

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC-Campinas

MARIA CRISTINA DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE CAMPINAS
E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: DE QUAL FORMAÇÃO
FALAMOS?**

CAMPINAS

2011

Maria Cristina de Oliveira

**A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE CAMPINAS
E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: DE QUAL FORMAÇÃO
FALAMOS?**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid.

PUC-CAMPINAS

2011

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t372.21
O48e

Oliveira, Maria Cristina de.
A educação infantil pública de Campinas e a formação continuada de professores: de qual formação falamos? / Maria Cristina de Oliveira. - Campinas: PUC-Campinas, 2011.
158p.

Orientadora: Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexos.

1. Educação de crianças. 2. Escolas públicas. 3. Professores de educação pré-escolar. 4. Professores - Formação. I. Megid, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed. CDD – t372.21

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador Prof^a. Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Examinador Externo Prof^a. Dra. Regina Célia Grandó

Examinador Interno Prof^a. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Campinas, 21 de dezembro de 2011

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC-Campinas**

Autor(a): OLIVEIRA, Maria Cristina de

Título: A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE CAMPINAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DE QUAL FORMAÇÃO FALAMOS?

Dissertação de mestrado em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado da PUC-Campinas, e aprovado pela Banca Examinadora.

DATA: 21/12/2011

BANCA EXAMINADORA:

PROF^a. DRA. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

PROF^a. DRA. Regina Célia Grandó

PROF^a. DRA. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Dedico esta dissertação,

A Deus em primeiro lugar, pois Ele me deu forças para chegar aonde cheguei e me manteve com capacidade criativa, saúde e luz para guiar os passos da minha longa e árdua jornada.

Ao meu companheiro Herbert, amigo, amado, que diante das incompreensões das minhas ausências compreendeu que o meu destino está atrelado à educação e a sua presença me ampara e me conforta nesta caminhada.

A todos os professores e pesquisadores da educação brasileira que buscam constantemente uma educação melhor para o futuro de nossas crianças, jovens e adultos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido e amado Deus que esteve sempre presente em todos os momentos e por ter permitido que eu concluísse mais esta etapa de minha vida.

À professora Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid, orientadora deste trabalho. Obrigada por toda a atenção e dedicação a mim dispensada e pelo constante incentivo nesta minha caminhada acadêmica. Muito grata pelo carinho. Sentirei saudades.

À professora Dra. Alessandra Arce que me privilegiou com sua participação na banca de qualificação e pelas contribuições que reestruturaram esta dissertação e foram essenciais para os rumos desta investigação. Também a professora Dra. Regina Célia Grando por gentilmente ter aceitado o convite para a banca de defesa. Muito obrigada por tudo.

As professoras Dra. Maria Silvia Rocha Librandi da Rocha que participou da banca de qualificação e brilhou esta dissertação com o seu olhar crítico e aguçado de professora pesquisadora e que gentilmente aceitou participar da minha banca de defesa. Seus ensinamentos, eu os carregarei pra sempre.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas que ao longo deste mestrado contribuíram para a minha formação como pesquisadora e como gestora. Obrigada pelas aulas e pelo aprendizado que me fez ver a educação com um olhar mais crítico. Especialmente aos professores: Heloísa Helena Azevedo, Vera Machado, Cristina Tassoni, Adolfo Caldeiron e outros que estiveram juntos a mim em diferentes momentos deste mestrado.

Aos meus colegas de curso. Obrigada pelas discussões e momentos de estudos juntos e por tudo que vivenciamos nestes anos de aprendizado.

Aos meus familiares queridos, por compreenderem meus momentos de ausência nestes anos. Amo muito vocês.

Ao meu marido que me acompanhou e me incentivou para que eu chegasse até aqui. Amo você.

Aos professores que colaboraram com esta pesquisa nos concedendo as entrevistas e nos auxiliando a encontrar a resposta para tantos questionamentos com os quais iniciamos este estudo.

RESUMO

OLIVEIRA, Maria Cristina de. *A Educação Infantil Pública de Campinas e a Formação Continuada de Professores: de qual formação falamos?* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, PUC-Campinas, Campinas-SP, 158 p.

Trata-se de um estudo relativo ao campo científico da Educação. Objetivamos com ele 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. Este estudo de metodologia qualitativa e na qual foram utilizadas as entrevistas semi-estruturadas com os diferentes profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Campinas e a pesquisa bibliográfica como coleta de dados, teve como questão de investigação: Os cursos/grupos de formação centralizados da Secretaria Municipal de Educação, oferecidos aos professores de Educação Infantil, nas vozes de alguns profissionais desta etapa da educação básica, contribuem para o aperfeiçoamento das ações docentes relativas ao processo ensino/aprendizagem nas unidades educacionais municipais de Educação Infantil? Na intenção de encontrar esclarecimento para o nosso problema, este estudo buscou fundamentação teórica sobre: as políticas públicas para a Educação Infantil municipal da cidade de Campinas e para a formação de seus professores após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996; as pesquisas dos Grupos de Trabalho da ANPED - GT 04 de Didática, GT 07 de Educação de crianças de zero a seis anos e o GT 08 de Formação de Professores - as concepções sobre a formação continuada de professores de Educação Infantil da última década; sobre as ações formativas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação a partir da inauguração do Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Milton Santos" (CEFORTEPE). Como principais referências teóricas, utilizamos os estudos de Ferraz (2001), Kramer (2005), Saviani (2008), Arce (2001 e 2007), Gomes (2009), Moreto (2009), Siqueira (2009) e Ramos (2010). O presente estudo apontou que 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 vagas oferecidas especificamente para a Educação Infantil; ainda, que o professor de Educação Infantil está procurando por uma formação de caráter mais prático. Elegemos como categorias de análises: 1) a articulação entre teoria e prática, na visão dos profissionais da educação; 2) as necessidades formativas dos professores e políticas da formação docente; 3) a identidade da Educação Infantil. Pudemos concluir que esta formação continuada tem o desafio de aumentar o número de cursos e vagas para os professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino e articular as propostas formativas com as práticas docentes.

Palavras-chave: formação continuada; professor de Educação Infantil, Educação Infantil.

