadoras. Foram utilizados nomes fictícios para preservar o sigilo das participantes. O primeiro contato com elas se deu através do e-mail corporativo, onde foi enviado um convite para cada coordenadora participar da pesquisa. Após o aceite do convite, foi agendado por e-mail, uma data e um horário pré-determinado para cada entrevista. As entrevistas contaram com 13 perguntas e foram realizadas de maneira presencial no CEFORTEPE, localizado na rua Dr. Emílio Ribas, 880 - Cambuí, Campinas - SP, 13025-141, em data e horário marcados com antecedência pelas partes, com a duração de aproximadamente 1 hora cada. Para a gravação das entrevistas, foi utilizado o aplicativo do gravador de voz do smartphone, e em seguida, foi realizada uma transcrição literal das falas dos entrevistados, que gerou oitenta páginas de material empírico transcrito, para depois serem feitos os processos de refinamento e seleção por meio da análise de conteúdo. As entrevistas fluíram muito bem e as CPs responderam todas as perguntas que haviam sido elencadas. As respostas obtidas nas entrevistas foram consistentes e essenciais para a compreensão do funcionamento da Coordenadoria Setorial de Formação, bem como para entender se deram os processos formativos durante a época da pandemia, fornecendo subsídios para as discussões apresentadas neste trabalho. As informações mais relevantes para a pesquisa foram selecionadas e transformadas em eixos de análise.

Para Lüdke e André (1986, p. 34), “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

A intencionalidade em desenvolver esta pesquisa está em investigar e compreender como se deu a formação continuada de professores no município de Campinas, a partir do período da pandemia de COVID-19, iniciado em março de 2020.

O material empírico foi produzido por documentos oficiais referentes à formação continuada de professores, entrevistas semiestruturadas com participantes diretamente envolvidos com o processo formativo da CSF e questionários respondidos por professores da educação infantil.

3.1 Revisão de literatura

A revisão de literatura teve a finalidade de conhecer as pesquisas já existentes na área e seus respectivos referenciais teóricos. Para buscar as pesquisas advindas

de estudos anteriores, foi criado como caráter de inclusão a formação continuada de professores no município de Campinas, e como caráter de exclusão a formação continuada de professores fora do município de Campinas. O período escolhido para análise foi de 1996 até 2021. A escolha pelo período inicial de 1996, se deu pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), passar a vigorar neste ano, e ser responsável por regulamentar a formação continuada em nível nacional.

A etapa de revisão da literatura bibliográfica sobre o tema do projeto de pesquisa tem como finalidade primeiramente integrar o aluno as nuances do tema proposto, fornecendo a ele conhecimentos mais aprofundados sobre o trabalho a ser realizado e possibilitando a reflexão do estudante pesquisador sobre o tema relacionando-o com os resultados obtidos por outros autores. Em segundo lugar, assume a função de inserir o leitor no mundo científico do tema em questão, apresentando as novidades de sucesso e fracassos alcançados com temas semelhantes; e em terceiro lugar mostra que o pesquisador está atualizado com as últimas discussões na área de pesquisa (Mauro José Fontelles *et al.*, 2009, p. 78).

A revisão de literatura foi feita em duas bases de dados de teses e dissertações no país: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, posteriormente, foi realizada uma busca na base de periódicos da CAPES, para encontrar artigos no mesmo período de 1996 até 2021, com os mesmos critérios de inclusão e exclusão. Os dados das pesquisas que serviram de base para este estudo, se encontram no quadro 1. A escolha das pesquisas utilizadas se deu pela análise dos títulos e pela leitura dos resumos. O período em que a pesquisa foi realizada se deu entre 10/05/2022 e 15/05/2022.

No catálogo de teses e dissertações da CAPES, foram utilizados os descritores: Formação Continuada de Professores; Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Neste levantamento foram encontrados 3.457 resultados. Devido ao elevado número de pesquisas, foi utilizado como filtro as aspas. A ideia da utilização das aspas é afunilar os proventos e especificar o que é procurado. Então colocamos aspas nos descritores: "Formação Continuada de Professores"; "Secretaria Municipal de Educação de Campinas", e assim foi possível encontrar 44 pesquisas, sendo que 36 estavam relacionadas à formação continuada de professores da educação básica e 8 estavam diretamente ligadas à Educação Municipal de Campinas, objeto de estudo desta pesquisa. Sendo assim, estas 8 pesquisas foram selecionadas para fazerem parte do levantamento bibliográfico. Na base de dados da BDTD, foram utilizados os mesmos descritores sem o filtro:

Formação Continuada de Professores; Secretaria Municipal de Educação de Campinas, porém não houve nenhum resultado para essa busca. Assim, foram colocados novos descritores: Formação continuada; Campinas. Desta busca, foram encontrados 126 resultados. Após a leitura do título de todos os trabalhos, 4 deles estavam relacionados à formação continuada de professores da educação básica, mas nenhum estava diretamente relacionado com a Educação Municipal de Campinas. Por isso, não foi utilizada nenhuma pesquisa desta base de dados como referência para este estudo.

No portal de periódicos da CAPES, inicialmente foi utilizado o descritor Formação Continuada de Professores e encontramos 6.266 resultados. Com o objetivo de refinar a procura, colocamos mais um descritor: Formação Continuada de Professores; Secretaria Municipal de Educação de Campinas, resultando em 36 artigos sobre a formação continuada de professores da educação básica. Destes artigos, apenas 2 tinham relação com a formação de professores em Campinas e, portanto, serviram como base de referência para este estudo.

Quadro 3 - Levantamento Bibliográfico.

(continua).

1) Ano	2) Tipo de produção	3) Título da dissertação ou Tese	4) Autor	5) Instituição ou revista
2001	Mestrado	Educação Continuada de Professores: Um Estudo das Políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1983/1996.	Ferraz, Angela.	Unicamp
2001	Mestrado	Financiamento da Educação Pública: Análise da Aplicação de Recursos na Educação no Município de Campinas 1986 a 1999	Wagner, Carmem Lúcia Furrer Arruda.	Unicamp
2005	Doutorado	A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da escola viva.	Oliveira, Regina Maringoni de.	Unicamp
2011	Mestrado	A Educação Infantil Pública de Campinas e a Formação de Professores: de qual formação falamos?	Oliveira, Maria Cristina de.	Puc Campinas

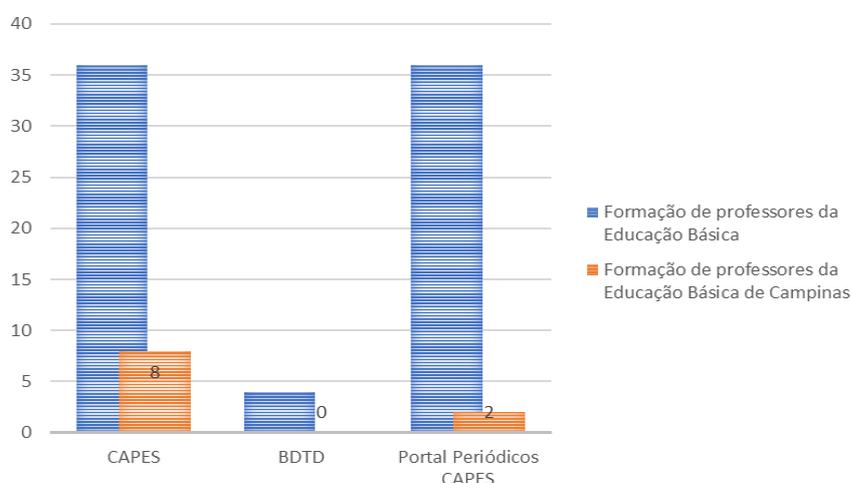
Quadro 3 - Levantamento Bibliográfico.

(conclusão).

2012	Mestrado	"Financiamento da educação e formação de professores: o FUNDEF no município de Campinas	Pupo, Cristiane Cusin.	Unicamp
2012	Mestrado	De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas 2003 a 2007	Queiroz, Wildson.	Unicamp
2012	Artigo	Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo	Dias, Lucimar Rosa	SciELO Brasil
2016	Mestrado	A Formação Continuada dos profissionais de educação infantil da rede municipal de Campinas e o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança.	Costa, Celly dos Santos.	Puc Campinas
2016	Mestrado	A formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental: o caso da rede municipal de Campinas.	Alves, Marco Aurélio.	Puc Campinas
2017	Artigo	A formação superior de professores em exercício: a experiência da Unicamp na região Metropolitana de Campinas	Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar; Leite, Sérgio Antônio da Silva; Soligo, Ângela Fátima.	Espaço Pedagógico, 2017, Vol.15 (2)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Banco de Teses da CAPES (2022); BDTD (2016); Portal de periódicos da CAPES (2022).

Com a finalidade de comparar os resultados encontrados nas bases de dados, o gráfico abaixo quantifica os trabalhos localizados pelo conjunto de descritores utilizados.

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos localizados por conjuntos de descritores.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a identificação, coleta e leitura das publicações levantadas, criamos 4 eixos, como categoria de análise: Gestão Democrática, Formação Docente, Financiamento da Educação e Diversidade étnico-racial.

No primeiro eixo, que é o da gestão democrática encontram-se as pesquisas: **Educação Continuada de Professores: Um Estudo das Políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1983/1996**, o qual demonstrou que, durante o período de 1983 a 1996, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas implementou políticas de formação docente visando atingir a melhoria da qualidade do ensino. Algumas ações foram realizadas com o objetivo de: prover recursos materiais e didáticos; promover a valorização dos professores com investimento em políticas de formação, condições de trabalho, melhores salários, planejamento curricular e gestão participativa. O estudo demonstrou que todas as ações são importantes, porém as políticas públicas de formação continuada, podem mobilizar e fortalecer os docentes para que transformem a escola e a sociedade na qual ela está inserida, promovendo mudanças significativas.

Neste mesmo sentido, a pesquisa: **A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da escola viva**, gerou uma análise do processo de implementação das decisões pertencentes à política educacional da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, na visão de seus profissionais de Educação, no contexto da mudança de orientação política da gestão petista de 2001 a 2004, indagando se tais ações significaram, para os sujeitos do universo pesquisado, ruptura ou continuidade dos conflitos aí

presentes. O trabalho conclui que as transformações propostas pela gestão do Partido dos Trabalhadores na Secretaria da Educação estariam ainda em processo, tendo sido realizadas intervenções importantes para uma possível superação das tensões presentes na organização da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e de suas escolas, através da descentralização e democratização da gestão.

No segundo eixo, denominado Formação Docente, encontram-se as pesquisas: **A formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental: o caso da rede municipal de Campinas**, que buscou compreender a constituição e os princípios que norteiam a formação continuada de professores do Ensino Fundamental dos anos finais, dando enfoque no caso do município de Campinas nos últimos cinco anos (2010-2014). Nas pesquisas realizadas entre 2010 e 2014, os resultados indicaram que o município tem optado pela constituição de modelos formativos antagônicos e que ambos possuem relações estreitas com o pragmatismo e a ideologia neoliberal. No que se refere aos diálogos entre a SME e as Unidades Escolares, na visão de Orientadores Pedagógicos, foram identificados discursos desencontrados e contraditórios resultantes das condições de trabalho do professor, sobretudo, no que se refere à falta do tempo pedagógico para a realização de ações formativas, decorrendo em um entrave na consolidação da política de formação continuada para esses profissionais. A pesquisa: **A Educação Infantil Pública de Campinas e a Formação de Professores: de qual formação falamos?**, busca conhecer e refletir sobre as contribuições que a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas traz para as práticas docentes dos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. A formação continuada centralizada pela Secretaria Municipal de Educação, no período de 2008 a 2011, aumentou a sua oferta de cursos e grupos de formação assim como o número de vagas para os profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino, porém o mesmo não ocorreu com o número de vagas oferecidas especificamente para a Educação Infantil. A pesquisa intitulada: **A formação continuada dos profissionais de educação infantil da rede municipal de Campinas e o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança**, possibilita um olhar reflexivo sobre a formação continuada no âmbito da educação infantil, identificando os aspectos que vêm recebendo maiores investimentos, a fim de estabelecer uma relação com o desenvolvimento da criança. O estudo considerou a formação continuada oferecida pela SME de extrema importância, mas explicitaram aspectos interessantes para

serem reorganizados, tais como: organização, concepções e práticas pedagógicas. O artigo: **A formação superior de professores em exercício: a experiência da Unicamp na região Metropolitana de Campinas**, versa sobre o Programa Especial de Formação de Professores em exercício na Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas -PROESF. Este programa é um grande programa de formação de professores que, desde 2002 vem sendo desenvolvido pela Faculdade de Educação da Unicamp e é composto por 3 dimensões: curso de Especialização; curso de Pedagogia para professores em exercício na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; organização de Núcleos de Educação Continuada, todos voltados para os municípios que integram a Região Metropolitana de Campinas (RMC). Além de ser um programa planejado de forma conjunta e participativa entre a Faculdade de Educação e os Secretários da Educação dos municípios, destaca-se a forma democrática e colaborativa que foi adotada para o planejamento e a execução do Programa com resultados positivos da sua avaliação.

No terceiro eixo encontram-se as pesquisas relacionadas aos recursos da educação básica, conhecidos como Financiamento da Educação: **Financiamento da educação e formação de professores: o FUNDEF no município de Campinas**, a qual refere-se ao financiamento da educação pública e vincula os fundos Fundef e Fundeb para ampliar os recursos de toda a educação básica. Demonstra, porém, que a legislação do Fundef não previu verbas e políticas específicas para esta finalidade, relegando a cada município o modo como a formação continuada aconteceria. O investimento principal de recursos no Ensino Fundamental prejudicou o investimento em creches e pré-escolas. Em relação às políticas de formação de professores, constatou-se que, desde a década de 1980, existem ações de formação continuada na Rede Municipal de Educação de Campinas e que o FUNDEF praticamente não contribuiu com o desenvolvimento destas. Houve uma série de mudanças significativas nas políticas de formação de professores, mas estas se deram mais em função de ações da própria Prefeitura do que pelo próprio Fundo.

A pesquisa: **Financiamento da Educação Pública: Análise da Aplicação de Recursos na Educação no Município de Campinas 1986 à 1999**, concluiu que na análise sobre a aplicação de recursos na educação no município de Campinas, o orçamento público do município não é feito para ser transparente. O uso de uma linguagem estritamente técnica e contábil, bem como o difícil acesso à documentação, são fatores que fazem parte de uma estrutura administrativa muito burocrática e geram um obstáculo à participação da população na fiscalização dos atos da

administração pública e no controle efetivo dos gastos públicos.

No quarto eixo denominado Diversidade étnico-racial, estão as pesquisas: **De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas- 2003 a 2007**, que analisou as relações étnico-raciais no cotidiano da educação, através de entrevistas com educadores do Programa MIPID – Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SP. Em sua conclusão, o autor elogia e apresenta as lições aprendidas durante o programa, que dão solidez para a construção de uma pedagogia étnica na escola, conforme rege a Lei 10639/03.

O artigo, intitulado **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo**, relata os modos pelos quais professoras da primeira infância passaram a se apropriar de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada, que tinham por objetivo estimular a inclusão de práticas pedagógicas que tratassem da diversidade étnico-racial. O estudo chegou a conclusão de que os cursos têm um caráter de ampliação nos modos de atuar dos professores, causando impacto benéfico nas suas práticas em sala de aula e influenciando a dinâmica de ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. As professoras relataram que percebem a discriminação no seu cotidiano escolar, mas precisam de oportunidades institucionais nas quais possam estudar e debater o tema.

Os trabalhos analisados permitem observar que os temas problematizados sobre Gestão Democrática, Formação Docente, Financiamento da Educação e Diversidade étnico-racial estão diretamente ligados à discussão atual sobre as políticas públicas de formação continuada, dentro do conceito de uma educação dialógica, onde o professor constrói o conhecimento a partir da sua prática pedagógica. O docente também deve exercer o direito de cooperar na criação e implementação das políticas de formação continuada, indicando quais os principais desafios enfrentados por ele no exercício da profissão, e ainda, quais tipos de formação os auxiliaria a sanar tais dificuldades. Ao professor devem ser oferecidas uma formação inicial e continuada de excelência, associadas à melhoria das condições de trabalho.

3.2 Procedimento de análise do material empírico

Após a revisão da literatura foram feitas: análise documental, entrevistas semiestruturadas e a aplicação dos questionários. A análise de conteúdo apresentada a seguir, foi realizada por meio dos eixos de análise, selecionados na coleta de dados.

A análise de conteúdo tem a função de descrever os dados provenientes das comunicações, com a finalidade de compreender os significados e os sentidos das mensagens. A obra da professora Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, publicada em 1977, é referência para a análise de conteúdo, ao relatar os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Por esse motivo, será essa a obra a ser tomada por base na descrição do método de pesquisa qualitativa deste trabalho. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a conteúdos extremamente diversificados, que têm entre si um fator comum: a inferência, que irá apoiar-se nos elementos constitutivos da comunicação: a mensagem e o emissor/receptor. A inferência é a capacidade do indivíduo interpretar uma mensagem baseada em processos técnicos de validação.

Assim, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de verificação das comunicações, que tem por objetivo compreender as significações explícitas ou ocultas das mensagens. Descrever a análise de conteúdo é seguir passo a passo a diversificação qualitativa dos estudos empíricos. Sua função primordial é o desvendar crítico.

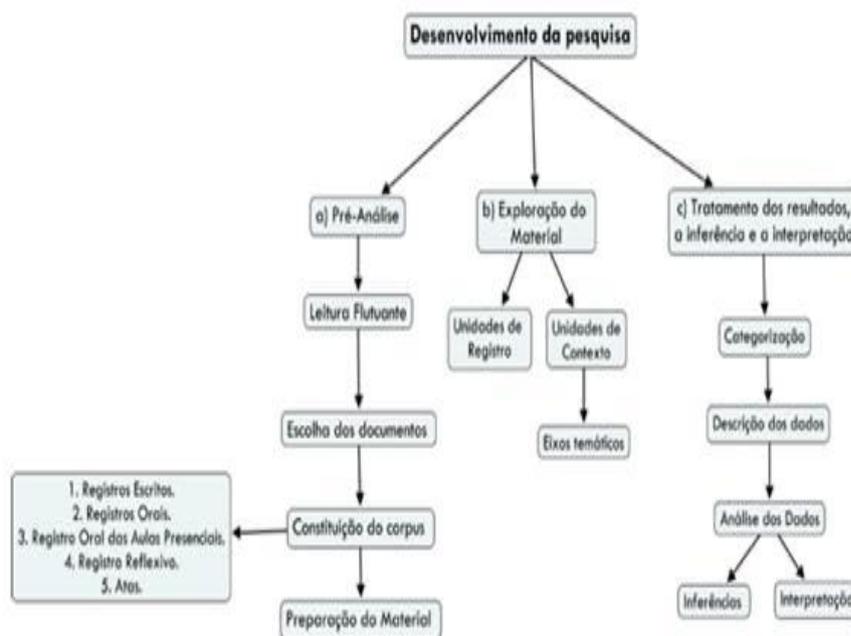
Bardin (1977, p. 42) refere-se à análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A análise de conteúdo partiu da produção do material empírico obtido nas entrevistas e nos questionários feitos com o objetivo de responder a questão levantada no problema de pesquisa, a fim de oferecer condições para confirmar ou refutar a hipótese inicialmente anunciada. A questão aberta do questionário foi analisada por meio da análise de conteúdo, e as questões fechadas foram tratadas estatisticamente.

Para corroborar com o processo de análise de dados foram seguidas as etapas descritas por Bardin (1977), conforme demonstrado na figura 2, a seguir:

Figura 2 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa por Bardin.



Fonte: Bardin (1977, p. 102).

Para iniciar a análise de conteúdo foi realizada uma leitura flutuante das entrevistas e dos questionários a fim de identificar as informações de interesse. Em seguida, foram escolhidos os tópicos a serem analisados que constituíram o corpus da pesquisa. O material selecionado foi dividido em eixos temáticos para dar um recorte mais específico às temáticas diversas limitando os conteúdos abrangidos pelo assunto principal. Os assuntos mais recorrentes mencionados pelos entrevistados formaram os eixos. O referencial teórico estudado e a leitura das pesquisas encontradas sobre o tema de estudo foram abordados dentro dos eixos também.

O quadro a seguir apresenta os eixos temáticos:

Quadro 4 - Eixos de Análise.

Números	Eixos de Análise
1	Formação Continuada fora da jornada de trabalho
2	Organização dos Cursos
3	Avaliação e Qualidade Educacional

Fonte: Elaborado pela autora.

A interpretação dos resultados partiu da categorização e descrição dos dados achados. A análise de conteúdo foi feita por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (1977), a inferência está apoiada nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor.

A análise dos dados permitiu aferir a veracidade das hipóteses definidas previamente. O capítulo 4 traz os resultados encontrados com as respectivas análises, incluindo a interpretação estatística.

4 A ANÁLISE DOS CASOS: O QUE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA NOS REVELAM

Para efeito da análise de dados foi realizada uma organização em três eixos temáticos, como descritos acima. Através dos eixos foi feita a análise e interpretação do material colhido. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre intrinsecamente relacionados:

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

A seguir, estão representados os três eixos e o que se tratou dentro deles:

4.1 Formação Continuada fora da jornada de trabalho

- HPs mais baratas;
- Menos investimento por parte da prefeitura;
- Desvalorização do professor;
- Processo solitário na busca por acesso à informação;
- Lei do piso

4.2 Organização dos cursos

- Demanda escolar;
- Demanda da SME;
- Centralização e Descentralização;
- Atendimento da demanda x Falta de vaga nos cursos
- Redução das FCs no calendário escolar da Educação Infantil

4.3 Avaliação e Qualidade educacional

- Como aprimorar a avaliação dos cursos
- Impacto dos cursos sobre a prática pedagógica
- Programas de incentivo à formação
- Universidades conveniadas

Os eixos temáticos serviram para estruturar a pesquisa por meio de parâmetros pré-definidos.

Com o objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa, trago aqui os dados do questionário, com relação à situação funcional e ao tempo de atuação na SME de Campinas:

Gráfico 2 - Situação funcional na SME de Campinas.



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico acima, os participantes da pesquisa foram: 25 professores PEBI, efetivos na educação infantil; 3 professores da educação especial; 1 professor adjunto e 3 professores TJE (professor transitado em julgado estável), todos atuantes na educação infantil do município.

Gráfico 3 - Tempo de Atuação na Rede Municipal de Campinas.



Fonte: Elaborado pela autora.

A maior parte dos docentes que respondeu à pesquisa possui expressivo tempo de trabalho na rede municipal: 12 deles têm em média de 11 a 15 anos de atuação na rede; 4 participantes estão há mais de 20 anos atuando no município e 2 trabalham entre 16 e 20 anos, dando um total de 22 professores. Ainda observando o gráfico, 10 professores são relativamente novos, com até 5 anos de trabalho na rede pública municipal de Campinas.

4.1 Formação Continuada fora da jornada de trabalho

Com o advento da pandemia, houve um grande esforço, por parte dos professores, para reorganizar o planejamento de ensino, adaptando-o ao modelo do ensino à distância, com poucos recursos para fazê-lo. Entende-se recursos aqui como: conhecimento tecnológico, falta de dispositivos adequados, necessidade de conexão com a internet, preparação de aulas gravadas, uso de plataformas digitais, criação de grupos online, inserção ao vivo com os alunos, conhecimento de ferramentas de videoconferência como Zoom, Google Meet ou Microsoft Teams, dentre outros.

No município de Campinas, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, através do Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020: “Art. 1º Ficam suspensas, a partir do dia 23 de março de 2020, todas as atividades escolares: I - dos Centros de Educação Infantil, CEIs” (Campinas, 2020d).

Neste primeiro momento, houve um grande impacto na sociedade e a SME levou um tempo para se adaptar às novas regras impostas pelo distanciamento social. Os professores ficaram afastados das salas de aula (férias antecipadas), porém os gestores continuaram trabalhando nas escolas, de maneira presencial, para organizar uma nova forma de trabalho, que fosse de maneira on-line.

O núcleo de formação teve que reorganizar os cursos que já haviam sido planejados para o ano de 2020 e divulgados através do Comunicado SME/DEPE nº 2, de 03 de dezembro de 2019, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 5 - Ações Formativas para o ano de 2020.

Encaminhamento da proposta de formação para CSF	Período previsto para publicação das ações formativas em DOM	Previsão para início das ações formativas	Nº da publicação
Até 31/12/2019	Início de março de 2020	Abril de 2020	1ª publicação
Até 21/03/2020	Início de maio de 2020	Final de 2020	2ª publicação
Até 29/05/2020	Início de julho de 2020	Agosto de 2020	3ª publicação

Fonte: Campinas (2019, p. 7).

De acordo com o quadro, a previsão para o início das ações formativas seria abril de 2020. Todavia, com o advento da pandemia em março de 2020, os cursos foram adiados.

Segundo o Comunicado SME nº 072, de 30 de abril de 2020:

Frente ao cenário emergencial imposto pela pandemia da Covid-19, as Ações Formativas da 1ª RELAÇÃO DE AÇÕES FORMATIVAS PARA O ANO DE 2020 dispostas no Comunicado SME nº 044, de 13 março de 2020, foram reconfiguradas: a) serão iniciadas em 11 de maio de 2020, em Ambiente Virtual de Aprendizagem, AVA, na plataforma Google Sala de Aula, que será o espaço no qual os profissionais da Educação inscritos nas Ações Formativas deverão interagir com o formador; b) cada Ação Formativa terá uma Sala de Aula virtual previamente criada pela Assessoria de Tecnologia Educacional; c) os classificados nas Ações Formativas, conforme Anexo único, deverão acessar a Sala de Aula virtual correspondente ao código da turma; d) os cursistas deverão acessar a plataforma do Google Sala de Aula pelo e-mail institucional (@educa), responsabilizar-se pelo acesso ao AVA e participar das propostas conduzidas pelos formadores.[...]Em decorrência das adversidades impostas pela pandemia da Covid-19 estão canceladas as Ações Formativas referentes à segunda publicação, que deveriam ocorrer entre o final de março e início de maio de 2020, conforme Comunicado SME/DEPE nº 02, de 03 de dezembro de 2019. As propostas de Ações Formativas, para a segunda publicação, já encaminhadas à Coordenadoria Setorial de Formação aguardarão, eventualmente, a próxima publicação. Quando necessário novos comunicados e normativas serão publicados para alinhar as Ações Formativas frente às adversidades impostas pela pandemia da Covid-19 (Campinas, 2020a).

Para realizar as formações em maio de 2020, a CSF teve que conversar com os formadores, pois as Horas-Projeto (HPs) foram suspensas e não haveria o pagamento pelo trabalho. Normalmente, os formadores da própria rede recebem HPs pelos cursos dados. Assim, alguns formadores quiseram dar os cursos, outros não, devido a ausência do pagamento. Das três listas de cursos que são normalmente divulgadas ao longo do ano, em 2020 saíram apenas duas listas, reduzindo o número de cursos oferecidos. Esta condição foi mencionada por duas entrevistadas:

Cecília: Só que naquele ano os HPs, que é a Hora Projeto, foram suspensos. Não sei se você lembra disso... então quem tava como formador, muitos não quiseram dar o curso sem receber HP, falaram "ah, não, não vou receber HP, então suspende o meu curso".

Stela: Normalmente o pessoal da rede é muito interessado nas formações, então eu acho que isso é bem legal, tanto que na pandemia, depois vou falar um pouquinho, mas a gente teve esse problema, não pagou HP, então não teve curso e teve formador que deu o curso de graça praticamente. Se você for ver, é uma loucura.

De acordo com o Estatuto do Magistério Público, Lei nº 6.894, de 24 de Dezembro de 1991, que tem por finalidade incentivar, coordenar e orientar o processo educacional na rede Municipal de Campinas, o pagamento da Hora-Projeto é pago pelo valor da hora-aula correspondente a 50 minutos (Campinas, 1991).

A hora-projeto então foi criada como um incentivo à formação continuada, podendo remunerar o docente que participar dos cursos remunerados promovidos pela SME, fora da jornada de trabalho. O recebimento das horas está vinculado à solicitação de pagamento de HP e autorização do Representante Regional da SME, limitada ao pagamento de 9 horas-aula semanais. Esse assunto foi mencionado por uma das entrevistadas:

Stela: Ah, tá. Então, isso quem define é o DEPE, porque isso tem a ver com essa intencionalidade do departamento. Então ele define o pagamento do HP de acordo com pra onde ele quer encaminhar a formação. É uma definição do departamento, que tal curso vai pagar e tal curso não paga HP.

Neste sentido, embora os professores possam propor e realizar cursos diversos, observa-se certo controle por parte da Secretaria Municipal de Educação, que pode aprovar o pagamento das HPs ou não, em função do que pretende enquanto formação para os seus docentes.

A HP é paga como "hora seca" sem incorporar "benefícios" como planejamento de aulas e finais de semana, por estar fora da jornada de trabalho do professor. Assim, o professor recebe menos pelas suas participações em cursos formativos, ficando mais barato para a prefeitura, o que desvaloriza o professor enquanto profissional e acaba por desmotivá-lo também. A Lei como mandatória acaba não sendo cumprida da maneira como foi originalmente proposta, como pode-se constatar na fala de outra entrevistada:

Valentina: [...] A HP é uma hora que é menor do que a hora de trabalho. O professor, pra se formar, ganha um pouco menos do que ele ganha no horário de trabalho. Antigamente, não era assim, o tempo de formação fazia parte da jornada. Então o que ele ganhava, era exatamente o que ele ganhava como trabalhador, e eu acho que devia continuar sendo assim, mas não é. O HP é uma hora seca, não tem nada, não tem o tempo de trabalho, não tem o salário-mínimo, não tem férias, não tem nada que é feito. É o que é pago...

Normalmente, os cursos oferecidos pela SME que pagam HP têm suas vagas mais rapidamente preenchidas, chegando a ter uma lista de espera para quem não consegue se inscrever. Esta situação foi comentada por uma das entrevistadas:

Stela: É, então, esse é um dos problemas, né? Nunca tem vaga pra todo mundo, depende do curso...

O fato de os professores não receberem HP no ano de 2020 foi de grande impacto para aqueles que contavam com o recebimento destes valores como complementação de salário. Além das HPs, o pagamento das dobras também foi suspenso, acarretando dificuldades financeiras para quem dependia deste dinheiro. Este corte de verbas prejudicou diretamente uma grande quantidade de professores que, à época, complementavam seus salários através do recebimento das HPs e das dobras.

De acordo com Libâneo (2001), a classe dos professores tem sido desvalorizada através de baixos salários, deficiências de formação e desvalorização profissional, implicando baixo status social e profissional, associados à falta de condições de trabalho.

Para melhorar o salário e obter uma condição de vida mais digna, muitos professores precisam ter uma jornada dupla ou tripla de trabalho, o que dificulta a continuação dos estudos, impossibilita a formação continuada e desta forma, desqualifica a profissão. Os baixos salários implicam em desvalorização profissional, baixa atratividade para a carreira, abandono da profissão, redução do poder aquisitivo e insatisfação com o trabalho.

Ainda com relação aos baixos salários, Barbosa (2023) diz que o magistério no Brasil é uma profissão reconhecidamente mal remunerada. Mesmo que haja discordâncias quanto a isso e, ainda que, os estudos apontem uma heterogeneidade entre os salários recebidos pelos professores de diferentes redes e níveis de ensino, várias pesquisas têm enfatizado a discrepância salarial dos professores em comparação com outras profissões, das quais se exige o mesmo nível de formação:

Também se observa uma estreita relação entre salários e jornada de trabalho docente, pois é possível observar o aumento do número de horas trabalhadas por parte dos professores como forma de compensar os baixos salários, o que, por sua vez, acarreta problemas como o aumento da rotatividade e da itinerância dos professores nas escolas, problemas de saúde, aumento do absenteísmo, comprometimento do tempo destinado às atividades extraclasse e pouco investimento no aprimoramento profissional (Barbosa, 2023, p. 95).

No período da pandemia, os professores sofreram muito com a sobrecarga e a intensificação do trabalho, pois acumularam muitas tarefas. Todos tiveram que aprender rapidamente novas formas de trabalhar, incluindo aí: escolher o assunto das aulas, definir o formato entre aulas ao vivo ou gravadas, ter uma boa conexão com a

internet, contar com uma plataforma especializada e divulgar as aulas. Os professores buscaram manter a educação das crianças que estavam isoladas em casa e precisavam aprender de forma remota. Além disso, ainda tinham que manter o equilíbrio mental frente a tantos desafios; além de realizar diversas formações, preencher muitos relatórios sobre suas ações, entre outros.

Devemos considerar que o trabalho docente é realizado, em geral, em condições de precarização, o que contribui para a intensidade do trabalho. E não foi apenas na época da pandemia que esta intensificação ocorreu. Ferreira (2019) realizou um estudo com 200 professores e chegou à conclusão de que a atividade docente é um trabalho sem limites, que invade toda a vida dos docentes.

Para ajudar a resolver o problema dos cursos, ou mesmo para ofertar mais cursos, a coordenadoria setorial de formação criou a CSF na escola. Esta foi uma ação pioneira que possibilitou às equipes escolares fazerem cursos diretamente com as coordenadoras pedagógicas dos núcleos de formação, de avaliação e de currículos, como pode-se observar nas falas das entrevistadas, a seguir:

Stela: Aí surgiu a ideia de fazer o CSF na escola e eu acho que foi muito legal, porque a gente podia fazer formações gigantes, que naquela época aceitava sei lá quantas pessoas nas reuniões e foi um sucesso assim, eu acho, no meio daquela loucura que tava e eu acho que o CSF na escola teve muita adesão.

Cecília: Então, o CSF na escola não é um curso, é uma palestra pontual que a gente pode dialogar com a escola sobre um determinado tema. Começou na pandemia isso, antes não tinha o CSF na escola, começou na pandemia como uma possibilidade de formação virtual. Até porque naquela época os professores tavam, lembra, numa jornada maior...isso, 25% da jornada ficava pra formação. Então o Núcleo de Formação fez essa proposta do CSF na escola em 2020 pra atender, ajudar as escolas a atender essa demanda de formação.

A 1ª Relação de Ações Formativas para o ano de 2020, junto com o cronograma de atividades e o informativo sobre as inscrições da CSF na escola se encontram nos anexos 2, 3 e 4.

As ações da CSF na escola aconteceram porque, através da Resolução SME nº6, de 01 de setembro de 2020, a formação continuada foi reorganizada na jornada de trabalho:

RESOLUÇÃO SME Nº 006, DE 01 DE SETEMBRO DE 2020 - Art. 1o Esta resolução dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para a reorganização do trabalho nos Centros de Educação Infantil, CEIS, e nas Escolas de

Educação Infantil de Instituições Colaboradoras com a Secretaria Municipal de Educação, SME, no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19), e de acordo com o documento Diretrizes para o Redimensionamento do Trabalho Pedagógico com a Educação Infantil no 2o semestre de 2020, que consta do ANEXO I.[...] Art. 2o Para o cumprimento das ações indicadas por esta resolução a integralidade da carga horária semanal de trabalho dos Agentes de Educação Infantil/Monitores Infantojuvenis-I e dos Professores, que atuam na Educação Infantil, deverá ser organizada em três eixos principais, respeitando a seguinte proporcionalidade: I - 50% da carga horária para a Interação com a comunidade (Crianças, famílias e profissionais); II - 25% da carga horária para a Formação; e III - 25% da carga horária para a Planejamento, Avaliação e Registro. Parágrafo único. O cumprimento da carga horária de que trata o caput poderá ser realizada, conforme as necessidades organizacionais de cada Unidade Educacional, em regime de teletrabalho ou, quando necessário, presencialmente respeitando os protocolos das autoridades sanitárias (Campinas, 2020e).