ABSTRACT

This is about a study on the scientific field of Education. We aim at knowing and reflecting about the contributions that the continual education offered by the Municipal Education Secretary in Campinas provides to the teaching practices of teachers of Early Childhood Education in the Municipal School. This qualitative methodological study, where semi-structured interviews were carried out with different professionals of the Municipal Education Secretary in Campinas and the bibliographic research such as collection of data had as investigation key: the centralized courses/ groups of graduation in the Municipal Education Secretary offered to early childhood education teachers, in the voices of some professionals that work in this period of basic education, which contribute to the development of teaching attitudes related to the teaching/learning processes in the municipal of Early Childhood Education. Aiming at finding a solution to our problem, this study searched for theoretical foundation about: public policies for the municipal children education in Campinas and for the continual formation of its teachers after the promulgation of Guidelines and Norms number 9394 from 1996; the research of Work Groups in ANPED - GT 04 of Teaching, GT 07 of Education of children from zero to six years old and the GT 08 of Teachers Graduation - and the conceptions about the continual education of teachers in Early Childhood Education in the last decade; about the graduation actions offered by Municipal Education Secretary from the opening of Graduation, Technology and Educational Research Center "Milton Santos" (CEFORTEPE). As principal theoretical references, we have used Ferraz studies (2001), Kramer (2005), Saviani (2008), Arce (2001 and 2007), Gomes (2009), Moreto (2009), Siqueira (2009) and Ramos (2010). The current study pointed out that the centralized continual education by the Municipal Education Secretary, in the period of 2008 to 2011, increased its offer of courses of development groups as well as the number of vacancies for professionals who work in the Municipal Teaching System, but the same did not occur with the number of vacancies offered specifically for Early Childhood Education even when the early childhood education teacher is looking for a more practical development. We have elected as analyses categories: 1) the articulations between theory and practice, in the view of education professionals; 2) the development needs of teachers and teaching education policies; 3) the identity in early childhood education. We can conclude then, that the continual education has the challenging of to increase its offer of courses of development groups as well as the number of vacancies for teachers of Childhood Education who work in the Municipal Teaching System and the articulations between formative proposals and teaching practices.

Key words: continual education; early childhood education teacher, early childhood education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01.	Trabalhos dos GTs da ANPED sobre a formação continuada de professores.....	22
Quadro 02.	Tempo de atuação dos entrevistados no magistério e na Educação Infantil.....	74
Quadro 03.	Cursos e grupos de formação oferecidos por ano.....	78
Quadro 04.	Vagas oferecidas por ano.....	79
Quadro 05.	Cursos e grupos de formação oferecidos por ano para a Educação Infantil.....	82
Quadro 06.	Vagas oferecidas por ano para os professores da Educação Infantil.....	83
Quadro 07.	Cursos e grupos de formação oferecidos por ano com a temática específica para os profissionais da Educação Infantil que atuam com crianças de zero a três anos.....	83
Quadro 08.	Vagas oferecidas por ano para os profissionais da Educação Infantil que atuam com crianças de zero a três anos.....	84
Quadro 09.	Cursos gerais oferecidos por ano para os professores da Educação Infantil articulados com outros níveis de ensino.....	84
Quadro 10.	Vagas oferecidas por ano aos professores da Educação Infantil articulados com outros níveis de ensino.....	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Organograma da Secretaria Municipal de Educação.....	58
Figura 2.	Organograma de onde se localiza a Coordenadoria Setorial de Formação dentro da Estrutura do Departamento Pedagógico.....	62
Figura 3.	Organograma da Coordenadoria Setorial de Formação.....	62
Figura 4.	Mapa da região metropolitana de Campinas.....	68
Figura 5.	Mapa da cidade de Campinas.....	68

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NAS PESQUISAS, NA LEGISLAÇÃO E NA CIDADE DE CAMPINAS.....	20
1.1 A Formação Continuada dos Professores na Educação Infantil a partir dos estudos divulgados na ANPED.....	28
1.2.1 A Educação Infantil pública municipal de Campinas e a formação continuada de seus professores.....	29
1.2.1.1 Políticas para o atendimento de crianças de zero a cinco anos do município.....	30
1.2.1.2 Do Currículo em Construção ao Regimento escolar comum das unidades educacionais de educação básica de Campinas: a (des)continuidade das políticas públicas municipais de Educação Infantil.....	39
1.2.2 Políticas para a formação continuada dos professores de Educação Infantil.....	44
1.2.2.1 Políticas Públicas para a formação continuada do professor de Educação Infantil no município de Campinas.....	47
1.2.2.2 A estrutura e as atribuições do Departamento Pedagógico e da Coordenadoria Setorial de Formação dentro da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.....	61
CAPÍTULO II – O CAMINHO DA PESQUISA.....	64
2.1 A pesquisa qualitativa e a escolha dos seus participantes.....	65
2.2 As fontes de dados e os profissionais da Educação Infantil.....	66
2.3 As entrevistas semi-estruturadas.....	69
2.4 Trajetória da pesquisa.....	70
2.5 A seleção dos entrevistados.....	70
2.6 Organização das informações.....	75
CAPÍTULO III – AS POLÍTICAS FORMATIVAS E OS PROFISSIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS.....	77
3.1 As ações formativas da Secretaria Municipal de Educação.....	77
3.1.1 Cursos e Grupos de Formação.....	78
3.1.2 Outras ações formativas da Secretaria Municipal de Educação.....	80
3.1.3 As ações formativas e a Educação Infantil.....	82
CAPÍTULO IV – AS ENTREVISTAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA..	93
4.1 Políticas para a formação docente e necessidades formativas.....	94
4.2 Articulação teoria e prática a partir dos cursos da Secretaria Municipal de Educação.....	102
4.3 A identidade da Educação Infantil.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
ANEXOS.....	126
ANEXO A: POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	127
ANEXO B: PLANO DE FORMAÇÃO.....	132
ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133
ANEXO D: ROTEIRO DE ENTREVISTAS	134
ANEXO E: QUADRO DE CURSOS / GRUPOS DE FORMAÇÃO OFERECIDOS PELA COORDENADORIA SETORIAL DE FORMAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS.....	136

INTRODUÇÃO

A minha história na educação e com esta pesquisa começam muito cedo.

Ao longo de minha carreira docente, muitas questões se fizeram presentes no meu dia-a-dia na sala de aula. Porém, o amadurecimento proporcionado por vários anos de docência nos torna muito críticos em relação a nossa prática e sobre como podemos nos aprimorar a fim de contribuirmos com um aprendizado efetivo de nossos alunos. Isto nos suscita a pesquisar e a conhecer sempre mais a fim de respondermos nossas inquietações enquanto professores.

Pois bem, essa trajetória profissional teve muitos meandros. Em determinados momentos, eu me via muito contente por ser professora e em outros sofria as decepções que só quem é professor pode compreender, uma vez que os percalços enfrentados nas rotinas de nossas práticas pedagógicas nos fazem ter a noção dos embates e desafios que nos assolam constantemente.

Retomando essa trajetória, inicio com a minha história profissional que começa aos dezessete anos de idade, no mesmo ano em que ingressei no magistério numa escola estadual, localizada no bairro São Bernardo, na cidade de Campinas.

Na verdade, a opção pelo magistério não tinha nenhuma intencionalidade vocacional. Ela aconteceu devido à necessidade financeira enfrentada por minha família naquela época e pela necessidade de ter a filha mais velha dos dois irmãos contribuindo com as despesas da casa. Meus pais, apenas com a 4ª série do antigo 1º grau, incentivaram esta escolha também por satisfação pessoal, pois ter uma filha “professora” seria motivo de orgulho para eles.

Metalúrgico e trabalhando numa multinacional que produzia peças para empilhadeiras na cidade de Valinhos, meu pai, apesar do pouco estudo, me iniciou no mundo letrado utilizando uma cartilha chamada “Caminho Suave”.

Assim, alfabetizada numa velha cartilha, minha imersão no mundo letrado foi proporcionada graças aos vários gibis e revistas que minha mãe, empregada doméstica na casa de uma alemã casada com um brasileiro, recebia como donativo para a minha alfabetização. Entre Tio Patinhas, Pato Donald, Mickey, Pateta, nascia o gosto pela leitura.

Desta forma, antes mesmo de entrar para a 1ª série do então 1º Grau, aos sete anos de idade, eu já dominava o código escrito de maneira fluente.

Minha primeira escola era pública, da rede municipal de Campinas e localizava-se na região sudoeste. As primeiras professoras, Cecília, Oneida, deixaram profundas marcas em minha vida escolar. A doçura e a firmeza transmitidas por estas senhoras contribuíram para a minha formação como ser humano.

E essa dedicação transformava a longa caminhada diária até a escola, localizada no bairro vizinho – nós não tínhamos escola em nosso bairro – em uma constante alegria e mesmo com todas as dificuldades como: chuva, inundação do córrego que ficava no trajeto, lama, frio, geada e outras alterações climáticas; íamos felizes e radiantes por estarmos estudando.

Era uma época mágica! A cada dia era uma novidade. Essas primeiras professoras nos orgulhavam. Sempre muito bem arrumadas, unhas bem feitas, eram exemplos em nossas vidas.

Finalmente, após muitas reivindicações por parte dos moradores de nosso bairro, foi construída a primeira escola. Era uma escola municipal, pequena, não tinha quadra e era localizada à beira de um córrego. Mas não ligávamos para esta falta de estrutura. Afinal, agora não precisaríamos mais andar tanto e, na quarta série do antigo primeiro grau, estávamos estudando perto de casa.

No ano seguinte, veio então a quinta série. Quanta mudança! Apesar de eu continuar na mesma escola, parece que tudo agora era diferente! Tantos professores e tantos nomes para guardar. Nascia o interesse pelo Inglês e a afinidade com a leitura crescia cada vez mais.

Era maravilhoso ler aqueles livros da Coleção Vaga-lume e outros exemplares que nos eram levados na aula de língua-portuguesa. Sempre que nos era dada a oportunidade, estávamos lá entretidos com a leitura dos livros.

Assim, sem reprovar nenhum ano, cheguei finalmente à oitava série e concluí o ensino fundamental. Antigamente, neste último ano do primeiro grau, tínhamos que decidir qual rumo seguir uma vez que havia o vestibulinho para ingressar no magistério na escola que eu almejava estudar.

Então, já cursando o magistério, no mês de outubro, por indicação de duas Irmãs da Comunidade Carmelitas da Caridade de Vedruna que participavam da

mesma igreja católica que eu frequentava e atuavam como professoras numa escola de Educação Infantil comunitária localizada no bairro vizinho da minha residência, assumi uma sala que estava sem professora numa pré-escola pertencente ao Programa Pré-escolar da Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC). Naquele tempo, a FUMEC era responsável pelo atendimento da Educação Infantil municipal e por estas escolas comunitárias na cidade de cuja administração era feita pela comunidade onde estas estavam localizadas.

Recordo-me bem que este início foi meio confuso. Assumi sem nenhuma experiência uma sala com cerca de vinte e dois alunos.

Aos poucos, estudando e trocando experiências com minhas colegas de trabalho e frequentado o magistério, eu buscava dar conta dos meus primeiros anos como docente. Dessas práticas surgiram os primeiros questionamentos e por não ter ainda um forte embasamento teórico, me sentia muitas vezes perdida sem saber muito bem o que fazer com aqueles alunos com tanta energia para gastar.

Apesar da pouca idade, tinha muita vontade de me aperfeiçoar e procurava proporcionar aos meus alunos o maior contato possível com o mundo letrado.

Durante três anos, trabalhando e estudando, levava uma vida corrida, mas, sentia-me leve, afinal, eu estava gostando da profissão.

Depois de concluir o magistério, decidi que não faria a faculdade. O motivo para este adiamento era que tinha decidido me casar. O namoro começara concomitantemente com a minha profissão docente. Portanto, já era a hora do casamento. Deixaria a graduação para mais tarde. Após o casamento, continuei a morar na mesma região e no bairro onde lecionava.

Adiada a graduação, trabalhando ao lado de casa, eu estava satisfeita com minha vida de professora de Educação Infantil. Porém, aconteceu algo que mudaria os rumos que eu havia traçado para minha vida: começou a circular a notícia de que iríamos ser demitidas. Nem liguei muito para isto, pois achava que eram somente boatos.

Mas tudo começou a mudar muito. A turma com a qual eu trabalhava foi assumida por uma professora concursada pela prefeitura no ano de 1992. Eu fui transferida para uma escola do bairro vizinho.

Em 1993, trabalhando noutra escola ainda da FUMEC, em outro bairro próximo, ainda com a Educação Infantil. Também, em período alternado, comecei a trabalhar numa pré-escola particular à tarde.

No início de 1994, fui demitida da FUMEC porque esta autarquia ficaria responsável apenas pelo ensino de jovens e adultos (EJA) e todas as pré-escolas passariam a ser administradas pela Secretaria Municipal de Educação e eles somente contratariam os concursados aprovados no concurso de 1992.

Como não havia prestado este referido concurso para a contratação de professores, porque ainda estava terminando o magistério, não tive a oportunidade de saber se me classificaria bem.

Nem liguei muito para esta demissão. Afinal, já estava decidida que iria mudar de profissão e assim que aparecesse uma oportunidade iria para outra área. Queria explorar outros ramos. Pela primeira vez na minha vida eu não via a docência como a única opção profissional.

Fiquei somente na escola particular até que, após grandes prejuízos financeiros, foi decretada a falência deste estabelecimento.

Após alguns meses desempregada, apareceu, então, a oportunidade de trabalhar em outra área.

Desta forma, atuando em diferentes áreas, por cinco anos trabalhei no comércio e indústria, desenvolvendo ações relacionadas à área administrativa e financeira. Até que retorno ao ensino, dando aulas particulares de informática. Tal ação me traz de maneira declarada a indicação de que a sala de aula é meu real ambiente profissional.

Em 1999, prestei o concurso para professora de ensino fundamental da cidade de Hortolândia e assumi como professora efetiva daquela rede municipal de educação, em uma 2ª série, numa escola de ensino fundamental localizada no Jardim Nossa Senhora de Fátima. Ainda neste ano prestei concurso para professora do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Sumaré. No ano seguinte, lecionava em um período em Hortolândia e no outro em Sumaré, em salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao mesmo tempo, concluía minha primeira graduação, o curso de Letras. Sonho finalmente realizado!