Com a possibilidade da formação continuada dentro da jornada de trabalho, os professores tiveram tempo para fazer cursos de formação e atualização em diversas áreas, principalmente na área tecnológica, pois as aulas eram remotas e para que elas acontecessem era necessário dominar os recursos digitais, que antes eram pouco utilizados. Para a integralização da jornada de trabalho (25% da carga horária em formação, que representava um total de 8 horas semanais), os professores tiveram que buscar cursos em diversas plataformas, além dos cursos oferecidos pela SME. Foi um processo solitário na busca por formações, que ficou sob a responsabilidade do professor, mas que o incentivou na busca pelo conhecimento.

Para Severino (2003), a formação do educador não deve ser voltada apenas para a habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas:

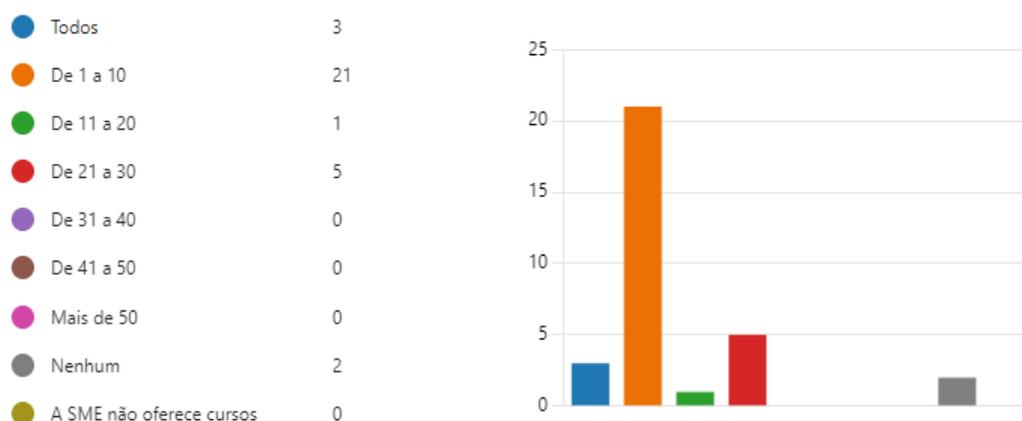
[...] é muito presente em nosso meio a crença de que basta o profissional da educação dominar e aplicar competentemente a sua atividade docente, determinadas habilidades técnicas, para que a relação pedagógica surta seus efeitos, independentemente de qualquer outra significação que não aquela funcionalmente implícita no puro conhecimento objetivo produzido pelas ciências (Severino, 2003, p.86).

O professor precisa ir além da habilitação técnica, onde o exercício profissional restringe-se a uma atividade meramente instrumental, e a formação está para instrumentalizar o professor das técnicas necessárias à sua prática. Faz-se necessário transcender o mérito técnico e garantir a apropriação do saber como forma de capacidade e autonomia social.

Na busca por processos formativos para a integralização da jornada de trabalho, todos os participantes da pesquisa frequentaram cursos de formação continuada no período da pandemia.

O gráfico 4 demonstra como foi a participação dos professores nos cursos oferecidos pela própria prefeitura:

Gráfico 4 - Participação em cursos promovidos pela SME.



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico acima, 21 professores responderam que realizaram entre 1 e 10 cursos de formação continuada através da SME; 1 professor realizou de 11 a 20 cursos; 5 professores fizeram entre 21 e 30 cursos; e 3 professores fizeram todos os cursos pela prefeitura. Apenas 2 professores responderam que não fizeram nenhum dos cursos pela prefeitura, buscando outras plataformas de ensino para realizar a FC.

Como mencionado anteriormente, no contexto do enfrentamento ao novo coronavírus (Covid-19), a SME reorganizou o trabalho dos professores nos CEIs, ficando a carga semanal dividida em: 50% da carga horária para a Interação com a comunidade (Crianças, famílias e profissionais); 25% da carga horária para a Formação; e 25% da carga horária para a Planejamento, Avaliação e Registro.

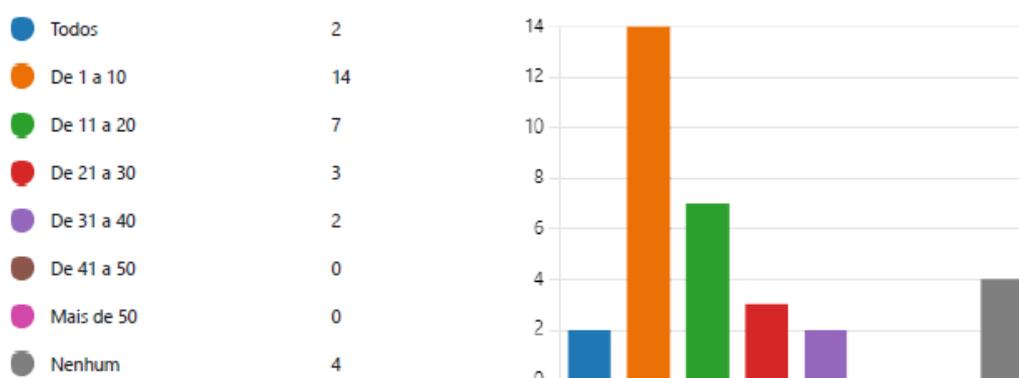
Neste período, cada professor tinha que cumprir 8 horas semanais de formação através de cursos on-line, o que representava 32 horas mensais, e ao final do mês, tinha que apresentar os certificados dos cursos para a equipe gestora, a fim de comprovar a participação nos mesmos, e garantir o pagamento integral dos salários.

Assim, foram mesclados cursos oferecidos pela própria SME, com cursos oferecidos por outras plataformas de ensino, para que o professor pudesse cumprir a carga horária obrigatória da formação, na jornada de trabalho.

O gráfico anterior demonstra que a maioria dos professores realizou de 1 a 10 cursos mensais pela SME, no período pandêmico. O motivo pela busca por outras plataformas educacionais podem ser vários, como por exemplo: oferta de temáticas não contempladas pela prefeitura, principalmente dos cursos referentes às tecnologias digitais, que foram essenciais para o planejamento e aplicação das aulas remotas; cursos mais direcionados aos temas trabalhados nas aulas e à infância; cursos que tinham uma sequência bem definida; ou ligados às metodologias de ensino; aos formadores; horário ofertado; entre outros. Os cursos oferecidos pela SME, normalmente aconteciam através de aulas síncronas, ou seja, necessitavam que todos estivessem conectados simultaneamente no horário determinado. No entanto, o instrumento utilizado para levantar essa informação não permitiu explorar esses motivos.

O gráfico abaixo corrobora com a informação de que os professores preferiram acessar outras plataformas de ensino para realizar os cursos de formação continuada:

Gráfico 5 - Cursos promovidos por outras instituições.



Fonte: Dados Questionário Microsoft Forms.

De acordo com os dados acima, a maioria dos professores buscou outras plataformas de ensino para poder cumprir os 25% de formação.

Neste período, cada professor tinha que cumprir 8 horas semanais de cursos, o que representava 32 horas mensais. Pelos dados, 14 professores realizaram de 11 a 40 cursos através de outras plataformas. Assim, se cada curso oferecido pela SME

tivesse em média 2 horas de duração, seria necessária a participação em 16 cursos para cumprir a carga horária definida pela secretaria de educação, o que vem ao encontro dos dados informados, de que a grande maioria dos professores buscou por outras plataformas de ensino para poder cumprir a carga horária mensal destinada à formação.

Outro dado que chama muito a atenção, é a grande quantidade de cursos que os professores tiveram que fazer no período da pandemia. Este número excessivo nos leva a questionar qual foi de fato o objetivo de integrar a jornada docente com a formação continuada: o aprimoramento do professor ou apenas o cumprimento da carga horária?

Na visão de Moreto (2009, p. 42), a grande quantidade de cursos pode incentivar a formações aligeiradas, constituindo-se normalmente de um amontoado de “cursinhos” desconexos uns dos outros. O autor chama a atenção para a necessidade de se considerar a formação, para além dos cursos de curta duração, devendo ser contínuos e articulados para que os professores realmente se capacitem.

A formação continuada de professores que defendo são ações das quais o trabalhador participa, em que se atualiza, se aperfeiçoa, amplia seus conhecimentos construídos na formação inicial, na graduação, e na experiência. Suas características são: articulação com a formação inicial; organização em um continuum de ações; proposição e desenvolvimento pelas instituições de formação; demanda dos próprios professores ou dos dirigentes e instituições; compreensão da organização do trabalho, do estatuto da profissão; não é a única via para melhorar a qualidade da escola.

Outra questão importante abordada pelo questionário, foi com relação aos cursos oferecidos pela SME, se estes teriam atendido às necessidades formativas dos professores ou não, como aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Cursos oferecidos pela SME x Necessidades formativas.



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as respostas acima, é possível observar que 14 professores tiveram suas necessidades formativas atendidas, 4 professores não tiveram, e 14 professores referiram ter tido suas necessidades formativas parcialmente atendidas.

Esta situação nos leva a pensar se a SME tem proporcionado aos professores momentos de participação e de escuta ativa sobre as necessidades formativas. Ouvir os professores, no entanto, não se resume a apenas fazer perguntas e obter respostas, mas também estar atento às dificuldades que vão surgindo no decorrer do ano, no cotidiano da escola, em situações na sala de aula e na execução do planejamento pedagógico. Muitas das necessidades dos professores emergem dos novos contextos da educação e os cursos formativos devem fornecer ferramentas de reflexão crítica da prática, a partir de novos subsídios teóricos e alternativas que superem uma reflexão limitada.

O questionário fechado não nos permitiu explorar os motivos pelos quais os participantes alegaram que os cursos realizados não atenderam, ou atenderam parcialmente suas necessidades formativas. Porém, de acordo com os dados da pesquisa, fica o questionamento se a preocupação maior da SME, em integrar a FC na jornada, foi o cumprimento da carga horária para justificar o pagamento dos professores, ou se foi para atender às necessidades formativas dos mesmos, pois não foi feito um levantamento junto aos docentes sobre o conhecimento que seria essencial para a execução do trabalho remoto, e se os cursos oferecidos estavam suprimindo essas necessidades.

Na visão de Libâneo (1998), a consolidação de uma política de capacitação precisa dar-se através de levantamentos sistemáticos das necessidades de formação continuada, a partir da prática das escolas, dos pedidos dos professores e dos problemas enfrentados no dia a dia da sala de aula.

Dando sequência à pesquisa, os professores responderam se os cursos oferecidos pela prefeitura ajudaram na realização do trabalho remoto. Ao responder esta pergunta, foi possível cada participante justificar sua resposta por escrito, como demonstra o próximo gráfico:

Gráfico 7 - Os cursos oferecidos pela SME ajudaram você a realizar o trabalho docente remoto?



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico, 13 professores responderam que os cursos oferecidos pela SME, os auxiliaram na realização do trabalho docente remoto; e 19 professores responderam que a ajuda foi parcial ou não aconteceu. Para justificar as respostas, os participantes tiveram um espaço para escrever. As respostas que mais apareceram foram:

"Tivemos formação focada no nosso emocional vivido na época". Esta resposta permite inferir que a formação foi significativa e ajudou no enfrentamento da situação vivida na época;

"Realizei o curso de mídia e tecnologia, ministrado pela professora Juliana, do Cefortepe. Esse curso foi de suma importância para a produção de conteúdos digitais durante o atendimento remoto". Esta resposta também foi positiva, no sentido do curso ter oferecido ferramentas que auxiliaram na execução do trabalho;

"Os cursos que participei não tinham relação direta com o ensino remoto, porém trouxeram reflexões que acabaram interferindo na minha prática docente". Esta também foi uma resposta positiva aos cursos ofertados.

"Não consegui participar de cursos de informática". Na época da pandemia esses cursos foram essenciais para que os professores pudessem lidar com as plataformas digitais, a fim de elaborar as aulas e as transmitir aos alunos.

"Foram poucos os cursos voltados para o uso de ferramentas online". Vários participantes deram esta resposta, dando a entender que estes cursos foram insuficientes para desenvolver o conhecimento necessário.

"Os cursos acabam sendo mais teóricos e quando temos que aplicá-los na prática, acaba sendo longe da realidade". Esta questão de associar a teoria à

prática requer muita atenção dos formadores, pois um curso apenas conteudista não refletirá em mudanças para a prática pedagógica, nem mesmo promoverá reflexões.

"Durante a pandemia contamos com a ajuda de diversos profissionais, principalmente dos colegas de trabalho. Acredito que a troca entre os pares tenha nos capacitado ainda mais do que os cursos oferecidos pela SME". Este apoio mútuo que a equipe pedagógica desenvolveu neste período foi essencial para que os professores desenvolvessem conhecimentos, conseguissem cumprir com suas tarefas e também tivessem a esperança de que a situação pandêmica fosse logo resolvida. Como a maioria dos professores não tinha experiência para usar as ferramentas digitais, no sentido de colher informações, preparar as aulas e conseguir transmiti-las, um foi pedindo a ajuda do outro para poder trabalhar e dominar minimamente a nova maneira de ensinar remotamente. Os professores que tinham mais facilidade na equipe, se dispunham a ensinar os que tinham mais dificuldades.

Ao longo do questionário, muitos professores deram destaque à FC na jornada de trabalho, como um momento de grande importância, pois estes puderam usufruir da FC em serviço, em função do tempo disponibilizado na jornada para esses estudos. Os professores que acumulam cargos em outras prefeituras ou no Estado, referiram ter mais dificuldades para fazer cursos de formação continuada, devido ao tempo escasso e ao horário em que os cursos são disponibilizados, como pode-se observar nas falas abaixo:

Particpei muito pouco dos cursos oferecidos pela SME. A maioria foram de outras instituições devido ao horário.

Não participo dos cursos da SME, pois acumulo em outro município no período vespertino e todas as formações que chegam para mim são pela manhã ou tarde. Portanto, não consigo realizar pois estou em horário de trabalho.

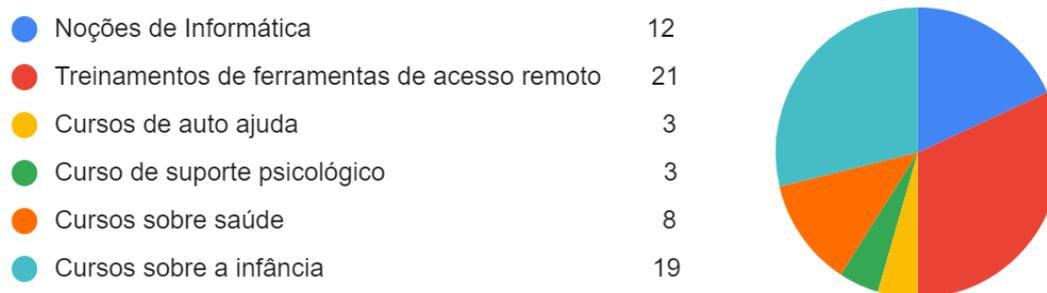
O acúmulo de cargos acontece pela desvalorização salarial que acomete a profissão docente. Para Gatti e Barreto (2009) os salários do magistério, se comparados ao de outras profissões que exigem nível superior, não são atraentes. Quanto à carreira, afirmam que, apesar da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) prever a valorização dos professores da educação básica, nota-se uma ausência de planos estruturados que possam oferecer salários mais condizentes à profissão e melhores condições de trabalho, além da falta de um perfil profissional. Para as autoras, as

condições de remuneração e carreira dos professores não correspondem à formação exigida e nem às responsabilidades sociais implicadas em seu trabalho.

As condições de trabalho associadas a desvalorização salarial, que levam ao acúmulo de cargos, impactam na continuidade dos estudos e na qualidade educacional.

Dando prosseguimento à análise de dados, os professores também responderam à questão de quais cursos foram mais relevantes para o trabalho remoto, como pode-se observar no próximo gráfico:

Gráfico 8 - Temas de cursos mais relevantes para o trabalho.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta questão, os professores puderam optar por mais de uma resposta. De acordo com as informações coletadas, os cursos mais significativos para que os professores pudessem desenvolver o trabalho remoto com os alunos foram os treinamentos recebidos sobre ferramentas de acesso remoto, seguidos pelos cursos sobre a infância e noções de informática. Este foi um período muito desafiador, pois o professor teve pouco tempo para aprender a utilizar os recursos tecnológicos, que eram fundamentais para planejar e ministrar aulas remotas, com poucos recursos oferecidos. Além de pouco tempo, o professor teve que adquirir um computador e internet em casa para conseguir dar as aulas, interagir com os alunos, acessar reuniões e formações. Para executar o trabalho, também teve que adquirir um celular para conseguir se comunicar com as famílias através do WhatsApp. Meses após o início da pandemia, a prefeitura ofereceu um Chromebook aos professores, em regime de comodato, para fins de uso profissional, elemento essencial para o trabalho remoto, e também um chip de celular.

No decorrer do ano de 2020, houve uma suspensão do processo de análise para proposição de novas ações formativas, como demonstra o Comunicado SME nº 090, de 01 de julho de 2020:

Comunicado SME nº 090, de 01 de julho de 2020, faz saber que, em decorrência das adversidades impostas pela pandemia da Covid-19: 1) ESTÁ SUSPENSO por tempo indeterminado, o processo de análise de propostas e a realização das ações formativas com publicação e início previstos para julho e agosto de 2020, respectivamente, conforme previsto no Comunicado SME/DEPE nº 02, de 03 de dezembro de 2019; 2) As propostas de Ações Formativas já encaminhadas à Coordenadoria Setorial de Formação, para a terceira publicação, serão objeto de análise e poderão, de acordo com as prioridades definidas pelo Departamento Pedagógico, ser oferecidas em momento mais oportuno (Campinas, 2020b).

Porém, no mês de setembro, a prefeitura através do Comunicado SME nº 103, de 29 de setembro de 2020, divulgou a reorganização de novas ações formativas:

O cenário emergencial imposto pela pandemia da Covid-19 impossibilitou a realização das ações formativas da 2ª e da 3ª publicação conforme Comunicado SME/DEPE nº 02/2019 e a decorrente necessidade de reorganização das ações formativas para atender às novas demandas. De acordo com as prioridades definidas pelo Departamento Pedagógico novas ações foram organizadas, conforme: a) Nova relação de ações formativas oferecidas para o ano de 2020 - Anexo I; e b) Cronograma de Inscrições - Anexo II (Campinas, 2020c).