Também, no ano de 2000, prestei concurso público para professora de ensino fundamental e para a Educação Infantil da Prefeitura de Campinas, no qual fui aprovada, mas, aguardaria a convocação.

No ano de 2001, objetivando aperfeiçoar minha graduação, fiz uma pós-graduação em língua portuguesa. Foi mais uma experiência significativa para minha carreira já que, além de contribuir para a formação, ajudava na melhoria da classificação para a atribuição de aulas nas prefeituras onde trabalhava.

Em 2003, fui convocada para assumir como professora efetiva de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Campinas e assumi uma sala de maternal II, com crianças de três anos de idade, num Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na região sudoeste de Campinas.

Quanto aprendizado eu tive nesse período! Também vivenciei muitas dificuldades e novidades: as salas de aula eram lotadas; a falta de funcionários – cheguei a ficar com trinta e duas crianças, numa turma de agrupamento II, tendo somente uma monitora; a novidade do agrupamento das crianças cada vez mais novas (com um ano e seis meses) com as crianças que já estavam completando três anos de idade. Muitas dúvidas surgiam: o quê trabalhar? como fazer a integração entre maiores e menores? Como trabalhar de maneira a garantir o aprendizado para todos?

Motivada com esta etapa da educação básica, inicio minha segunda graduação, agora em Pedagogia. Esta graduação poderia me ajudar a compreender muitas dúvidas que estavam emergindo no meu trabalho diário.

E foi isso que aconteceu. Muitas dúvidas foram esclarecidas e o amadurecimento profissional foi me dando a segurança que eu precisava para trabalhar com os pequenos.

Descobri na Educação Infantil a minha verdadeira aptidão e comecei a me sentir realizada profissionalmente. Via, nesta faixa etária, os grandes avanços do desenvolvimento humano e as grandes contribuições que podemos fazer na formação destes alunos. Ia trabalhar feliz e com a sensação de dever cumprido, apesar de todas as dificuldades que tínhamos.

No ano de 2007, motivada pela ideia de ir trabalhar mais perto de casa, solicitei a remoção para outro CEMEI. Contudo, eu agora iria trabalhar com crianças do Agrupamento III, ou seja, na faixa etária de três a seis anos.

Também, foi uma fase muito gratificante e mágica. Tive alunos com necessidades educacionais especiais e uma turma bem numerosa. Apesar de estar sozinha, pois neste agrupamento não havia nenhuma monitora para auxiliar, eu ia trabalhar motivada, afinal meus alunos não tinham culpa por estas políticas públicas que lotam as salas e se esquecem que muitas vezes o professor tem que enfrentar todos os problemas sozinho, mas eu me sentia realizada profissionalmente. Era muito gostoso poder ver o desenvolvimento dos alunos e poder trabalhar visando sempre uma Educação Infantil que promovesse o amplo desenvolvimento deles.

Concomitantemente a este trabalho, atuando como professora de Educação Infantil, eu resolvi prestar o processo seletivo para a substituição na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da FUMEC e nos anos de 2007 e 2008 eu atuei como professora substituta na EJA I da região sudoeste de Campinas.

Foi outra experiência muito valorosa. Lidar com aqueles jovens e adultos, senhores e senhoras, me ensinou a ter uma profunda consideração e respeito por estas pessoas tão carentes: carentes do saber escolarizado e, muitas vezes, carentes de afeto.

Desde que retomei os estudos, não parei mais. Com a finalidade de continuar a minha formação, fiz o curso de Gestão em Educação no ano de 2008, numa faculdade da cidade de Campinas. Nesse momento, desperta em mim o interesse pela gestão em educação, pois pude perceber o quanto pode ser importante profissionalmente, sair da sala de aula e “olhar” a educação com olhos para além das “paredes” que cercam o nosso trabalho educativo.

Em outubro de 2008 foram abertas as inscrições para provimento de cargos de professores e especialistas na Prefeitura de Campinas. Inscrevi-me para o cargo de Diretora Educacional e passei em todas as etapas deste concurso, sendo convocada na primeira chamada.

Após todo o processo de contratação, em abril de 2009, assumi a direção de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), localizado também na região sudoeste de Campinas, com aproximadamente trezentos e sessenta alunos, com idade entre zero e seis anos de idade, local onde atuo até hoje.

Enfim, como se pode perceber, a minha jornada na educação é longa e somente por poucos anos não me senti professora. Agora percebo que serei

professora até morrer e mesmo que esteja atuando na gestão educacional, a minha alma e essência continuará tendo a docência como inspiração e mote para enfrentar tantos desafios. Desde quando comecei, aos dezessete anos de idade, até hoje, passei por diferentes panoramas na educação brasileira e tudo isto sempre me incitou a pesquisar cada vez mais e buscar a compreensão para os muitos questionamentos.

Um destes questionamentos aconteceu quando nós, diretores da Educação Infantil da região sudoeste, estávamos reunidos debatendo sobre a temática da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Nesta ocasião surgiu a seguinte pergunta: quais efeitos a formação continuada pode trazer para as práticas docentes da Educação Infantil? Esta formação está contribuindo para a qualidade do processo pedagógico nas CEMEIs (Centro Municipais de Educação Infantil) e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) da cidade?

Destes questionamentos e do olhar aguçado como gestora, ação que hoje é central na minha prática profissional, nasceu o projeto de pesquisa para ingressar neste mestrado em educação.

A necessidade de ampliar conhecimentos nesta direção me incentivou a iniciar esta jornada e comecei a me aprofundar sobre esse tema da formação continuada. Com o mestrado busco esclarecimentos sobre os impactos que a formação continuada traz para a Educação Infantil municipal e para os aspectos pedagógicos nas unidades educacionais.

Em decorrência do exposto, foi possível configurar nosso problema de pesquisa: investigar a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação aos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas e quais as contribuições que esta traz para as práticas docentes na sala de aula. A questão norteadora deste trabalho assim ficou configurada: Os cursos e grupos de formação centralizados da Secretaria Municipal de Educação, oferecidos aos professores de Educação Infantil, nas vozes de alguns profissionais desta etapa da educação básica, contribuem para o aperfeiçoamento das ações docentes relativas ao processo ensino/aprendizagem nas unidades educacionais municipais de Educação Infantil?

Portanto, nesta dissertação, buscamos reunir algumas informações sobre o quadro da formação continuada de professores da prefeitura de Campinas, aspectos que considero configurarem-se em subsídios para a pesquisa. Tenciono verificar o quanto a formação oferecida contribui para as práticas docentes daqueles profissionais que trabalham na Educação Infantil de Campinas.

No delineamento deste trabalho, configuramos a seguinte estrutura:

- No primeiro capítulo, denominado “A Educação Infantil e a formação de professores: nas pesquisas, na legislação e na cidade de Campinas”, apresentaremos as reflexões sobre as leituras realizadas no processo de configuração deste trabalho. Para isso, pesquisamos os trabalhos divulgados nas reuniões anuais da ANPED em seus Grupos de Trabalho: de Didática — GT 04 de Educação de Crianças de zero a seis anos de idade — GT 07; de formação de professores — GT 08, a fim de que tais leituras nos subsidiassem na compreensão do tema relacionado à formação continuada dos professores de Educação Infantil. Ainda neste capítulo, traremos aspectos relacionados à Educação Infantil Pública Municipal da cidade de Campinas, suas políticas e a formação continuada de seus professores.
- No segundo capítulo, intitulado “Caminho da pesquisa”, apresentaremos a metodologia utilizada nesta dissertação, de cunho qualitativo. Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com profissionais da educação e revisão de documentos. Também detalharemos a escolha dos sujeitos para as entrevistas, a estratégia para coleta dos dados.
- No terceiro capítulo, trazemos as ações formativas da Secretaria Municipal de Educação e a configuração dos cursos mais procurados pelos profissionais da educação.
- No capítulo quatro, denominado “As entrevistas e suas contribuições para a pesquisa”, descrevemos as informações a nós trazidas pelas entrevistas, bem como as análises que fizemos, ao relacionar os aspectos teóricos estudados e as ações realizadas na Secretaria Municipal.
- Por fim, nas considerações finais, apresentamos as conclusões desta dissertação de mestrado, buscando indicar contribuições para a formação continuada de professores da Educação Infantil no município de Campinas.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NAS PESQUISAS, NA LEGISLAÇÃO E NA CIDADE DE CAMPINAS

O nosso foco de pesquisa está centrado no estudo da formação continuada de professores da Educação Infantil no município de Campinas. A fim de um melhor entendimento sobre este, pesquisamos sobre como se constituiu a Educação Infantil na cidade de Campinas e como foram as políticas de formação continuada para os professores que atuam neste nível de ensino através das ações formativas da Secretaria Municipal de Educação. Para alcançar este objetivo, entendemos como necessário, inicialmente, verificar o contexto mais abrangente desta formação, quer na dimensão das pesquisas realizadas sobre o tema, quer na dimensão da formação em nível nacional.

Então, consideramos importante trazer como subsídio para a compreensão dessa formação, os trabalhos divulgados nas reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação)¹. Tal escolha se deu pelo fato de ser este espaço considerado de relevância pelos pesquisadores em Educação, eleito por muitos destes como lugar privilegiado para a divulgação de resultados de pesquisas em educação.

A Formação Continuada dos Professores na Educação Infantil a partir dos estudos divulgados na ANPED

Nas nossas buscas realizadas nos registros das reuniões da ANPED — entre os anos de 2000 e 2010² — pretendemos identificar e analisar como as pesquisas na área da formação continuada têm abordado o tema da formação continuada dos professores de Educação Infantil. Convém destacar que escolhemos este espaço de divulgação da produção de pesquisas relacionadas à educação, partindo do pressuposto de que se trata de uma associação nacional

¹ A pesquisa nos Grupos de Trabalho 04, 07 e 08, da ANPED foi uma solicitação da banca de qualificação deste mestrado, pois esta considerou ser relevante conhecer o que foi produzido pelos pesquisadores em educação referente a formação continuada de professores de Educação Infantil na última década.

² O ano de 2011 não foi pesquisado, pois na época da análise dos trabalhos para a configuração desta dissertação, a Reunião 34^a, referente a este ano, ainda havia sido publicada.

que permite a publicação de trabalhos advindos dos diferentes contextos brasileiros. Porém, sabemos que há muitas e diferentes considerações relacionadas à formação de professores em tantos outros espaços de divulgação de pesquisas, e que nem sempre são inseridos nas reuniões da ANPED.

A partir disto, observamos as concepções que foram apresentadas nos trabalhos da ANPED produzidas nesse período. Os dados foram coletados no site da ANPED e investigamos os trabalhos produzidos nos Grupos de Trabalho³ que tratam da Didática (GT 04), da educação de crianças de zero a seis anos (GT 07) e da formação de professores (GT 08). Neste estudo, a categoria pôsteres foi descartada devido à nossa intenção de trazer as concepções sobre o tema que foram abordadas nas pesquisas já concluídas.

A fim de escolhermos quais trabalhos leríamos na íntegra, optamos por aqueles que enfatizavam a formação continuada dos professores de Educação Infantil, na intenção de resgatar os pressupostos teóricos e os tipos de abordagens relacionadas à formação continuada neles encontrados. Buscamos estas informações, através dos descritores: formação continuada, formação do professor/educador, formação docente, educação continuada, formação em serviço, Educação Infantil; e, após um novo refinamento, o descritor formação continuada/educação continuada/formação em serviço, do professor/educador de Educação Infantil.

No quadro que apresentamos a seguir, informamos os dados gerais desta pesquisa feita nos trabalhos apresentados nos GTs 04 (Didática), 07 (Educação de crianças de zero a seis anos) e 08 (Formação de Professores) da ANPED, no período compreendido entre os anos de 2000 a 2010.

³ Lembramos que a escolha destes Grupos de Trabalho aconteceu devido a solicitação da banca de qualificação para esta dissertação.

Quadro 01: Trabalhos dos GTs da ANPED sobre formação continuada de professores

	GT04	GT07	GT08	Total
Número de Trabalhos inicialmente identificados	148	163	237	548
Trabalhos identificados a partir dos descritores: formação continuada, formação do professor/educador, formação docente, educação continuada, formação em serviço, formação continuada do professor de Educação Infantil, Educação Infantil.	10	78	81	169
Quantidade de trabalhos identificados a partir dos descritores: formação continuada/educação continuada/formação em serviço do professor/educador de Educação Infantil.	0	4	3	7

Como vimos no quadro anterior, na primeira análise que fizemos encontramos 148 trabalhos no GT 04, 163 trabalhos no GT 07 e 237 trabalhos no GT 08, totalizando 548 trabalhos. Deste total, após refinamento da pesquisa, buscamos trabalhos que contivessem os descritores: formação continuada, formação de professor/educador, formação docente, educação continuada, formação em serviço, formação continuada do professor de Educação Infantil, Educação Infantil. Com esse refinamento, selecionamos 169 trabalhos, buscando aqueles trabalhos que tratassem com mais especificidade da formação continuada dos professores de Educação Infantil, nosso foco de interesse.

A partir deste último refinamento, selecionamos os sete trabalhos referentes especificamente às pesquisas sobre a formação continuada do professor de Educação Infantil, a seguir :

- Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação (GT 08 – apresentado na 32ª reunião anual da ANPED, em 2009);
- A formação continuada de professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória (GT 08 – apresentado na 29ª reunião anual da ANPED, em 2006);
- Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios (GT 08 – apresentado na 27ª reunião anual da ANPED, em 2004);

- Formação continuada na Educação Infantil (GT 07 – apresentado na 33ª reunião, em 2010);
- Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil (GT 07 - apresentado na 28ª reunião anual da ANPED, em 2005);
- A formação de profissionais da Educação Infantil: em foco, a relação teoria e prática (GT 07 – apresentado na 26ª reunião anual da ANPED, em 2003);
- Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de secretarias municipais de educação (GT 07 – apresentado na 26ª reunião anual da ANPED, em 2003).