As datas em que ocorreram as ações formativas se encontram no próximo quadro:

Quadro 6 - Ações formativas reformuladas em 2020.

Data	Atividade	Responsável
De 30/09/2020 até 06/10/2020	Período de inscrições pelo endereço eletrônico https://inscricoes.ceforte.pe.ima.sp.gov.br	Servidores interessados
Até 14/10/2020	Publicação da lista dos classificados – resultados	CSF/DEPE
A partir de 19/10/2020	Início das ações formativas	Formadores responsáveis pelas ações formativas e cursistas

Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas (2020).

Assim, foram propostas novas ações formativas que tiveram início em outubro de 2020. Neste período, as aulas ainda permaneciam de forma remota.

As ações formativas devem fazer parte de um Plano de Carreira que valorize o professor e o estimule a exercer sua profissão, sendo parte essencial na construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual, através de seus conhecimentos e de suas ações.

A Lei Federal nº 11.738/2008 (Brasil, 2008), conhecida como Lei do Piso, é uma Lei estruturante da Educação, que trata do Piso Salarial, da Carreira e da Jornada do Professor. Ela define que o período para atividade extraclasse deve corresponder a 1/3 da jornada de trabalho.

A Lei nº 11.738/2008, que define o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica como vencimento básico e a composição da jornada de trabalho com no máximo 2/3 em sala de aula, e o mínimo de 1/3 em atividades de planejamento, coordenação e avaliação do trabalho didático, passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011, quando o STF a declarou constitucional (Brasil, 2008).

Vale ressaltar que o Piso Salarial Nacional tem a importante função de equalizar a educação nacional, marcada por discrepâncias regionais, além de contribuir para a valorização dos professores, que é encarada como condição imprescindível para a garantia da eficácia na educação. Para isso, foram necessárias duas décadas de estudos e debates desde a Constituição de 1988 até chegar à Lei 11.738/2008 e instituir de fato o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

No município de Campinas, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional ainda não foi cumprida. Apenas os professores com a jornada integral de 40 horas, têm a garantia de ter parte da sua jornada de trabalho dedicada ao trabalho extraclasse, incluindo horas de estudos e FC. Em 2022, foi criada uma comissão para rever e propor uma reestruturação no Plano de Cargos e Carreiras, onde talvez, a Lei do Piso seja cumprida. Esta comissão está em andamento.

Os impactos para a formação continuada, quando há o descumprimento da Lei gera a desvalorização profissional e dificulta o aprimoramento do professor. A Lei do Piso deve ser aplicada nacionalmente, ou seja, em todos os entes federativos, e os municípios devem se organizar para atender a Lei Nacional, que foi promulgada em 2008.

As políticas públicas de formação de professor devem ser implementadas e fiscalizadas para que o docente possa usufruir dos seus direitos. Para Freitas (2003), a ausência de uma efetiva sistematização da política pública que priorize o processo de formação do professor, implica na impossibilidade de uma construção coletiva da ação docente, bem como de uma prática pedagógica menos qualificada, que não promova uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional e a valorização do próprio local de trabalho como espaço de formação.

Nas entrevistas, a questão da jornada dupla ou tripla dos professores, que dificulta a realização dos cursos de formação, fora da jornada de trabalho, também foi citada por uma das entrevistadas:

Cecília: É, isso é verdade Luciana, é... um grande elemento que atrapalha os professores a fazer formação é essa jornada dupla, que na minha opinião também deveria acabar, porque eu não entendo, então qual que seria obviamente o jeito ideal na minha cabeça: você tem uma jornada que não te permite dobrar, você não tem condições de dobrar, que seja de 40 horas de dedicação exclusiva na rede de Campinas. Dentro dessas 40 horas, 25 você está em sala de aula, 5 você está se formando e mais 10 você está preparando sua aula, preparando, registrando isso. Tô falando nos sonhos, nos termos ideais. A lei do piso que tá aí prevê $\frac{1}{3}$ da jornada fora da sala de aula, que é justamente para ter tempo de planejamento, de preparação e tempo de estudo, é para isso.

Assim, para que o professor consiga exercer sua profissão com dignidade, as políticas públicas devem ser elaboradas e implementadas reconhecendo seu papel na formação da sociedade para valorizá-lo. Na visão de Gatti *et al.* (2019, p. 11):

A questão da formação de professores se torna um problema social, na medida de sua relevância, e por conta do trato incerto que tem merecido, mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas.

No ano de 2021, as propostas de ações formativas voltaram a seguir o modelo das três listas, descritas na tabela 2, com o objetivo de promover as atividades de formação da mesma maneira que eram feitas antes da pandemia.

4.2 Organização dos cursos

As ações de formação continuada para e com os profissionais da SME, levam em consideração as Políticas Educacionais da SME, as Diretrizes Curriculares Municipais e os Projetos Pedagógicos das escolas. Existem três frentes de trabalhos: Formação Continuada – Cursos; Formação Continuada – Programas e Projetos; Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação.

Para se fazer a escolha dos Cursos ofertados, todos os anos é feita uma consulta ao Projeto Pedagógico das escolas, e é realizado um levantamento estatístico de quais temas foram os mais abordados no documento, a fim de serem propostas temáticas para os cursos de formação. Uma entrevistada falou sobre dois temas que apareceram muito como objeto de estudo, após a pandemia:

Valentina: Então, por exemplo, esse ano, depois da pandemia, 2021, um dos temas mais demandados pelas escolas é a questão da saúde da criança, de como tratar. Outro tema importante que foi muito solicitado, a partir da pandemia, foi a questão do comportamento da criança, da sociabilidade da criança que foi notado pelas escolas, porque essas crianças ficaram muito presas em casa durante todo o período da pandemia e quando chegaram na escola, muitas não sabiam se comportar.

A fala da coordenadora corrobora com os dados de Holmes *et al.* (2020) e da Sociedade Brasileira de Pediatria (2020), em suas explicações sobre o distanciamento social, que proibiu as crianças de frequentarem a escola presencialmente, acarretando grandes perdas no processo de aprendizagem formal e privou as crianças da necessária socialização com os pares, em que ocorrem aprendizados significativos para o desenvolvimento humano. O fato do aprendizado ter sido realizado exclusivamente à distância gerou um excesso no uso de telas, fator prejudicial ao desenvolvimento e à saúde das crianças.

Sobre as demandas das escolas terem menos prioridade do que as demandas que vem da secretaria, uma entrevistada relatou:

Valentina: Então tudo isso conta no final do ano pra gente fazer um levantamento e uma análise de todo o processo que foi aquele ano. Pro ano que vem tem novas demandas que vêm das escolas, as novas demandas que vem da secretaria, porque muitas vezes há algumas prioridades que vem da secretaria de mudança de política que a gente tem que implementar, por exemplo, essa questão do reordenamento curricular, isso aí não foi detectado nas escolas, mas a secretaria falou "não, agora tudo vai ser voltado pra isso, pro reordenamento curricular".

Segundo Ferraz (2001), apesar de todo investimento efetivado, e da unidade escolar ter autonomia para gerenciar seus espaços (físico/tempo), ainda é necessário que fortaleçamos a escola para que ela se transforme em espaço de formação permanente e que concretize seus próprios projetos, de forma que os seus profissionais possam ser protagonistas.

Com relação aos Núcleos que fazem parte da CSF: Núcleo de Formação, Núcleo de Currículo e o Núcleo de Avaliação Institucional Participativa, todos eles podem promover ações formativas. Os programas atuais vinculados aos núcleos coordenados pelos CPs e também por professores são: 1) Programa Cinema e Educação; 2) Programa Educação Ambiental; 3) Programa Municipal de Leitura e Escrita – PMLE; 4) Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID e 5) Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola – Pesco. A fala de uma entrevistada aborda esta questão:

Cecília: Então todos esses Núcleos e todos esses Programas oferecem formação. Então não é só o núcleo de formação da CSF que é responsável pela formação, na verdade todos os Núcleos aqui podem propor formação continuada. A gente, que é coordenador pedagógico e faz parte dos núcleos, a gente precisa também se vincular a pelo menos um programa. Aqui nos Programas tem um professor que é o articulador central do Programa. Cada um desses programas tem dois professores, um do fundamental e um do infantil, que é afastado da sala de aula e fica aqui para cuidar dos programas.

Nessa ótica, Nóvoa (2001) destaca que o desafio da formação continuada é conceber a escola como um ambiente de trabalho e de formação, haja vista que as práticas gestadas neste espaço delimitam o conteúdo da formação.

O movimento/processo de criar/estruturar o Plano de Ação da CSF, dos Núcleos e dos Programas que a compõem (com definição das metas, ações, responsáveis, prazos, obstáculos e respectivos recursos para atingir os resultados esperados) iniciou-se no ano de 2021 considerando as diretrizes do DEPE em consonância com o princípio da gestão democrática.

Os cursos de formação podem ser realizados de maneira centralizada no Cefortepe ou nos Naeds, e também podem ser realizados nas escolas, de maneira descentralizada. Sobre este assunto, uma das entrevistadas relata que:

Cecília: A gente tem, dentro do projeto pedagógico, tem um item lá que se chama Plano de Formação. Você deve saber disso e a gente espera que naquele Plano de Formação as escolas indiquem suas necessidades formativas. Então lá no Plano de Formação é um lugar onde a gente vai

buscar o que as escolas estão precisando, só que as escolas muitas vezes fazem aquele Plano de Formação de modo muito diverso. Cada escola faz de um jeito. Tem escola que pergunta o que ele quer estudar e põe lá e faz um formulário onde cada professor responde uma coisa diferente e aí ela faz um ajuntamento de temas e põe no PP como se fosse um plano de formação.

As ações centralizadas e descentralizadas devem estar articuladas e inscritas no espectro das demandas, oriundas das possibilidades da construção de novos conhecimentos. Para a autora Ferraz (2001, p. 165), pode ocorrer uma desarticulação desse processo:

[...] Novamente, chega-se diante do mesmo ponto: existem as práticas descentralizadas e centralizadas que caracterizariam pontos importantes no processo de formação docente, mas existe, também, uma desarticulação desse processo. Para que o conhecimento circule é necessário que haja uma articulação entre as diferentes formas de funcionamento de formação: a centralizada, que tem origem na estrutura central da Secretaria; a descentralizada, que prioriza as iniciativas da escola e as descentralizadas e as externas (Congressos, Seminários etc) estimuladas pela Secretaria.

A escola pode, de acordo com seu Projeto Pedagógico, propor formações fora da jornada de trabalho do professor, incluindo para tal o pagamento das HPs, que ocorrerão no contraturno da jornada de trabalho dos professores. Porém, estas formações geralmente não acontecem, pois a maioria dos docentes possuem dupla jornada de trabalho, ou mesmo não podem ficar na escola, além do seu horário, por terem outros afazeres. Normalmente, quem participa das formações propostas e realizadas na escola são os agentes/monitores, durante as horas destinadas ao HFAM, que fazem parte da jornada de trabalho.

Em muitos estudos, a escola deve ser vista como um local privilegiado para os processos de desenvolvimento e construção do conhecimento, ideal para que as ações de formação de professores aconteçam (Freire, 2009b; Imbernón, 2011; Nóvoa, 2009). Nesse sentido, Libâneo (1998) destaca que a escola é uma das instâncias responsáveis pela transformação social do indivíduo e também, pela construção de um "novo professor" através do resgate da sua profissionalidade. Assim, a formação inicial e a formação continuada devem estar conectadas, para promover a profissionalização do professor.

Sobre a participação docente nos cursos de formação ou no desenvolvimento de projetos nas escolas, o plano de cargos e carreiras do município, determina como estes devem acontecer:

Art. 81 - O docente poderá participar de projetos compatíveis com a atividade docente desde que constante do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, e em consonância com as normas fixadas pela Secretaria Municipal de Educação, até o máximo 09 (nove) horas semanais, não podendo, incluindo a sua jornada, ultrapassar 48 (quarenta e oito) horas semanais. Parágrafo Único - O valor por hora projeto de que trata o caput será calculado sobre o valor do padrão de enquadramento do docente.

Art. 82 - As atividades previstas no art. 81 desta Lei terão seus projetos aprovados e acompanhados pela unidade educacional e Secretaria Municipal de Educação que poderão, mediante resultados da avaliação, determinar sua continuidade ou interrupção....".(NR)**Art. 53** - No mês de novembro de cada ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação deverá adotar todos os procedimentos necessários para que os projetos aprovados disponham de verbas de custeio que permitam sua viabilidade (CAMPINAS, 2007).

Quanto aos tipos de formações oferecidas, uma das entrevistadas relatou que:

Valentina: E tem três tipos de formação que a gente trabalha: que são GEs, que são grupos de estudo; os GTs, que são os grupos de trabalho e os cursos. As escolas propõem normalmente o GE, porque são grupos de estudos que não tem interesse de ter começo, meio e fim e é um grupo que, por exemplo, os professores da escola tal resolvem fazer um grupo para estudar os documentos curriculares e aí eles vão...pode durar um ano, pode durar dois anos, pode durar o resto da vida, eles fazem esse estudo deles.

Em relação ao número de vagas nos cursos, outra entrevistada disse que:

Cecília: Então, se você pensa assim, sobra vaga nos cursos que poderia acolher mais gente, você poderia achar que satisfaz a demanda. Agora, se você pensa que todos os professores deveriam tá fazendo algum curso, aí você pensa que o que a gente oferece é muito pouco.

Desse modo, entende-se que a formação continuada deve ter espaço para todos os participantes. Na pesquisa de Ferraz, publicada em 2001, já haviam sido observados problemas quanto ao número de professores e o número de vagas ofertadas para os cursos de formação:

Embora os dados quantitativos disponíveis apontem um aumento progressivo do número de educadores que buscaram os espaços de formação, não se pode afirmar que houve uma universalização na cobertura, uma vez que se poderia ter o mesmo grupo de profissionais participando das diferentes modalidades. Tal situação acabou resultando num estreitamento no nível de atendimento dos profissionais, criando uma situação de privilégio, pouco eficaz e eficiente (Ferraz, 2001, p. 166).

Com relação aos professores poderem atuar como formadores, no final do ano é aberto um link de inscrição, publicado no DOM, com as regras gerais para a

elaboração das propostas de formação. Após a análise das propostas, os coordenadores escolhem as que apresentam os temas mais compatíveis com as demandas da rede. Os escolhidos são chamados e as formações são alinhadas de acordo com diretrizes curriculares municipais. A entrevista a seguir, relata um pouco sobre este processo:

Stela: A hora que o curso está redondinho, tá bacana, aí o CP organiza um arquivo que já tem a preliminar, pré-definida, que é aquele que sai no diário oficial depois com o currículo de todos os cursos: público-alvo, número de vagas, horário, local de formação, formador e uma ementazinha sobre o curso. Aí abre o período de inscrição e daí tem todo aquele processo, se inscreve, aí tem aquela coisa da lista de espera, que às vezes não tem como, dependendo do lugar, não tem como atender todo mundo.

Para Ferraz (2001), as ações descentralizadas ocorrem nas escolas: ou por iniciativa dos próprios professores, ou na utilização dos espaços previstos na organização do trabalho na escola, como por exemplo, o calendário escolar.

Apesar dos esforços em promover cursos de formação, a formação continuada em serviço, que sempre fez parte do calendário escolar, vem sendo reduzida ao longo dos anos, como pode-se observar nas Resoluções abaixo:

Quadro 7 - Diretrizes para a organização do Calendário Escolar.

Resolução	Calendário Escolar
Resolução SME/FUMEC nº 01/2007	Quatro formações continuadas (FCs) de seus educadores articuladas ao Projeto Pedagógico
Comunicado SME nº 04/2018	Três reuniões pedagógicas de avaliação institucional coletivas, RPAIs, ou formações continuadas (FCs), em datas definidas pela UE, sendo no mínimo uma reunião por semestre
Resolução SME/FUMEC nº 01/2019	Seis dias que poderão ser destinados apenas para a realização de RPAIs, RFE ou formações continuadas (FCs)
Resolução SME/FUMEC nº 01/2020	Dois dias que devem ser destinados apenas para a realização de RPAIs ou formações continuadas (FCs)
Resolução SME/FUMEC nº 01/2021	Nenhuma FC
Resolução SME nº 29/2021	Uma atividade planejada pela escola que pode ser RPAI, RFE ou FC
Resolução SME nº 01/2023	Nenhuma FC

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do DOM.

A escolha por iniciar a pesquisa no DOM, pelo ano de 2007, foi devido a data ser do atual plano de cargos da rede. É possível observar, que de acordo com as resoluções, a formação continuada na escola vem diminuindo no calendário escolar ano após ano. O calendário escolar é responsável por organizar o período letivo, de acordo com o planejamento escolar.

Se fizermos uma avaliação das propostas de formação continuada, comparando os anos de 2007 e 2023, é possível perceber que no ano de 2007 existiam 4 formações continuadas articuladas ao PP; já no ano de 2023, não foi previsto nenhum momento destinado à FC no calendário escolar, ficando assim, suprida a FC na escola. Em 2023 foi proposta uma formação coletiva no Seminário Temático Centralizado, que este ano aconteceu no dia 28/09/2023, de maneira on-line.

Portanto, é notória a redução gradual da formação continuada no calendário escolar da educação infantil, ao longo dos anos, contribuindo para dificultar a FC na escola. Quando os professores questionam a ausência da FC no calendário escolar, a resposta é que esses momentos coletivos estão se restringindo, pela necessidade de se cumprir os 200 dias letivos, com carga mínima de 800 horas exigidos pela LDB.

Nas entrevistas, ao serem questionadas sobre a redução das FCs no calendário escolar, as CPs relataram que:

Stela: Aí depois veio os 200 dias e deu uma enxugada, porque o ano não comporta muitas paradas. Também tinha muita dificuldade nas creches, porque o RI era pra equipe toda da escola e aí tinha que parar a creche. E você uma vez por mês é complicado, porque as mães trabalham, os pais trabalham. Dava problema também.