Lemos na íntegra, estes trabalhos e verificamos que os mesmos, ao tratarem da formação continuada do professor de Educação Infantil, apresentaram várias concepções sobre esta formação. Muitos autores apresentam esta concepção de maneira convergente. Outros, entretanto, apesar de não serem divergentes, apontaram aspectos mais pontuais das pesquisas que foram realizadas e mostraram concepções específicas a respeito de seu foco.

Todavia a nossa intenção era, a priori, saber quais os aspectos eram mais recorrentes, e depois verificar aqueles outros mais subjetivos e mais pontuais nestes trabalhos.

Identificamos, a seguir, os aspectos coincidentes em todos os trabalhos: a) articulação entre políticas de formação continuada e as necessidades formativas dos docentes de Educação Infantil; b) reflexividade docente.

Em seguida, apresentaremos estes aspectos recorrentes nestes trabalhos selecionados.

a) Articulação entre políticas de formação continuada e as necessidades formativas dos docentes de Educação Infantil

No que se refere ao tratamento da formação continuada dos professores de Educação Infantil encontramos, nos trabalhos pesquisados, o consenso da necessidade de articularem as propostas formativas com as necessidades docentes.

Neste sentido, estes trabalhos evidenciam que há a desarticulação entre o que os professores de Educação Infantil carecem, segundo os autores destes trabalhos, e os programas de formação continuada que são realizados. Falta a “sintonia” entre o que é estabelecido em níveis de secretarias municipais e as reais necessidades docentes.

Assim, na perspectiva dos programas de formação continuada, Goodson (1992) observa que há urgência do diálogo entre os docentes e estes programas, o que permitiria o redimensionamento entre o individual e o institucional, sendo possível considerar a dimensão do vivido, do experimentado.

Rangel (2006), em seu trabalho, ao analisar essa dicotomia entre os programas de formação e as necessidades formativas, acrescenta que “há a verticalidade no desenvolvimento das propostas. Os programas/projetos são desenvolvidos à revelia da opinião dos professores” (p. 14).

Para Pernambuco e Rego (2004), a formação permanente continuada deve proporcionar um diálogo verdadeiro entre “os professores(as)-formadores(as) e os professores(as)-alunos(as), entre o conteúdo dos cursos e os(as) e professores(as)-alunos(as) e entre o conteúdo, formadores(as), alunos(as) e o mundo” (p. 15).

Na mesma direção, Côco (2009, p. 17) aponta que é preciso “organizar propostas de formação continuada que atendam a uma coletividade considerando também os níveis de interesse e o processo de formação individual e coletiva dos profissionais”.

Neste aspecto, a articulação entre a teoria apresentada nos programas e as realidades vividas nas salas de aula de Educação Infantil foi considerada fundamental para que a formação continuada dos docentes atuantes neste segmento da educação proporcionasse a evolução da prática educativa destes professores (LOIOLA, 2005).

Kramer (1993) considera que o fracasso das estratégias de formação apontada pelos pesquisadores se deve à falta da conectividade entre essas estratégias e à prática concreta da sala de aula.

Para os autores dos trabalhos selecionados este ponto é considerado nevrálgico uma vez que, como indicado nestas pesquisas, os programas

desenvolvidos pelas secretarias municipais antagonizam o conteúdo dos mesmos com as realidades vivenciadas pelos professores de Educação Infantil.

Rangel (2006) observa que nestas propostas há a uniformização de conteúdos que, muitas vezes, são insuficientes para oferecer aos professores “subsídios teóricos e práticos capazes de ajudá-los a assumir autonomamente os processos de construção de suas práticas pedagógicas” (p. 4).

Os modelos de formação que são apresentados nestes trabalhos evidenciam a separação entre os produtores do conhecimento daqueles que utilizam os conhecimentos. Neste sentido, os que produzem conhecimento não são os mesmos que estão constantemente se atualizando nos cursos de formação continuada, ou seja, quem produz os conhecimentos seriam os acadêmicos e pesquisadores e quem se atualiza constantemente são os professores que estão atuando nas escolas (CANDAU, 2003).

Barth (1993) considera que o grande desafio a ser superado, na formação de professores e de formadores de professores é chegar a uma mudança conceitual destes profissionais quanto à relação entre o saber e sua construção.

Assim, ao serem criadas as propostas de formação continuada: os objetivos, a fundamentação teórica, a forma de implantação, os resultados esperados e critérios como objeto de análise, as críticas e debates, necessitam ter interlocução com os que atuam diretamente na sala de aula (GOMES, 2009).

Cabe aqui considerar que os professores não podem ser somente “sujeitos ou objetos” das políticas de formação docente, pois estes necessitam se sentir partícipes deste processo. Nesta direção, Collares et al (1999) apontam que:

Os projetos e ações que visam concretizar uma política pública devem igualmente ser objeto de análise, críticas e debates: para tanto, sua fundamentação teórica, seus objetivos reais, os resultados esperados e critérios de avaliação, sua forma de implantação, devem ser também de domínio público (COLLARES; MOYSES; GERALDI, p. 210).

Nesse contexto, é importante destacar a necessária articulação entre o desenvolvimento profissional e organizacional de modo a gerar uma cultura da aprendizagem, que reconheça que tanto as crianças quanto os profissionais

desenvolvem processos de aprendizagem que resulta no desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores (KISHIMOTO, 2004, p. 337).

Portanto, o sentimento de “pertencimento” é fundamental para que os programas e projetos de formação continuada sejam bem sucedidos. Concordamos com os autores dos trabalhos selecionados no sentido de que os professores necessitam participar efetivamente nos processos de implantação das propostas de formação docente assim como necessitam envolver-se ativamente na definição e na avaliação das temáticas escolhidas.

b) A reflexividade docente

Outro ponto que a leitura dos trabalhos selecionados da ANPED nos trouxe, conforme dito anteriormente, e que foi convergente nestes trabalhos, se refere à reflexividade docente.

A atitude crítico-reflexiva sobre o saber/fazer pedagógico, apontada nos trabalhos deve-se ao fato de os autores tratarem a formação continuada como a possibilidade de reflexão sobre o trabalho realizado em sala de aula.

Nesta reflexividade docente sobre a prática pedagógica, há a possibilidade, de acordo com Mello e Porto (2003, p. 2), de “construção de novos procedimentos de ensino relacionados com a totalidade da escola, com o meio que se insere e com a sociedade mais ampla”. Por isso, há a necessidade de uma formação que esteja vinculada às questões do dia-a-dia e relacionada ao contexto sociocultural.

Nesse contexto, a ação formativa é apresentada como necessária para levar os professores a refletirem e tomarem consciência sobre sua prática pedagógica (PERNAMBUCO; REGO, 2004).

Essa interação “se afirma principalmente na ideia de que os professores encontram-se perante uma atividade constante de produção e de invenção” (CÔCO, 2010, p. 4).

Assim, a formação continuada é apresentada como possibilidade de o professor abrir novas perspectivas de aprimoramento do fazer pedagógico. Ela é compreendida como um processo dinâmico que deve partir da realidade existente rumo a uma postura crítico-reflexiva e transformadora da realidade (RANGEL, 2006, p. 8).

Entretanto, Rangel (2006) destaca que esta reflexão sobre a prática não vai além de uma reflexão centrada na escola, sobre os problemas imediatos que o professor enfrenta no seu dia-a-dia e não é capaz de promover mudanças profundas na sua atuação profissional.

Nesta direção, segundo Micarello (2003), a reflexão crítica que vem sendo apresentada tem o “poder transformador” (destaque da autora) sobre os desafios que se colocam na prática.

Contudo, a mesma autora enfatiza ser necessário considerar as condições em que acontece a formação do professor e em que medida esta formação permite fazer esse movimento de apropriação teoria/prática. Caso isso não aconteça, a limitação para essa “não apropriação” não pode ser atribuída ao docente. Será preciso considerar como os saberes que constituem a teoria estão sendo produzidos e partilhados nestes processos formativos (MICARELLO, 2003).

Cabe aqui destacar que esta unanimidade relacionada ao aspecto da reflexividade docente pode ser “perigosa”, pois a reflexão, tão evidenciada na “racionalidade prática consiste num processo individual, cujo impacto é imediato e de pouco ou quase nenhuma repercussão nas práticas educativas e não se configuram em transformações macro estruturais no/do ensino” (PRADA, VIERA, LONGAREZI, 2009).

Neste tipo de concepção, o professor “corre o risco” de ser responsabilizado pelos problemas do ensino, bem como o Estado pode ser isentado de qualquer responsabilidade com o processo de formação continuada dos professores (IDEM).

Outros aspectos apareceram nos trabalhos escolhidos, porém de forma mais pontuais e não recorrentes. São estes: a identidade da Educação Infantil, continuidade dos programas de formação continuada e a terceirização da Educação Infantil.

Conforme exposto até aqui, pudemos observar que os trabalhos selecionados tratam da formação do professor de Educação Infantil tendo por objetivo obter esclarecimentos quanto a algum programa/proposta de formação continuada relacionado a determinados municípios ou secretarias de ensino. A exceção se deu no trabalho intitulado “Contribuições da pesquisa colaborativa e

do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação” que, como o próprio título indica, trata-se de uma pesquisa colaborativa realizada numa instituição internacional. Nos demais trabalhos estudados que foram apresentados na ANPED nos GTs 04, 07 e 08, no período de 2000 a 2010, verificamos a semelhança com a nossa pesquisa, pois, à semelhança daqueles, esta investiga os cursos de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação, através do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e pela Coordenadoria Setorial de Formação da cidade de Campinas⁴, conforme veremos mais adiante.

A seguir, trataremos os aspectos da Educação Infantil Pública da cidade de Campinas e as políticas que definiram os rumos desta assim como os rumos da formação continuada de seus professores.

A Educação Infantil pública municipal de Campinas e a formação continuada de seus professores

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 sancionada no dia 20 de dezembro de 1996 trouxe alterações significativas para a Educação Infantil no Brasil, pois esta começou a fazer parte da educação básica.

Diferentemente do que acontecia com a Lei anterior, a Lei 4.024/61 (alterada pela Reforma 5.692/71) que determinava em seu artigo 19 parágrafo 2º que “os Sistemas de ensino velariam para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”, na nova LDB (Seção II, artigos 29 a 31) há a indicação de sua finalidade; da sua organização em creches – para crianças de até três anos de idade – e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos; e da sua avaliação.

⁴ Cabe aqui considerar que esta dissertação de mestrado não trará estudos sobre a formação docente descentralizada oferecida pelos NAEDs e nem da Escola de Governo e Desenvolvimento do Servidor (EGDS). As propostas de formação oferecidas pelos NAEDs são ações formativas isoladas e pontuais, e, no caso da EGDS, não tratam especificamente da formação dos profissionais da educação e é destinada à todas as Secretarias da prefeitura de Campinas.

Esta nova legislação organizou a educação nacional (Título IV) e incumbiu os municípios (como encontrado no artigo 11, inciso V) de “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas”.

Portanto, a Educação Infantil começa a ser responsabilidade dos municípios e direito da criança. Assim, esses tiveram que se adequar à nova legislação vigente.

Na cidade de Campinas houve a criação de políticas públicas que cumprissem as determinações da nova Lei não só no que diz respeito à criação de vagas para atender a demanda desta faixa etária, mas também no que se refere aos aspectos da formação dos profissionais da educação (Título VI, artigos 61 a 67) atuantes nesta etapa da educação básica.

Diante disto, traremos a seguir um estudo da Educação Infantil municipal, apontando os aspectos quantitativos, referentes à capacidade de atendimento, e qualitativos, referentes às ações pedagógicas; depois analisaremos formação continuada de seus professores. Faremos a delimitação temporal a partir da LDB 9.394/96 até os registros legais de 2011. Este recorte temporal permitirá um maior aprofundamento nos estudos das políticas públicas do município para a Educação Infantil pública no período em que de fato, são criadas medidas significativas para promover o atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade⁵.

A Educação Infantil pública de Campinas

A seguir apresentaremos as ações políticas dos governos da cidade de Campinas para a garantia do direito constitucional⁶ das crianças ao atendimento em creches e pré-escolas, assim como as medidas qualitativas para este atendimento.

Consideramos ser necessário apresentar estas políticas pois estas influenciaram fortemente toda a Educação Infantil municipal inclusive os rumos da formação continuada de seus profissionais.

⁵ A Emenda Constitucional 53/2006 antecipa a escolarização obrigatória das crianças no Ensino Fundamental para os seis anos de idade. Assim, a Educação Infantil fica responsável pela faixa etária de zero a cinco anos.

⁶ Constituição de 1988, do Capítulo III, Seção I, Artigo 208, inciso IV.

Políticas para o atendimento de crianças de zero a cinco anos do município

A nova LDB trouxe à tona um problema que a Educação Infantil da cidade de Campinas enfrentava na época de sua promulgação: a falta de vagas.