A LDB determina a carga horária mínima anual para a educação infantil:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional (BRASIL, 1996).

Porém, o cumprimento dos 200 dias letivos, não é justificativa para diminuir a formação continuada na jornada de trabalho, haja vista a Lei Federal 11.738 (Brasil, 2008), estabelecer uma reserva na jornada de trabalho do professor destinada ao

planejamento e à preparação de aulas, correção de provas e trabalhos, incluindo momentos de estudos, para melhorar a qualidade da educação e das condições de trabalho destes profissionais.

Cecília: Então, com a obrigatoriedade de ter 200 dias letivos, inclusive se pode fazer esse exercício, pega um calendário, pega o dia que começou as aulas, tira os feriados, tira tudo, tira os dias que vocês têm reunião, não cabe. Não cabe colocar FC e se for colocar FC, não vai dar os 200 dias letivos. É uma pena, porque eu acho que era uma coisa que era um momento formativo na escola bem rico, eu gostava bastante. Então eu acho que tem perdas, tem perdas. A saída para isso é pensar em outros momentos formativos fora dos dias letivos.

Realmente, as perdas para o professor que não realiza a formação continuada são muitas e elas irão refletir na qualidade da educação ofertada.

As instituições devem compreender que a formação contínua deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade” (Lima, 2001 p. 32).

Uma instituição pode trabalhar no sentido de incentivar a formação continuada quando estimula e valoriza esta atitude por parte do educador, como por outro lado, pode ser um empecilho ao negar ao professor o espaço de estudo e reflexão, tanto dentro como fora da instituição educacional.

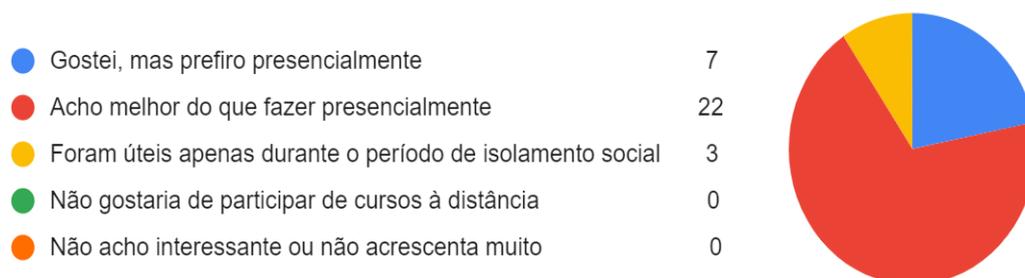
Em relação a equipe ter acrescentado cursos diferentes no período da pandemia, ou se foram mantidos os mesmos cursos, uma entrevistada falou:

Stela: Quando começou tudo, o formato dos cursos já estava definido, como eu falei, a gente não sabia que ia ter pandemia, então seguiu mais ou menos o roteiro que tinha.

Desta fala subentende-se que os cursos sobre tecnologias e uso das plataformas digitais tão necessários durante o período pandêmico, não faziam parte do roteiro inicial, por isso foram insuficientes, confirmando a fala de alguns professores no questionário.

Sobre os cursos de formação continuada serem oferecidos de maneira remota, os professores responderam que esta é a melhor opção para se fazer cursos de formação, como demonstra o gráfico 9:

Gráfico 9 - Opinião sobre os cursos de formação continuada oferecidos na modalidade a distância.



Fonte: Elaborado pela autora.

A maior parte dos professores disse preferir realizar cursos à distância do que presencialmente. Dentre vários motivos, o motivo já contemplado anteriormente como a falta de tempo, devido à dupla jornada de trabalho, pode ter contribuído para as respostas de alguns participantes. O ensino a distância pode representar uma democratização da educação ao poder ser disponibilizado a um maior número de pessoas, que não poderiam ter acesso ao conhecimento se estivessem presencialmente.

Essa preferência apontada pelos professores, pôde ser confirmada pelas CPs, as quais relataram que pelo fato de os cursos serem on-line, houve uma maior participação de pessoas. A seguir, está a fala de uma das entrevistadas:

Valentina: Encheu, encheu... E assim, muita gente que nunca tinha feito o curso, porque não se animava a fazer nesse... Sair da sua escola, vir pra cá, às vezes tinha que voltar pra escola depois... Eles começaram a fazer. Então foi uma mudança muito interessante, eu acho que a gente deveria continuar oferecendo cursos à distância, porque tem esse pessoal, tem esse público que ficou muito interessado na época. É interessante, tem muita gente que defende muito o curso presencial e eu acho também muito legal, porque você ver a pessoa em três dimensões é outra coisa, não é? Você conversar, ver a expressão dela, é uma coisa que enriquece, mas tem essa facilidade da...

Quanto à importância da formação continuada, todos os participantes relataram acreditar ser este um instrumento valioso para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, tornando-o apto a refletir sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva.

Santos (2014) afirma que as pesquisas sobre as políticas de formação continuada estão assentadas em 2 questões: o professor precisa de qualificação profissional para se adequar aos novos tempos, de constantes transformações científicas e tecnológicas e, a melhoria da educação básica está relacionada ao

processo de qualificação docente. Sob esta ótica, o professor dispõe de um conjunto de conhecimentos que vão ficando obsoletos com o passar do tempo, precisando ser renovados, e a formação continuada é o melhor caminho para se efetivar os processos de inovação.

Para Gatti (2008), no Brasil, a ideia ininterrupta da atualização no campo da profissão docente aparece para atender as lacunas da formação inicial e não como um aprofundamento dos conhecimentos dos professores.

Segundo Cláudia Leme Ferreira Davis *et al.* (2011), a formação continuada de professores está centrada em duas modalidades: a individualizada e a colaborativa. A primeira modalidade está voltada para ações centradas no professor com o objetivo de reparar as falhas da formação inicial. Já a segunda está mais voltada para a formação com o grupo de professores dentro das escolas.

Com relação ao processo de formação colaborativo, citado por Davis *et al.* (2011), como uma ação fundamental, uma entrevistada cita que:

Valentina: Olha, eu acho que sempre vale a pena ouvir as escolas, cada vez ouvir mais as escolas. Eu acho que a demanda das escolas deve ser cada vez mais importante e que a gente tem que olhar com mais atenção, mas não para obedecer ao que a escola manda, dela falar "olha, eu quero uma formação tal" e a gente fazer exatamente o que a escola tá pedindo, mas acolher e pensar sobre aquilo, "é isso que a escola tá pedindo, mas é isso que ela precisa mesmo?"

Esta fala representa o quanto os poderes públicos podem interferir de maneira negativa no funcionamento das escolas, impondo a elas, o que eles acham ser o correto, ditando a forma de pensar e agir, limitando a capacidade de raciocínio, de ação, de construção coletiva que se constitui no contato do cotidiano de seu ofício, nas interações coletivas e nas relações sociais com outros professores e com os alunos, criando situações de menor protagonismo e autonomia, contribuindo para o desprestígio e intensificando a sensação de que o professor é incapaz de exercer sua profissão, pois necessita ser guiado o tempo todo. Quando alguém precisa interpretar se o que você está falando e pedindo, após todo um processo de construção em sala de aula, é correto, e se realmente é o que você precisa, demonstra claramente a falta de uma escuta verdadeira sobre as reais necessidades dos professores, para que haja uma melhor qualidade da educação a ser ofertada. De acordo com este pensamento, os professores precisam apenas cumprir o que lhes é imposto através de medidas verticalizadas, sem ter o direito de refletir sobre sua prática e tentar

arranjar soluções para melhorá-la. Infelizmente, esta postura é muito comum e desrespeita todas as leis que vigoram na Educação Brasileira.

Moreto (2009, p. 68) orienta sobre a importância da formação ter um caráter humano e não somente técnico:

Esta humanização, que levaria à autonomia do professor e aos conhecimentos constitutivos do seu ofício, carrega em si a possibilidade de formação continuada, em um *continuum* de ações, menos do que pontuais, no momento em que traz consigo as marcas da cultura humana e, por conseguinte, da prática social. A formação para além dos cursos de curta duração, sem conexão com outros momentos da formação, indicam a descontinuidade dessas ações.

Vogt e Morosini (2012) apresentam a importância da escola como espaço de formação e associam a formação continuada de professores à reunião pedagógica liderada pelo CP.

A realização de ações de formação continuada pela própria escola, pode ser observada no gráfico 10:

Gráfico 10 - A escola em que você trabalha desenvolveu ações de formação continuada durante a pandemia?



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar o gráfico acima, 22 professores responderam que tiveram formação continuada na própria escola, 5 professores disseram que não tiveram formação na escola e outros 5 não souberam responder.

É comum nos momentos de TDC as escolas tratarem apenas de assuntos administrativos ou de demandas rotineiras, deixando de utilizar este espaço para estudos e formação. Talvez por este motivo, 10 professores responderam que não tiveram as formações no espaço escolar e/ou não souberam responder a questão.

Moreto (2009) considera a maioria das formações aligeiradas que visam a certificação por acréscimos de escolarização. Ainda de acordo com este autor, a

formação continuada é aplicada como semiformação, ofertada de modo pontual, sem continuidade e sem articulação entre os cursos, permanecendo no campo reificado das relações mercadológicas estabelecidas com a cultura.

O modelo de formação continuada de professores na rede pública de Campinas é composto por vários tipos de cursos, e se enquadra dentro deste modelo de análise proposto por Moreto, sendo importante repensar em novos caminhos que possibilitem uma formação contínua e mais significativa para os professores.

Com relação ao maior desafio vivido pelo professor na pandemia, o gráfico 11 nos revela que:

Gráfico 11 - Qual foi o maior desafio do professor na pandemia?



Fonte: Elaborado pela própria autora.

A falta de conhecimento tecnológico foi o maior desafio encontrado no período pandêmico, sinalizada por 16 professores como o maior obstáculo para a realização das aulas on-line; seguido pela falta de infraestrutura, apontada por 8 professores, ou seja, a falta de um local adequado no ambiente doméstico para ministrar as aulas e; a falta de acesso à tecnologia, destacada por 3 professores, entendida como dificuldade de acesso à internet, computadores (planejamento de aulas, acesso a reuniões, acesso a plataformas educativas) e telefones, pois foram criados grupos de WhatsApp para comunicação direta do professor com as famílias das crianças. A falta de investimentos na área educacional foi apontada por 1 professor; e 4 professores apontaram outras dificuldades ou desafios que não foram indicados no gráfico. Nenhum professor indicou a falta de oportunidades de formação como o maior desafio vivido na época.

Em seguida, o gráfico 12, tendo como métrica uma escala de avaliação, onde 01 significa pouco e 5 significa muito, traz informações sobre como os professores escolheram os cursos de formação na época da pandemia: pelo tema abordado, pelo

pagamento das horas-projeto, pela possibilidade de contribuição para o exercício do trabalho em sala de aula e/ou pela obtenção de pontuação para fins de classificação na rede.

Gráfico 12 - Motivos de escolha pelos cursos de formação continuada: Tema relacionado ao PPP.



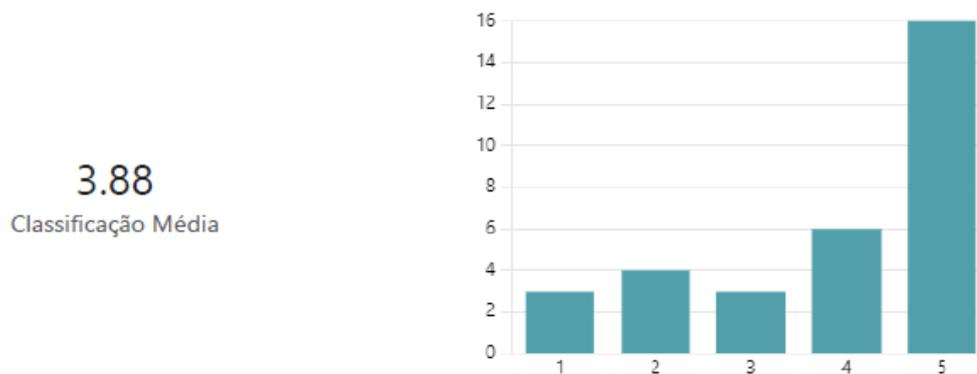
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 13 - Motivos de escolha pelos cursos de formação continuada: Tema de interesse pessoal.



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 14 - Motivos de escolha pelos cursos de formação continuada: Pagamento de HPs.



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 15 - Motivos de escolha pelos cursos de formação continuada: Possibilidade de contribuição para o trabalho em sala de aula.



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 16 - Motivos de escolha pelos cursos de formação continuada: Obtenção de pontuação para fins de classificação na rede.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os gráficos 12, 13, 14, 15 e 16 demonstraram que os participantes da pesquisa têm preferência por temas de formação que contribuam para o trabalho em sala de aula, seguidos por temas de interesse pessoal, obtenção de pontuação para fins de classificação, temas ligados ao PPP e por fim, oferecimento das HPs.

Esta questão surpreendeu, pois o pagamento das HPs ficou em último lugar, demonstrando que a maior necessidade dos professores, é ter nas formações, uma real possibilidade de contribuição para a prática pedagógica.

A partir das leituras, sobretudo de Davis *et al.* (2011), Gatti (2008) e Moreto (2009), somos levados a pensar que os cursos de FC têm priorizado a semiformação, que chega ao professor de maneira já pré-definida, proporcionando uma separação entre o pensamento e a ação.

Dessa forma, os cursos devem ser melhor estruturados, considerando o professor não simplesmente como um receptor das informações transmitidas pelos formadores, mas sim, como um produtor de conhecimentos no exercício da docência. As formações que mantêm a visão de professor-reprodutor de conhecimentos, não consideram a autonomia do professor e acabam por classificá-lo como um mero aplicador de conhecimentos adquiridos. A FC deve ser encarada como uma ampliação de conhecimentos e não como uma forma de compensar a fragilidade da educação inicial dos professores.

4.3 Avaliação e Qualidade educacional

A partir da década de 90, a maioria das propostas de formação docente no País, vem representando uma alternativa para a construção de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade. Entretanto, nem sempre o objetivo defendido pelas políticas de formação tem sido alcançado.

Na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume espaço (Philippe Perrenoud, 2000, p. 75).

A despeito da vinculação entre formação continuada e melhoria do ensino, há um entendimento de que pode restringir a perspectiva de desenvolvimento profissional, através de uma visão reducionista dos problemas que provocam o fracasso escolar. Associar críticas em torno da qualidade do ensino, como se ela dependesse apenas da formação do professor, é deixar de implicar os aspectos sociais e as condições que o professor e a escola necessitam dispor para alcançar a qualidade de ensino.

A formação continuada oferecida pela SME, é avaliada todos os anos pelos cursistas, pelos formadores e pela própria equipe da CSF. Segundo Gatti (2009), a avaliação deve ser feita de maneira contínua, de modo a acompanhar o processo de aprendizagem, e o desenvolvimento adquirido através dos processos formativos. O processo avaliativo constante e com instrumentos diversificados permite mapear o conhecimento dos cursistas para orientar o planejamento de novos cursos.

Davis *et al.* (2011) consideram que para avaliar e acompanhar as aprendizagens dos professores, após as ações de formação continuada, se faz necessário diversificar as modalidades de oferta de formação, mesclando as ações individualizadas e a colaborativas, para facilitar a avaliação do processo.

Algumas das entrevistadas trazem a questão da avaliação como um processo difícil, que necessita de aprimoramento, relacionando esta questão com aspectos a serem melhorados:

Valentina: Eu considero que sim, que tem aspectos que possam ser aprimorados sim, não há dúvida...ah, mas tem muitos detalhes que a gente fica aí dando palpite o tempo inteiro, sabe? Tem muitos aspectos que podem ser melhorados, essas coisas são muito dinâmicas, né? Cada vez, cada ano tem um aspecto daquele movimento, daquele ano que a gente fala " não foi

legal, vamos melhorar". É por isso que é bom avaliar, por causa disso, porque você pega o negócio e vai tendo outro norte, vai melhorando, mas isso é uma coisa contínua.

Cecília: A busca pelo ótimo e constante. Eu acho que um aspecto que precisa melhorar é justamente os processos de avaliação dos cursos, eu acho que a gente precisa melhorar isso, aprimorar os instrumentos de avaliação, porque é aquilo que eu falei pra você antes, às vezes você faz a avaliação e a pessoa tá aqui porque quer, não é obrigada, escolheu um curso de interesse dela, então faz avaliação e a pessoa só fala coisa boa [...] Então, quanto esta formação impactou positivamente a prática pedagógica desse professor? Isso é difícil de pegar. Precisaria ter formas de acompanhamento, melhorar os instrumentos de avaliação, mas também formas de acompanhamento, eu acho que esse é o principal aspecto para melhorar. Outra coisa que eu acho que poderia melhorar muito, e justamente a abrangência das ações formativas, porque como não é obrigatório... E aí eu acho que deveria tornar obrigatório, eu acho, mas para tornar obrigatório teria que estar na sua jornada.

Ao final de cada ação formativa é enviado um formulário para que o cursista avalie o curso do qual participou. Da mesma forma, quem foi formador também avalia como a turma se saiu durante o curso e se o formador conseguiu transmitir os conteúdos e experiências que haviam sido planejados. Para aprimorar a avaliação dos cursos dados, seria interessante observar o trabalho feito, e se ele conseguiu atender as demandas de formação, contemplando conhecimentos teóricos e práticos necessários. Para isso, é importante criar equipes dedicadas à pesquisa e à validação constante dos cursos ofertados pela SME.

Em tempos de educação à distância e de todos os recursos que as novas tecnologias trazem para o ensino, um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de qualidade, seria um importante recurso para a SME operar como ponto centralizador de conteúdos e informações, e de encontros virtuais, possibilitando experiências de aprendizado criativas e atualizadas.

Bibliotecas digitais disponibilizam acervos de obras e garantem o acesso rápido e fácil a milhares de títulos acadêmicos, facilitando a busca pelo conhecimento. Chegam, assim, a mais usuários, por meio de computadores da própria instituição ou de diferentes dispositivos remotos. Essas ferramentas constituem uma forma de auxiliar docentes com suas pesquisas, com maior mobilidade e praticidade.

A comunicação é fator essencial para a melhor eficiência e produtividade no ensino, sem a qual o relacionamento entre a SME e os professores é prejudicado. Investir em plataformas para troca de mensagens e e-mails, e em fóruns de discussão podem ampliar as possibilidades de troca de experiências e saberes, fortalecendo a FC.

Um ensino de qualidade demanda metodologias que ampliem o interesse e tragam engajamento às atividades dentro e fora da sala de aula. Os professores precisam se adaptar às novas demandas de aprendizagem e também às novas tecnologias, para conseguir utilizar as ferramentas virtuais oferecidas pela instituição, de modo a tornar as aulas mais interativas e facilitar a troca de informações e a percepção do estudante sobre o ensino.

Durante o ano de 2021, foram realizadas 39 ações formativas pela CSF na escola, sendo 28 voltadas para educação infantil, com a participação de 3.274 educadores, divididos entre professores e monitores, representados na tabela abaixo:

Tabela 2 - Quantitativo das Ações Formativas “CSF na Escola” 2021.

	QTDE	Formadores(as)	Cursistas
Educação Infantil	28	32	3274
Ensino Fundamental/EJA	11	22	448
Total	39	54	3722

Fonte: Campinas (2022).

No mesmo ano, houve 53 ações propostas pelas escolas e/ou profissionais da rede, acolhidas e organizadas pelo Núcleo de Formação da CSF (em Grupos de Estudo, Grupos de Trabalho e Cursos), envolvendo 112 formadores, com a participação de 1.563 cursistas, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 - Quantitativo das Ações Formativas propostas pelas escolas e/ou profissionais da Rede e organizadas pelo Núcleo de Formação CSF – 2021.

Categoria	QTDE	Formadores(as)	Cursistas
GE	28	54	683
GT	8	17	149
Cursos	17	41	731
Total	53	112	1563

Fonte: Campinas (2022).

O quadro das ações formativas propostas/planejadas pelas escolas, não revela quantas ações foram voltadas para educação infantil e quantas foram voltadas para o ensino fundamental.

Em 2021, foram emitidos 6.116 certificados e/ou declarações referentes às ações formativas de 2021, e também foram produzidos todos os certificados das ações formativas de 2020, as quais totalizaram 4.968 certificados (Campinas, 2022).

É importante avaliar se estas ações estão proporcionando uma educação de mais qualidade aos alunos, e qual o impacto dos cursos sobre a prática pedagógica.

A avaliação está cada vez mais presente na vida quotidiana dos cidadãos e das organizações, pois está atrelada a ideia de que a todo momento, todo tipo de ação deve ser avaliado. É comum presenciarmos discursos políticos e educativos que invocam a imprescindibilidade da responsabilização individual e a necessidade de prestação de contas, associando a qualidade educacional aos resultados obtidos nos testes aplicados.

Em, 2008, a SME, através da Resolução SME nº 05/2008, instituiu a Comissão Própria de Avaliação (CPA) para coordenar o processo de autoavaliação nas escolas de Ensino Fundamental, e assim, conhecer as potencialidades e fragilidades da escola que podem interferir nos resultados de desempenho dos estudantes, a fim de estabelecer estratégias de superação de problemas, de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a escola (Campinas, 2008).

De acordo com Sordi e Souza (2012, p. 27):

Por mais que as escolas já tivessem construído um percurso de avaliação do seu Projeto Pedagógico, era necessário modificar a cultura da avaliação. Era necessário torná-la de fato participativa, saindo da proposição nos Projetos Pedagógicos, saindo do discurso: "é importante participar!" e efetivando a prática de participação. Era necessário também a superação da cultura avaliativa das escolas que ainda habitualmente tem-se caracterizado pela procura de culpados pela falta de qualidade das escolas e/ou pelo entendimento que a tarefa avaliativa tem centralidade, e/ou exclusividade, na equipe gestora e na equipe docente.

Aos poucos, a CPA também começou a fazer parte da educação infantil do município, sendo um ótimo recurso para fornecer dados, no sentido de entender as necessidades formativas dos professores no âmbito escolar e colaborar com o processo de avaliação da FC.

Para Sordi (2009, p. 6), a concepção e a implementação de uma política pública devem ter o papel de:

[...] Mudar a escola significa que os concernidos do processo possam, reunidos em prol do bem comum, tomar decisões que lhes afetem a rotina, e para tal é prudente que se sintam respeitados e ativos no processo a fim de que este tenha legitimidade política, única estratégia capaz de fazer a legitimidade técnica não se perder em discursos e meras intenções.

A avaliação é considerada uma prática social, politicamente situada, que está atrelada às concepções de qualidade educacional. A forma como são avaliados os processos formativos gera consequências e produz sentidos, quando vinculados ao desenvolvimento profissional do professor, por meio do diálogo permanente, e aos objetivos a serem alcançados pela FC.

Para alcançar os objetivos, devem ser lançados programas de incentivo à FC com a participação dos professores, proporcionando um maior engajamento dos mesmos no processo como um todo. Com o mesmo propósito, é importante a adoção de convênios com as Instituições de Educação Superior, para se estabelecer novas formas de implantação e execução de cursos. As parcerias devem ser desenvolvidas com base no diálogo com as instituições parceiras; na responsabilidade compartilhada entre os envolvidos; na abertura a novas ideias e ao aperfeiçoamento dos processos; na disseminação das boas práticas e do conhecimento produzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início da pesquisa foi realizado pela revisão bibliográfica, através do levantamento da produção científica disponível, a qual ajudou a trilhar os caminhos na direção do objetivo a ser alcançado por este estudo.

Tendo em vista os referenciais teóricos encontrados e que balizaram esta pesquisa, foi possível levantar a seguinte questão: como se deu a formação continuada no município de Campinas a partir da pandemia da Covid-19?

Na intenção de responder esta pergunta, foram analisados documentos municipais referentes à formação continuada no município; foram feitas entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, responsáveis pela formação dos professores; e foi aplicado um questionário aos professores da educação infantil.

No Brasil existem diversas concepções de FC divididas entre vertentes individualistas, voltadas para formações individuais, através de cursos rápidos e desconectados; e colaborativas, de caráter emancipatório, reflexivo e de partilha entre os pares, que geralmente acontecem nas escolas. Na visão dos autores, em geral, ainda existem muitas falhas na formação inicial e continuada de professores.

As iniciativas governamentais voltadas para corrigir estas falhas têm sido insuficientes para se concretizar a formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização.

A partir da análise dos dados, é possível concluir que, para a maior parte dos professores entrevistados, a FC oferecida durante o período da pandemia, a qual foi integrada à jornada de trabalho, aumentou a participação nos cursos formativos, porém, a SME sozinha, não conseguiu atender à toda demanda de formação continuada, sendo necessária a complementação dos estudos em outras plataformas de ensino, principalmente com relação ao estudo das tecnologias digitais. Para o grupo das coordenadoras pedagógicas, a FC é uma demanda das políticas públicas do município, mas durante o período da pandemia houve pouco tempo para se adequar à situação nunca vivida.

Analisando o período pandêmico, é possível que os dados da pesquisa possam contribuir para que novos cursos de formação venham ao encontro das necessidades formativas dos professores, devendo estes serem ouvidos, através de um canal constante de comunicação. Os professores precisam fazer parte da escolha dos cursos oferecidos. A questão de melhorar os critérios de avaliação dos cursos

oferecidos, trazida por todas as entrevistadas, pode auxiliar numa melhor organização da FC no município.

A grande quantidade de cursos realizados, aonde cada docente teve que ir em busca de diversas formações, muito além das que foram oferecidas pela prefeitura no período, leva a discordâncias sobre os princípios e diretrizes da FC de professores da SME, pautados em um compromisso firmado entre todos os sujeitos participantes do processo, baseado em ações intencionais planejadas, que buscam garantir a melhoria das aprendizagens dos professores e por consequência dos alunos.

De acordo com a pesquisa, pode-se observar que é feito um filtro por parte da equipe formadora sobre as demandas das escolas, porém, o que os autores de diversos estudos trazem, é que estas demandas devem ser acolhidas e ter prioridade na formulação e aplicação da FC. Um filtro pode representar uma distorção das reais necessidades dos professores.

Uma necessidade apontada tanto pelos professores quanto pelas coordenadoras foi integrar a FC na jornada de trabalho, pois muitos professores não fazem cursos de FC por não terem tempo, devido, principalmente, ao acúmulo de cargos. Enquanto não há uma nova reestruturação do plano de cargos da prefeitura, a FC, ao contrário do que está acontecendo, não deve ser retirada do calendário escolar, pois pode representar o único espaço de formação para vários docentes, haja vista que os momentos coletivos de TDC priorizam, na maior parte das vezes, discutir assuntos administrativos.

A modalidade de cursos EAD, eleita como preferencial pelos professores, deve ser considerada no planejamento dos cursos, como forma de democratizar a educação.

É notório que a SME tem formulado e implementado políticas de formação docente, ao longo dos anos, como um dos fatores de investimento para a concretização da democratização do ensino público. A cada governo, é mantida a proposta de propiciar melhores condições de formação continuada, para garantir o aprimoramento e a valorização dos profissionais. A realização de uma política de formação em serviço é uma das preocupações da SME, mas que não tem se concretizado devido ao fato de a educação municipal ainda não cumprir a Lei do Piso. Na visão das coordenadoras e dos professores, a falta do tempo relatada pelos docentes para a formação tem clara ligação com a forma pela qual a jornada de trabalho docente é organizada.

A partir da análise do material empírico, é possível constatar que devido a falta de espaço para o professor participar do processo de FC, e pela falta da comunicação ativa entre a SME e os docentes, a formação continuada integrada à jornada de trabalho, durante o período da pandemia, cumpriu função de composição de carga horária e não apenas se voltou ao aprimoramento da prática pedagógica.

Desse modo, considerando as ponderações expressas pelos participantes da pesquisa, espera-se que as práticas de formação continuada docente no município de Campinas, sejam revistas e aconteçam de forma permanente nas escolas, dentro da jornada de trabalho, para garantir a renovação de conhecimentos e a reflexão sobre as práticas pedagógicas da própria escola e da própria rede.

As ações pontuais de formação são importantes e precisam ser contínuas, significativas e voltadas para a prática escolar, a fim de solucionar problemas existentes. Muitos cursos são distantes da prática e seus conteúdos acabam sendo insignificantes, por não contribuírem para as necessidades do grupo e da própria escola.

As políticas públicas de formação continuada devem ser pensadas, formuladas e propostas envolvendo todos os profissionais da educação, não podendo jamais serem elaboradas unilateralmente, e estas devem estar aptas a capacitar o professor para atuar na profissão, vencer desafios, refletir sobre a própria prática, sendo capaz de mudá-la em função dos seus conhecimentos e de suas experiências.

Na busca por alternativas para melhorar a escola, são empreendidos vários esforços, mas a implementação de políticas de FC, objeto desta pesquisa, é considerada como um dos principais eixos dessa melhoria, pois através dela é possível mobilizar e fortalecer os docentes para que transformem a escola.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada não deve ser um componente isolado da profissão docente, mas sim uma oportunidade de crescimento profissional, que leve o professor a ser ativo no seu processo de conhecimento, participando ativamente do processo de inovação, mudança social e educacional.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 31 jan. 2024.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: Acesso em: 31 jan. 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 12 mai. 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BARBOSA, Andreza. Condições de trabalho e salários dos professores. In: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOCO, Sergio. **Escola Pública: Práticas e pesquisas em Educação**. Santo André: Editora UFABC, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá

outras providências. Brasília, 2020b. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm.
Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2020c. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, 2020d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, 2020e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020.** Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, 2020f. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020g. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020h. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, 2013. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_sae.pdf. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020i. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 03, de 8 de outubro de 1997.** Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1997. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7050-rceb003-97-1&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Comunicado SME Nº 072, de 30 de abril de 2020.** Diário Oficial do Município, Campinas, 2020a. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/138066254.pdf. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Comunicado SME Nº 090, de 01 de julho de 2020.** Diário Oficial do Município, Campinas, 2020b. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1646401481.pdf. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Comunicado SME Nº 103, de 29 de setembro de 2020**. Diário Oficial do Município, Campinas, 2020c. Disponível em: <https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/758446559.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Comunicado SME/DEPE nº 2, de 03 de dezembro de 2019**. Diário Oficial do Município, Campinas, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/1385797866.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Decreto nº 12.204, de 14 de maio de 1996**. ALTERA A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA COMPLEMENTAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Campinas, 1996. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/decreto/1996/1220/12204/decreto-n-12204-1996-altera-a-estrutura-administrativa-complementar-da-secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Decreto nº 14.460, de 30 de setembro de 2003**. REORGANIZA A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA, AS ATRIBUIÇÕES DOS DEPARTAMENTOS, COORDENADORIAS E SETORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Prefeitura Municipal de Campinas, 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/decreto/2003/1446/14460/decreto-n-14460-2003-reorganiza-a-estrutura-administrativa-as-atribuicoes-dos-departamentos-coordenadorias-e-setores-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Decreto-Lei nº 20.768, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o sistema municipal de ensino de Campinas. Diário Oficial do Município, Campinas, 2020d. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/135425>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Decreto-Lei nº 21.749, de 03 de novembro de 2021**. Disciplina a retomada das atividades escolares presenciais das instituições públicas e privadas do Município de Campinas. Diário Oficial do Município, Campinas, 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://saude.campinas.sp.gov.br/lista_legislacoes/legis_2021/DM_21749_2021_11_03.pdf. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Lei Complementar nº 57, de 09 de janeiro de 2014**. ALTERA DISPOSITIVOS DA LEI 12.987, DE 28 DE JUNHO DE 2007, QUE "DISPÕE SOBRE O PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE CAMPINAS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS". Prefeitura Municipal de Campinas, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-complementar/2014/6/57/lei-complementar-n-57-2014-altera-dispositivos-da-lei-12987-de-28-de-junho-de-2007->

que dispoe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magisterio publico municipal de campinas e da outras providencias. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Lei nº 12.012, de 29 de junho de 2004.** DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DE CARGOS NA ADMINISTRAÇÃO DIRETA, NO HOSPITAL MUNICIPAL DR. MÁRIO GATTI E NA FUMEC, REESTRUTURA O PLANO DE CARREIRAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, INSTITUÍDO PELA LEI MUNICIPAL Nº 8.340 DE 26 DE MAIO DE 1995, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Prefeitura Municipal de Campinas, 2004. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2004/1202/12012/lei-ordinaria-n-12012-2004-dispoe-sobre-a-criacao-e-transformacao-de-cargos-na-administracao-direta-no-hospital-municipal-dr-mario-gatti-e-na-fumec-reestrutura-o-plano-de-carreiras-da-prefeitura-municipal-de-campinas-instituido-pela-lei-municipal-n-8340-de-26-de-maio-de-1995-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Lei nº 12.987, de 28/06/2007.** DISPÕE SOBRE O PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE CAMPINAS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Prefeitura Municipal de Campinas, 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2007/1299/12987/lei-ordinaria-n-12987-2007-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-do-magisterio-publico-municipal-de-campinas-e-da-outras-providencias#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20O%20PLANO%20DE,CAMPINAS%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIAS>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Lei nº 6.894, de 24 de Dezembro de 1991.** DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO E DÁ PROVIDÊNCIAS CORRELATAS. Prefeitura Municipal de Campinas, 1991. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/1991/690/6894/lei-ordinaria-n-6894-1991-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-e-da-providencias-correlatas>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Plano de ação coordenadoria setorial de formação 2022 – adendo.** Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2022-09/Plano%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Coordenadoria%20Setorial%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20%28CSF%29%20-%202022%20%282%29.docx.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Portaria nº 114, de 31 de dezembro de 2010.** O Secretário Municipal de Educação, no uso das atribuições que lhe confere o inciso II, do artigo 7º, da Resolução SME Nº 13/2010, fundamentada na Resolução do Conselho Municipal de Educação, CME Nº 01/2010. Diário Oficial do Município, Campinas, 2010. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/550774812.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Resolução SME Nº 006, de 01 de setembro de 2020.** Dispõe sobre as diretrizes e os procedimentos para a reorganização do trabalho nos Centros de Educação Infantil, CEIS, e nas Escolas de Educação Infantil de Instituições Colaboradoras com a Secretaria Municipal de Educação, SME, no contexto de enfrentamento do novo coronavírus (Covid-19). Diário Oficial do Município, Campinas, 2020e. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/929086145.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Resolução SME nº 03/2017, de 18 de janeiro de 2017.** Fixa normas para o cumprimento dos Tempos Pedagógicos pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Campinas, 2017a. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/266362563.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Resolução SME nº 05, de 7 de maio de 2008.** Estabelece as diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna das Unidades Municipais de Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação. Diário Oficial do Município, Campinas, 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1531891068.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Resolução SME Nº 06/2017, de 27 de março de 2017.** Dispõe sobre as normas da Formação Continuada em Serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Diário Oficial do Município, Campinas, 2017b. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/747590596.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming Critical: Education, knowledge and action research.** Brighton: Falmer Press, 1986.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 469-486, 2005. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pjBkph4qqQt94xKjprR6TfN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas Qualitativas em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DARLING-HAMMOND, Linda; BARATZ-SNOWDEN, Joan. (Org.). **A good teacher in every classroom**. The National Academy of Education Committee on Teacher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 826-849, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DEMAILY, Lise C. Modelos de Formação Contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/download/9457/6750/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio; FLORES, Maria José Batista; FERNANDES, Filipe Santos. Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. **Interfaces da Educação**, Campo Grande, v. 12, n. 34, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5384>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

ELLIOT, John. **Action Research for Educational Change**. Buckingham: Open University Press, 1991.

FERRAZ, Ângela. **Educação continuada de professores: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1983/1996**. 2001. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FERREIRA, Leda Leal. Lições de professores sobre suas alegrias e dores no trabalho. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. 1-11, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/CdDxbQMP9Qw5KbWV8dmCSCg/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FONTELLES, Mauro José; SIMÕES, Marilda Garcia; FARIAS, Samantha Hasegawa; FONTELLES, Renata Garcia Simões. Scientific research methodology: Guidelines for elaboration of a research protocol. **Revista Paraense de Medicina**, v. 23, n. 3, 2009. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-588477>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009b.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TpMhzhVLMjvtqCGVRqPXGXx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/506>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. **Revista Interações**, v. 4, n. 9, 2008. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/361>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. A análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. (Org.) **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

HOLMES, Emily A.; O'CONNOR, Rory C.; PERRY, V. Hugh; TRACEY, Irene; WESSELY, Simon; ARSENEAULT, Louise; BALLARD, Clive; CHRISTENSEN, Helen; SILVER, Roxane Cohen; EVERALL, Ian; FORD, Tamsin; JOHN, Ann; KABIR, Thomas; KING, Kate; MADAN, Ira; MICHIE, Susan; PRZYBYLSKI, Andrew K.; SHAFRAN, Roz; SWEENEY, Angela; WORTHMAN, Carol M.; YARDLEY, Lucy; COWAN, Katherine; COPE, Claire; HOTOPF, Matthew; BULLMORE, Ed. Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. **The Lancet Psychiatry**, v. 7, n. 6, p. 547-560, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(20\)30168-1/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(20)30168-1/fulltext). Acesso em: 31 jan. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Juliana dos Santos Padilha. (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Silvana Cobucci Leite. (trad.). 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo, o brinquedo, a brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación**, Aracajú, v. 2, p. 243-247, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research. Acesso em: 31 jan. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e a profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 2-11, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/570>. Acesso em: 31 jan. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E- Currículum**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MORETO, Júlio Antônio. **Formação continuada de professores: dos (des) caminhos dos órgãos colegiados de participação, às instâncias de gestão das**

políticas públicas. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MORETO, Julio Antonio. Formação continuada de professores: possíveis aspectos para a elaboração de um programa. In: MODESTO, Crislaine Matozinhos S. (Org.). **Políticas públicas de educação**: coletânea de pesquisas sobre a região metropolitana de Campinas. Campinas: Editora da Faculdade de Educação, 2018.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1166-1133, 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. Professor se forma na Escola. **Nova Escola on-line**, n. 142, 2001. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/350449964/PROFESSOR-Se-Forma-Na-Escola-Antonio-Novoa>. Acesso em: 31 jan. 2024.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Regina Maringoni de. **A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004)**: contribuições para o entendimento da escola viva. 2005. 529 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PACHECO, S. O. **Planejamento estratégico na gestão pública**: o caso do Governo do Estado do Rio de Janeiro. 2008. Monografia (Trabalho de Conclusão de curso), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Coordenadoria Setorial de Formação. Portal da Educação, Campinas, 2024. Disponível em:

<https://educa.campinas.sp.gov.br/coordenadoria-setorial-de-formacao>. Acesso em: 31 jan. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Diário Oficial do Município de Campinas, de 04 de fevereiro de 2014**. Campinas, 2014. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/1994484428.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Diário Oficial do Município de Campinas, de 30 de setembro de 2020**. Campinas, 2020. Diário Oficial do Município, Campinas, 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal-api.campinas.sp.gov.br/sites/default/files/publicacoes-dom/dom/758446559.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SANTOS, Edlamar O. **Políticas e práticas de formação continuada de professores da Educação Básica**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

SÃO PAULO. **Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65384-17.12.2020.html#:~:text=a%20que%20se%20refere%20o,Covid%2D19%20no%20teorit%C3%B3rio%20estadual>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SÃO PAULO. **Decreto nº 65.849, de 06 de julho de 2021**. Altera a redação do Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19 e institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19, e dá providências correlatas. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2021/decreto-65849-06.07.2021.html#:~:text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20do%20Decreto,19%2C%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%AAs%20correlatas>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/0>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SAVIANI, Demerval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, nº 2, p. 641-660, 2008. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/1643/pdf_142/8112#:~:text=O%20curso%20de%20Licenciatura%20em,outras%20%C3%A1reas%20nas%20quais%20sejam. Acesso em: 31 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ. [online]**, v. 14, n. 40, p.143-155, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. **The American Economic Review**, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1818907>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores**. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org.). **Diálogos críticos**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? v. 2, Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital. **Sociedade Brasileira de Pediatria**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Comissão Própria de Avaliação: Uma Estratégia para a Mobilização dos Atores da Escola e a Construção de um Pacto de Qualidade Negociada. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (Org.). **A Avaliação como Instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública**. Campinas: Millennium, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012, p. 485-510. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phtyn6KpxQWL9FDYFXBCPNd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva. (Org.). **A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTÂNCIA MEDIADORA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA**: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2012. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/Livro_Avalia%C3%A7%C3%A3o_como_inst%C3%A2ncia_mediadora_da_qualidade_da_escola_p%C3%BAblica_v2.pdf. Acesso em: 31 jan. 2024.

SOUZA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6gk6DWpJZzTzNJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qz7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Francisco Pereira. (Trad.). 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Seminovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKII, Lev Seminovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VOGT, Grasiela Zimmer; MOROSINI, Marília Costa. Formação Continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 24-37, 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2229>. Acesso em: 31 jan. 2024.

ZEICHNER, Kenneth M. Alternative Paradigms of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 34, n. 3, p. 3-9, 1983. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275423698_Alternative_Paradigms_of_Teacher_Education. Acesso em: 31 jan. 2024.

ANEXOS

Anexo 1 - RESOLUÇÃO SME Nº 06/2017.

RESOLUÇÃO SME Nº 06/2017 (DOM DE 28 DE MARÇO DE 2017)

Republicada por conter alterações

Dispõe sobre as normas da Formação Continuada em Serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

A Secretária Municipal de Educação, no uso das atribuições de seu cargo, e CONSIDERANDO a Lei Municipal nº 12.985, de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e vencimentos dos servidores do município de Campinas e dá outras providências; CONSIDERANDO a Lei nº 12.884, de 04 de abril de 2004, que dispõe sobre a criação do programa de atendimento especial à Educação Infantil – PAEEI; CONSIDERANDO a Lei Municipal nº 12.987, de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências, alterada pela Lei Complementar Nº 57, de 09 de janeiro de 2014; CONSIDERANDO o Decreto nº 18.242, de 24 de janeiro de 2014, que dispõe sobre a criação do Projeto Piloto da Escola de Educação Integral (EEIs) da Rede Pública de Ensino de Campinas e dá outras providências; CONSIDERANDO a Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012, que Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais; CONSIDERANDO a Portaria nº114, de 31 de dezembro de 2010, que homologa o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas; CONSIDERANDO a Resolução SME nº 03, de 12/02/2015, que estabelece as Diretrizes e Normas para o planejamento, elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais Rede Municipal de Ensino de Campinas; CONSIDERANDO a Resolução SME nº 15/2016, de 31 de outubro de 2016, que regulamenta a formação continuada em serviço, a organização do trabalho e a atribuição para os agentes de educação infantil efetivos e dos monitores infanto-juvenis I efetivos, função pública, função atividade da Rede Municipal de Ensino de Campinas; CONSIDERANDO a Resolução FUMEC Nº12/2015, de 28 de dezembro de 2015, que dispõe Sobre as Diretrizes e Normas para Cumprimento dos Tempos Pedagógicos para os Docentes da FUMEC; CONSIDERANDO as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas; CONSIDERANDO a Resolução SME nº 03/2017, de 18 de janeiro de 2017, que fixa normas para o cumprimento dos Tempos Pedagógicos pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Resolução SME 05/2014, de 07 de março de 2014, que dispõe sobre a organização do trabalho pedagógico das Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto “Escola de Educação Integral-EEI”;

CONSIDERANDO os princípios da Secretaria Municipal de Educação: a Educação Básica pública de qualidade, a Gestão Democrática, o Projeto Pedagógico das escolas como ponto de partida e de chegada das políticas e a Formação Continuada como direito;

CONSIDERANDO os objetivos da SME: formação integral do aluno, aprendizagem efetiva, garantia do acesso, redução de evasão, repetência e a distorção idade/ano;

CONSIDERANDO os dados provenientes de avaliações internas e externas às UEs;

CONSIDERANDO os dados provenientes das avaliações das atividades formativas, as demandas recebidas das Unidades Educacionais e dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada;

CONSIDERANDO a Lei nº 15.029, de 24 de junho de 2015, que institui o Plano Municipal de Educação;

CONSIDERANDO a Resolução SME/FUMEC 10/2015, 14 de dezembro de 2015, que institui diretrizes para a revitalização do Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade na rede Municipal de Ensino de Campinas;

CONSIDERANDO a Resolução SME Nº 07/2016, 28 de março de 2016, que institui o Programa “Cinema & Educação – A Experiência do Cinema na Escola de Educação Básica Municipal”;

CONSIDERANDO a Resolução SME Nº 01/2017 04 de janeiro de 2017, que institui o Programa “PESCO – Pesquisa e Conhecimento na Escola” na Rede Municipal de Ensino de Campinas e

CONSIDERANDO o comunicado SME/DEPE Nº 01/2017, de 04 de janeiro de 2017, sobre ações formativas e categorias de cursos para o ano de 2017 que serão propostos e/ou analisados pela CSF,

RESOLVE:

CAPÍTULO

DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

Art. 1º Esta Resolução fixa normas para inscrição, participação e certificação da formação continuada em serviço, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da Coordenadoria Setorial de Formação (CSF).

Art. 2º As ações formativas, normatizadas por esta Resolução, serão organizadas em cursos e modalidades:

I – cursos:

a) categoria A – Grupos de Estudo;

b) categoria B – Grupos de Trabalho e

c) categoria C – cursos.

II – modalidades:

a) palestras;

b) seminários;

c) encontros;

d) fóruns;

- e) oficinas;
- f) rodas de conversa e
- g) outras modalidades que atendam aos objetivos da SME.

Parágrafo único. Todas as ações formativas estão condicionadas aos procedimentos para autorização de oferta pela CSF conforme comunicado SME/DEPE Nº 01/2017, de 04 de janeiro de 2017.

Art. 3º Poderão se inscrever e participar dos cursos indicados no inciso I, do artigo 2º os profissionais que atuam:

- I – na SME;
- II – na Fundação Municipal para Educação Comunitária (Fumec);
- III – nos Centros de Educação Infantil Bem Querer;
- IV – nas Escolas de Educação Infantil de instituições conveniadas com a SME e
- V – no Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antônio da Costa Santos” (Ceprocamp).

Parágrafo único. As modalidades indicadas no inciso II do artigo 2º terão os públicos-alvo definidos em comunicados próprios.

CAPÍTULO II

DAS INSCRIÇÕES

Art. 4º A inscrição nas ações formativas previstas no inciso I do artigo 2º desta Resolução ocorrerá em fase única e será efetuada no endereço eletrônico <http://inscricoescefortepe.ima.sp.gov.br>, onde o candidato deverá:

- I – tomar conhecimento de todas as informações relativas ao processo de inscrição e participação;
- II – acessar e preencher adequadamente os formulários indicados nesta Resolução e
- III – indicar até 02 (duas) opções de ações formativas, por ordem de preferência.

Art. 5º O preenchimento das vagas ocorrerá por meio da classificação dos candidatos que observará os seguintes critérios:

- I – ordem cronológica das inscrições e
- II – prioridade aos profissionais descritos como público-alvo, em cada proposta de ação formativa.

Parágrafo único. Para cada proposta de ação formativa haverá lista classificatória única, na qual os candidatos excedentes ao número de vagas oferecidas comporão lista de espera.

Art. 6º As listas dos classificados de acordo com o número de vagas e dos candidatos excedentes ao número de vagas (lista de espera) serão publicadas em DOM, assim como as vagas não preenchidas correspondentes a cada ação formativa.

Parágrafo único. O não comparecimento do classificado até o segundo encontro implicará no cancelamento automático da sua inscrição e, para preenchimento da vaga, será convocado pelo titular da CSF, respeitada a ordem de classificação, o candidato da lista de espera.

Art. 7º Os profissionais que desejarem participar das ações formativas, após o período regular das inscrições e da divulgação dos resultados, deverão manifestar seu interesse, de acordo com as ações formativas publicadas em DOM, pelo e-mail sme.csf@campinas.sp.gov.br.

Art. 8º As solicitações de que trata o artigo 7º serão analisadas e submetidas ao deferimento pelo titular da CSF, considerando:
 I – a existência de vagas;
 II – as necessidades formativas apontadas nos projetos pedagógicos das UEs e
 III – os objetivos e diretrizes curriculares da SME.

Art. 9º Em todas as ações formativas o registro da frequência dos participantes deverá ser realizado em listas próprias fornecidas pela CSF.
 Parágrafo único. Os responsáveis pelas ações formativas deverão solicitar as listas de que trata o caput pelo e-mail: sme.csf@campinas.sp.gov.br.

CAPÍTULO

III

DA PARTICIPAÇÃO

Art. 10. Os professores que atuam nas Escolas de Educação Integral – EEIs deverão utilizar o Trabalho Docente de Formação (TDF) em ações formativas na própria UE, conforme art.

6 Diário Oficial do Município de Campinas Campinas, quarta-feira, 29 de março de 2017 8º da Resolução SME 05/2014.

Parágrafo único. Realizando a ação formativa proposta pela UE no TDF na unidade, o professor poderá realizar outra ação formativa, simultaneamente, utilizando HP, conforme indicado nesta Resolução.

Art.11. Os professores que atuam na coordenação do Ciclo I deverão participar do curso “Leitura, escrita e matemática no ciclo I – Pnaic em ação”.

Art. 12. Os professores da SME e da Fumec poderão requerer, à chefi a imediata, Hora Projeto (HP) para participação em ações formativas em que estão previstas a utilização dessas horas, respeitando-se:

I – o limite máximo de até 06 (seis) horas/aula semanais, para os que atuam na SME e

II – o limite máximo de até 04 (quatro) horas/aula semanais, para os que atuam na Fumec.

Parágrafo único . É vedada a utilização de HP em mais de uma ação formativa simultaneamente.

Art. 13. Os especialistas de educação poderão utilizar as horas previstas para formação, mediante a anuência da chefi a imediata.

Art. 14. Os Monitores Infanto-juvenis I/Agentes de Educação Infantil poderão utilizar as horas de “Formação Continuada para Agentes e Monitores de Educação Infantil”, conforme dispõe a Resolução SME nº 15/2016, para a participação em ações formativas.

Art. 15. Os profissionais que se utilizarem tempos pedagógicos e horas para formação continuada, conforme disposto pelos artigos 10, 12 e 14 desta Resolução, deverão apresentar ao responsável pela ação formativa, até o segundo encontro:

I – o formulário constante do ANEXO I desta Resolução, devidamente preenchido e autorizado, quando professor da SME e FUMEC ou

II – o formulário previsto no ANEXO II desta Resolução, devidamente preenchido e autorizado, destinado aos demais profissionais da SME e FUMEC.

CAPÍTULO

IV

DA CERTIFICAÇÃO

Art. 16. A certificação das ações formativas, exceto para os cursos da categoria A – Grupos de Estudos dos componentes curriculares, estará condicionada a:
I – frequência mínima de 75% das horas presenciais e
II – entrega das atividades solicitadas pelo responsável.

Art. 17. Na ação formativa dos cursos da categoria A – Grupos de Estudos dos componentes curriculares, os participantes poderão ingressar a qualquer tempo e:
I – a certificação será emitida ao participante que obtiver o mínimo de 75% de frequência das horas referentes ao seu período de participação e
II – a certificação do participante que ingressar após o início da ação formativa dos cursos da categoria A – Grupos de Estudos dos componentes curriculares, contará com carga horária correspondente ao período entre o seu ingresso e o encerramento do grupo.

Art. 18. A emissão dos certificados somente ocorrerá mediante verificação de frequência em listas de presença originais, sem rasuras, com a devida assinatura do responsável pela ação formativa.
Parágrafo único. O responsável pela ação formativa deverá entregar as listas de presença, conforme disposto no caput deste artigo, à equipe de certificados, via expediente do Cefortepe.

Art. 19. As ações formativas dispostas em módulos poderão ser organizadas com período de inscrição e certificação específica para cada etapa modular.

CAPÍTULO

V

DAS COMPETÊNCIAS

Art. 20. Compete ao candidato:
I – acompanhar as publicações referentes à divulgação, períodos de inscrição, publicação de resultados e início das ações formativas;
II – realizar a inscrição no endereço eletrônico, conforme o art. 4º desta Resolução e
III – preencher e apresentar à chefia imediata, os formulários que constam dos anexos desta Resolução.

Art. 21. Compete ao participante:
I – apresentar o ANEXO I ou o ANEXO II ao responsável pela ação formativa, com a devida autorização, até o 2º encontro;
II – apresentar, mensalmente, o ANEXO I ou o ANEXO II à chefia imediata, com a assinatura do responsável pela ação formativa;
III – participar das atividades presenciais e realizar as não presenciais específicas de cada ação formativa;
IV – assinar a lista de presença de cada encontro;
V – apresentar os trabalhos e/ou atividades, referentes às horas não presenciais e
VI – realizar, no endereço eletrônico <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/>, a avaliação da formação da qual participou.

Art. 22. Compete ao responsável pela ação formativa:
I – planejar e coordenar os encontros;
II – preparar/organizar as atividades;

- III – registrar as atividades desenvolvidas;
- IV – atestar a presença do participante;
- V – coletar a assinatura na lista de presença dos encontros presenciais e atividades não presenciais;
- VI – analisar e registrar as atividades dos participantes;
- VII – elaborar relatórios;
- VIII – realizar a avaliação, no endereço eletrônico <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/>, no prazo definido pela CSF;
- IX – participar das reuniões com a equipe da CSF;
- X – assinar o livro ponto, nos prazos estabelecidos pela CSF e
- XI – retirar e entregar a pasta com a lista de presença, na Central de Apoio, quando o curso for realizado no Cefortepe.

Art. 23. Compete à Coordenadoria Setorial de Formação:

- I – realizar a coordenação geral, o controle e a certificação das ações formativas da SME;
- II – classificar os candidatos às vagas das ações formativas, conforme previsto pelo artigo 5º desta Resolução;
- III – enviar para publicação em DOM as listas classificatórias das vagas e suas respectivas listas de espera;
- IV – disponibilizar as listas de presença das ações formativas com as orientações pertinentes ao seu correto preenchimento;
- V – acompanhar e avaliar as ações formativas centralizadas e descentralizadas;
- VI – produzir relatórios de sistematização das avaliações;
- VII – comunicar, mensalmente, às Equipes Gestoras das Unidades Educacionais, as horas realizadas pelos responsáveis das ações formativas, para fins de pagamento e
- VIII – realizar periodicamente reuniões com os responsáveis pelas ações formativas, com registro próprio, para planejamento, orientações gerais, acompanhamento e avaliação das ações formativas.

CAPÍTULO

VI

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 24. As propostas de ações formativas que envolvam mais de uma Unidade Educacional deverão considerar em sua organização a proximidade, as condições de mobilidade e a disponibilidade de espaço físico para a acomodação dos participantes.

Art. 25. Cada ação formativa poderá contar com até 02 (dois) responsáveis, levando-se em consideração a natureza e complexidade da proposta, o número de turmas e de participantes.

Parágrafo único. As propostas com mais de (2) dois responsáveis serão submetidas à análise e autorização, se for o caso, pela equipe da CSF que considerará a natureza e complexidade da proposta, o número de turmas e de participantes.

Art. 26. As ações formativas com número de inscritos inferior a um terço das vagas ofertadas terão a efetivação da sua oferta condicionada à avaliação da CSF.

Parágrafo único. Os inscritos em ações formativas canceladas poderão se inscrever em turmas com vagas disponíveis.

Art. 27. O cronograma das ações previstas por esta Resolução, bem como as ações formativas a serem oferecidas pela CSF serão divulgados em comunicados específicos. Art. 28. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SME 05/2016, de 25 de fevereiro de 2016.

Campinas, 27 de março de 2017
SOLANGE VILLON KOHN PELICER
Secretária Municipal de Educação

Anexo 2 - 1ª Relação de ações formativas 2020.

- As Ações Formativas da primeira publicação de 2020 iniciaram em 11/05/2020 na plataforma do Google Sala de aula. Procure sua turma no comunicado e ingresse na sala com o código divulgado.

- Até 18/05/2020 podem ser enviados pedidos de participação nas Ações Formativas para as vagas remanescentes.

"Os profissionais da Educação, interessados nas vagas remanescentes das Ações Formativas da primeira publicação, poderão solicitar a participação até o dia 14 de maio de 2020, pelo e-mail vagas_remanescentes.ceforte@educa.campinas.sp.gov.br informando:

Nome completo:

Matrícula:

CPF:

Cargo:

Local de trabalho: "

COMUNICADO SME Nº 072 DE 30 DE ABRIL DE 2020

Anexo 3 - Estão abertas as inscrições para o “CSF na ESCOLA: Diálogos em ambientes Virtuais” para o mês de Julho/2020.

PERÍODO DE INSCRIÇÕES DE 03 a 10 de JULHO/2020

(Leia atentamente as informações e preencha o formulário de inscrição em seguida)

O propósito é oferecer para os profissionais que atuam nas Unidades Educacionais possibilidades de abordagens, estudos e discussões no sentido da reflexão sobre o trabalho na Educação Infantil Pública, por meio de Atividades Formativas via vídeo-chamada previamente organizadas, agendadas e com temáticas pré-definidas;

- Essa proposta objetiva ser um apoio às UEs que estão com equipe gestora incompleta, em especial sem OPs. No entanto qualquer UE pode participar, uma vez que respeitado esse critério de prioridade;
- São sugestões para os momentos de TDC e Hfam prioritariamente. No entanto, as equipes escolares podem se organizar para participar de acordo com cada realidade e proposta construída pelo Projeto Pedagógico da Unidade;
- As inscrições serão realizadas pela equipe gestora da UE ou por um responsável indicado por esta. O responsável insere todas as informações necessárias contidas no formulário de inscrição. Não é possível realizar inscrições individuais para essa proposta;
- As Atividades terão duração de 1h30 e ocorrerão via plataforma *Google meet*, as informações detalhadas sobre a participação serão enviadas no momento da confirmação da inscrição;
- Todos os participantes devem utilizar a conta de e-mail @educa, tanto para inscrição quanto para o acesso no dia da Atividade (Se inscrever com um e-mail e acessar com outro impossibilita a participação);
- A inscrição deverá ser realizada única e exclusivamente via formulário de inscrição

Anexo 4 - CRONOGRAMA - 1ºSEMESTRE DE 2020.**ATIVIDADE 22**

“Cineclube com acervo do Programa Cinema & Educação”

Formadoras: Prof. Joice Coimbra e CP Eneida Marques

Dia: 16 de junho de 2020 - terça

Horário: 10h – 11h30

ATIVIDADE 23

“Arte e Educação e Resistência em Tempos de COVID-19”

Formadora: CP Lígia Prando

Dia: 17 de junho de 2020 - quarta

Horário: 15h – 16h30

ATIVIDADE 24

“Relação Família-Escola na Educação Infantil: limites, possibilidades do estatuto da Criança e do Adolescente”

Formadora: Supervisora Dejanira Fontebasso Marquesim

Dia: 18 de junho de 2020 – quinta

Horário: 10h – 11h30

ATIVIDADE 25

“A Avaliação Institucional Participativa na RMEC: princípios e fundamentos”

Formadora: CP Luciane Palma

Dia: 19 de junho de 2020 - sexta

Horário: 10h – 11h30

ATIVIDADE 26

“Noções básicas de uso de aplicativos Google na escola”

Formadoras: Juliana S. de França (Ateduc)

Dia: 23 de junho de 2020 - terça

Horário: 14h – 15h30

ATIVIDADE 27

“Diálogos sobre o brincar nas ações de educar e cuidar na Educação Infantil”

Formadoras: Equipe Gestora - Flávia Hatore, Patrícia Infanger e Regina Faveri

Dia: 25 de junho de 2020 - quinta

Horário: 15h – 16h30

ATIVIDADE 28

“A Avaliação Institucional Participativa na RMEC: princípios e fundamentos”

Formadora: CP Luciane Palma

Dia: 26 de junho de 2020 - sexta

Horário: 10h – 11h30

ATIVIDADE 29

“Noções básicas de uso de aplicativos Google na escola”

Formadoras: Juliana S. de França (Ateduc)

Dia: 30 de junho de 2020 - terça

Horário: 10h – 11h30

ATIVIDADE 31

“Imersão cultural com Frida Kahlo: Educação e Cultura em tempos de Pandemia”

Formadoras: Luciana Oliveira Silva e Lisandra Minto

Dia: 16 de julho de 2020 - quinta

Horário: 10h – 11h30

ATIVIDADE 32

“A Avaliação Institucional Participativa na RMEC: princípios e fundamentos”

Formadora: CP Luciane Palma

Dia: 21 de julho de 2020 - terça

Horário: 10h – 11h30

ATIVIDADE 33

“Prevenção de acidentes na Infância”

Formadora: Dra. Maria Angélica Pizzani - Médica Pediatra do Centro de Saúde Municipal do Valença

Dia: 23 de julho de 2020 – quinta

Horário: 11h30 – 13h00

ATIVIDADE 34

“O papel da Educação na Pandemia da COVID-19 e outras dúvidas sobre a doença”

Formadora: André Carelli - Médico atuante na atenção básica de Centro de Saúde Municipal e Especialista em Saúde da Família

Dia: 24 de julho de 2020 - sexta

Horário: 10h – 11h30

ATIVIDADE 35

“Inspirações filosóficas e poéticas para pensar-sentir a Infância da Educação”

Formadora: Luciana Bassetto e Vanessa Lima

Dia: 28 de julho de 2020 - terça

Horário: 15h às 16h30

ATIVIDADE 36

“Conhecendo os Formulários do Google e outras ferramentas aplicados ao trabalho na Educação”

Formadora: Juliana S. de França (Ateduc)

Dia: 29 de julho de 2020 - quarta

Horário: 10h – 11h30

ATIVIDADE 37

“Imersão cultural com Frida Kahlo: Educação e Cultura em tempos de Pandemia”

Formadoras: Luciana Oliveira Silva e Lisandra Minto

Dia: 30 de julho de 2020 - quinta

Horário: 10h – 11h30

ATIVIDADE 38

“O papel da Educação na Pandemia da COVID-19 e outras dúvidas sobre a doença”

Formadora: André Carelli - Médico atuante na atenção básica de Centro de Saúde Municipal e Especialista em Saúde da Família

Dia: 31 de julho de 2020 - sexta

Horário: 10h – 11h30

CRONOGRAMA DE AGOSTO 2020

ATIVIDADE 39

- “Educação, Saúde e Pandemia”

Formadoras: Priscilla Brandão Bacci Pegoraro (Enfermeira, Mestre em Atenção Básica pelo SUS e do Departamento de Vigilância em Saúde -DEVISA- de Campinas) e Christiane Sartori (Enfermeira do Departamento de Vigilância em Saúde -DEVISA- de Campinas)

Dia 18 de agosto de 2020, terça-feira.

Horário: 10h00 – 11h30

ATIVIDADE 40

- “MIPID- Construção de Práticas Antirracistas no Ambiente Virtual”

Formadora: Vera Lucia Luiz e Paula Galante Martinhago

Dia 19 de agosto de 2020, quarta-feira.

Horário: 10h – 11h30

ATIVIDADE 41

- “Prevenção de acidentes na Infância”
- Formadora: Dra. Maria Angélica Pizzani - Médica Pediatra do Centro de Saúde Municipal do Valença
- Dia 20 de agosto de 2020, quinta-feira.
- Horário: 11h30 – 13h00

ATIVIDADE 42

- “Inspirações filosóficas e poéticas para pensar-sentir a Infância da Educação”

Formadora: Luciana Bassetto e Vanessa Lima

Dia 21 de agosto de 2020, sexta-feira.

Horário: 10h00 - 11h30

ATIVIDADE 43

- “Educação, Saúde e Pandemia”

Formadoras: Priscilla Brandão Bacci Pegoraro (Enfermeira, Mestre em Atenção Básica pelo SUS e do Departamento de Vigilância em Saúde -DEVISA- de Campinas) e Christiane Sartori (Enfermeira do Departamento de Vigilância em Saúde -DEVISA- de Campinas)

Dia 25 de agosto de 2020, terça-feira.

Horário: 10h00 – 11h30

ATIVIDADE 44

- “MIPID- Construção de Práticas Antirracistas no Ambiente Virtual”

Formadora: Mônica Aparecida Queiroz; e Viviane Miranda Lino

Dia 25 de agosto de 2020, terça-feira.

Horário: 14h00 – 15h30

ATIVIDADE 45

- “A Educação Especial na perspectiva inclusiva na Educação Infantil SME Campinas”

Formadoras: CPs do Núcleo de Educação Especial da SME

Dia 27 de agosto de 2020, quinta-feira.

Horário: 9h30 – 11h00

ATIVIDADE 46

- “A Educação Especial na perspectiva inclusiva na Educação Infantil SME Campinas”

Formadoras: CPs do Núcleo de Educação Especial da SME

Dia 27 de agosto de 2020, quinta-feira.

Horário: 14h30 – 16h00

ATIVIDADE – 47

- “Educação, Saúde e Pandemia”

Formadoras: Priscilla Brandão Bacci Pegoraro (Enfermeira, Mestre em Atenção Básica pelo SUS e do Departamento de Vigilância em Saúde -DEVISA- de Campinas) e Christiane Sartori (Enfermeira do Departamento de Vigilância em Saúde -DEVISA- de Campinas)

Dia 31 de agosto de 2020, segunda-feira.

Horário: 15h00 – 16h30

APÊNDICES

Apêndice 1- Questionário Professores.

1.Qual a sua situação funcional na SME de Campinas?

Efetivo - PEB I

Efetivo - PEB IV - Educação Especial

Efetivo - Professor Adjunto

Professor TJE

2.Há quanto tempo atua na Rede Municipal de Educação de Campinas?

Até 5 anos

De 6 a 10 anos

De 11 a 15 anos

De 16 a 20 anos

Há mais de 20 anos

3.Nos últimos 5 anos, você participou de cursos de formação continuada?

Sim

Não

4.De quantos cursos você participou, em média, nos últimos 5 anos?

Não participei

De 1 a 10

De 11 a 20

De 21 a 30

De 31 a 40

De 41 a 50

Mais de 50

5.Quantos desses cursos foram promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas?

Todos

De 1 a 10

De 11 a 20

De 21 a 30

De 31 a 40

De 41 a 50

Mais de 50

Nenhum

A SME não oferece cursos

6.Quantos desses cursos foram promovidos por outros Institutos de Ensino?

Todos

De 1 a 10

De 11 a 20

De 21 a 30

De 31 a 40

De 41 a 50

Mais de 50

Nenhum

7.Os cursos oferecidos pela SME atenderam às suas necessidades?

Sim

Não

Parcialmente

8.Os cursos que você realizou pela SME contribuíram para melhorar a qualidade do seu trabalho?

Sim

Não

Um pouco

Não notei diferença

9. Com que frequência você consegue participar dos cursos oferecidos pela SME, daqueles que são do seu interesse?

Sempre

Na maioria das vezes

Às vezes

Nunca

10.Durante a pandemia de COVID-19, você aumentou sua participação em cursos de formação continuada?

Sim

Não

11.Quantos desses cursos, durante a pandemia, foram oferecidos pela SME?

Não participei

De 1 a 10

De 11 a 20

De 21 a 30

De 31 a 40

De 41 a 50

Mais de 50

Nenhum

12. Os cursos oferecidos pela SME ajudaram você realizar o trabalho docente remoto?

Sim

Não

Parcialmente

13. Justifique sua resposta.

14. Quais temas de cursos foram mais relevantes para seu trabalho?

Noções de Informática

Treinamentos de ferramentas de acesso remoto

Cursos de auto ajuda

Curso de suporte psicológico

Cursos sobre saúde

Cursos sobre a infância

15. Qual a sua opinião sobre os cursos de formação continuada oferecidos na

modalidade à distância?

Gostei, mas prefiro presencialmente

Acho melhor do que fazer presencialmente

Foram úteis apenas durante o período de isolamento social

Não gostaria de participar de cursos à distância

Não acho interessante ou não acrescenta muito

16. Na sua escola houve ações de formação continuada promovidas pela própria escola durante o período de pandemia?

Sim

Não

Não sei responder

17.Você acredita que as ações de formação continuada na escola são importantes?

Sim

Não

18.Qual o maior desafio do professor na pandemia?

Falta de infraestrutura

Falta de acesso a tecnologia

Falta de conhecimento tecnológico

Falta de oportunidades de formação

Falta de investimentos

19.Em uma escala de 1 a 5, onde 1 significa pouco e 5 significa muito, assinale quanto cada uma das alternativas nas questões de 20 a 23 representa os motivos que fazem com que você realize um curso de formação continuada:

20.O tema abordado pelo curso:

1

2

3

4

5

21.O pagamento de horas-projeto (HP):

1

2

3

4

5

22.A possibilidade de contribuição para o meu trabalho em sala de aula:

1

2

3

4

5

23.A obtenção de pontuação para fins de classificação na rede:

1

2
3
4
5

Apêndice 2 - Roteiro de entrevista com os profissionais do Núcleo de Formação Continuada da Educação Infantil:

Esta entrevista faz parte da coleta de dados para a pesquisa intitulada: A Formação Continuada no período da Pandemia em Campinas. O objetivo é compreender como a Secretaria Municipal de Educação de Campinas promoveu as ações formativas, frente às novas necessidades que a pandemia trouxe para o cenário educativo, e se estas ajudaram o professor a executar as ações pedagógicas neste período. Ao responder as perguntas, sua identidade será preservada (anonimato) e as informações coletadas serão tratadas com rigor ético. Este roteiro de entrevista tem 13 questões e o tempo aproximado de resposta é de 1 hora.

- **Leitura e assinatura do TCLE.**

- **Explicar questões éticas e gravação.**

- **Pedir para que a pessoa se apresente e fale sobre o seu trabalho na coordenação setorial de formação e, ao mesmo tempo, explicar sobre o funcionamento do núcleo de formação.**

1 - Conte como se dá a definição dos cursos a serem oferecidos (objetivos, eixos teóricos, planejamento, etc.) pelo Núcleo de Formação Continuada;

2- A oferta de cursos é revista de quanto em quanto tempo?

3- Fale um pouco sobre a relação entre os cursos e as necessidades formativas dos profissionais das escolas? Qual estratégia é usada para conhecer melhor essas necessidades?

4- O número de cursos oferecidos tem conseguido satisfazer a demanda dos profissionais da rede? Quais ações a secretaria tem empreendido nesse sentido?

5- O núcleo de formação utiliza alguma forma de avaliação das ações que foram realizadas? Fale um pouco a respeito.

6- Em média, quantos participantes cada curso atinge? Há uma lista de espera? Os profissionais que ficam nessa lista são chamados em outros momentos?

7- Durante a pandemia houve mudanças nas necessidades formativas dos profissionais da educação? Explique.

7- Foram realizadas alterações na formação continuada oferecida pela secretaria durante o período de pandemia? Quais?

8- Quais ações de formação empreendidas durante a pandemia você considera que tenham sido mais importantes? Por quê? Essas ações ainda se mantêm?

9- Fale um pouco sobre os recursos destinados à formação continuada dos profissionais da educação na rede municipal de Campinas. De onde vêm? São suficientes?

10- Além das ações de formação realizadas pela Secretaria da Educação, sabemos que a formação continuada também pode acontecer nas próprias escolas. Como você avalia as condições (espaço, tempo, organização de carga horária, autonomia) para que essa formação centrada na escola aconteça na rede?

11- Como você explicaria a forma pela qual a SME de Campinas tem concebido a formação continuada dos profissionais da educação?

12- Você considera que existam aspectos que possam ser aprimorados com relação a oferta de formação continuada aos profissionais da educação? Quais?

13- Comente a retirada da formação continuada obrigatória do calendário das escolas. Quais os desdobramentos você imagina que essa retirada possa ter para a qualidade do trabalho dos professores?