As listas de espera das unidades educacionais eram grandes e este fato ganhou destaque na imprensa. A seguir, temos um pequeno exemplo da situação enfrentada pelo município:

A Secretaria Municipal de Educação, 1997, ganha as páginas dos jornais, passa a ser questionada pelo Conselho Tutelar sobre a obrigação do poder público em estar oferecendo vagas em creches, que alega descumprimento do Art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente diante da crescente falta de vagas nas creches. O então Secretário da Educação ressalta que “sequer há verba da Educação que possa ser utilizada para construir novas creches, já que a criação do “Fundão” da Educação, pelo governo federal, a verba de 25% destinada à Educação não pode ser utilizada nas creches”. Em 1998, a decisão judicial obriga a Prefeitura a atender 9.600 crianças que aguardam vagas por creches, sob pena de multa de R\$ 31.700,00 por dia, se a situação perdurar. Como providências, o então Secretário Municipal da Educação, Alcides Mamizuka, determina o corte, em 1999, do período integral nos CEMEIS, para as crianças de quatro a seis anos, que a partir daí deverão frequentá-la somente meio período: no período da manhã (8h às 12h) ou no período da tarde (12h30m às 16h30m). Mantido para as crianças de três meses a três anos, torna obrigatório que as mães apresentem, trimestralmente, um comprovante de trabalho, sem o qual as crianças terão redução na sua permanência nos CEMEIS para meio período (RAMOS, 2010, p. 93-94).

Como apontado por Ramos (2010), foi uma medida tomada pelo secretário da educação do final dos anos 1990, que tentou amenizar o déficit de vagas acabando com o período integral para as crianças de quatro a seis anos. Todavia, esta medida não foi suficiente para resolver aquela situação e pelo que pudemos verificar na exposição do secretário, o poder público demoraria a tomar medidas de impacto na Educação Infantil porque não existiam verbas destinadas para a construção de novas creches.

Mas, o panorama criado pela LDB criava a necessidade de ações políticas impactantes que sanassem a falta de vagas nas creches e pré-escolas municipais, o que não aconteceria naquele momento.

No âmbito nacional, o Plano Nacional de Educação de 2001, apontou metas para a Educação Infantil. No que se refere à capacidade de atendimento e às instalações das unidades, temos:

- ✓ Ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos;
- ✓ Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar; mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; adequação às características das crianças especiais;
- ✓ A partir do segundo ano deste plano, somente autorizar a construção e o funcionamento de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infra-estrutura definidos no item anterior;
- ✓ Adaptar os prédios de Educação Infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos.

Diante do exposto, novamente observamos que a cidade mantinha-se aquém do que estava estabelecido em nível nacional, e novas ações deveriam ser executadas a fim de minimizar a realidade do município diante da legislação vigente.

Nesta direção, a partir do ano de 2004, foram implantados os agrupamentos multietários. Nesta iniciativa, a organização das salas das unidades de Educação Infantil aconteceria não mais por faixa etária e sim por

idades aproximadas. Neste tipo de organização, um mesmo espaço é utilizado por crianças de diferentes idades.

A Educação Infantil foi dividida no interior das unidades escolares em três agrupamentos: Agrupamento I (AG1) atendendo crianças de zero a um ano e seis meses; Agrupamento II (AG2) atendendo crianças de um ano e sete meses a três anos e o Agrupamento III (AG3) para crianças de três a cinco anos.

Neste sentido, Abreu (2006) aponta que, na estrutura antiga, nas salas em que as crianças eram atendidas por ordem cronológica: quatro anos - Maternal; cinco anos – Infantil; seis anos – Pré; acontecia o problema de falta de vaga para determinada idade, o que ocasionava sobra de vaga em determinada sala e falta em outra. Desta forma, passou-se a ter maiores possibilidades quanto ao atendimento da demanda, já que foi instaurada maior mobilidade para efetuar as matrículas durante todo o ano letivo.

Entretanto, as medidas expostas anteriormente – fim do período integral para as crianças com mais de quatro anos e os agrupamentos multietários - não foram suficientes para zerar o déficit de vagas na Educação Infantil de Campinas.

No ano 2006, a cidade tinha uma população aproximada de 106.000 crianças na faixa etária de zero a seis anos. Destas, 27.065 encontravam-se matriculadas em um dos 152 estabelecimentos infantis mantidos pela Secretaria Municipal de Educação, sendo 7.151 em período integral e 19.914 em período parcial. A demanda por vagas em creches e pré-escolas municipais era elevada. Em fevereiro daquele ano, 14.554 crianças de diferentes regiões de Campinas aguardavam por vagas (RAMOS, 2010).

Com o objetivo de superar o desafio de atender à demanda de Educação Infantil, foi lançado pela SME o Programa Especial de Ampliação da Oferta na Educação Infantil 2005-2008, designado Pró-Criança⁷.

Neste Programa foram previstas várias ações para as diferentes modalidades de Ensino da cidade. Especificamente para a Educação Infantil foram definidas as seguintes metas:

- aumentar as matrículas para atender cerca de 40 mil crianças de 0 a 5 anos;
- construir creches e Naves-Mãe;
- ampliar parcerias com entidades privadas;

⁷ www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/plano-diretor.../tr_educ.pdf

- buscar modalidades alternativas de atendimento;
- buscar a diminuição das licenças para tratamento de saúde (LTS) e repor o quadro de pessoal.

Estas ações propostas visavam medidas de impacto. Naquele momento foi iniciado o projeto Nave-Mãe, em parceria com Federação das Entidades Assistenciais de Campinas, Unicamp, e Secretaria Municipal de Educação no CEMEI Parque da Floresta. Este Projeto foi idealizado pelo então prefeito Hélio de Oliveira Santos, em seu primeiro mandato.

Dentro deste Programa, novas unidades educacionais começaram a ser construídas no município e as que já estavam em funcionamento – CEMEIS e EMEIS passaram por reformas de ampliação. Contudo, essas ações reduziram timidamente a lista de espera. Entre os anos de 2005 a 2007 a lista passou para 12.078 crianças (RAMOS, 2010).

Em 2007 o Governo Federal promulgou a Emenda Constitucional 53/2006 que alterou a redação dos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Nesta Emenda, dentre as mudanças de maior impacto para a Educação Infantil, há a diminuição da idade limite das crianças que frequentam as creches e pré-escolas, alterando-a de seis para cinco anos.

Com essa mudança, houve a diminuição da demanda por vagas na Educação Infantil, uma vez que as crianças com seis anos de idade obrigatoriamente iriam para o ensino fundamental. Mesmo assim, a lista de espera nas unidades educacionais do município continuou grande.

Contudo, uma medida em âmbito nacional alterou significativamente a realidade da Educação Infantil e o município de Campinas teve condições de agir de maneira mais efetiva em relação ao seu déficit de vagas. Ocorreu promulgação da Lei 11.494/2007 que alterou a Lei 10.195/2001 que instituiu o FUNDEF e criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Esta Lei, diferentemente da anterior, contempla também a Educação Infantil como parte da educação básica. Desta forma, em seu parágrafo 1º no artigo 8º, indica a permissão ao poder público de firmar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público para o

oferecimento de vagas de Educação Infantil em creches para crianças de até três anos; e no parágrafo 3º, o cômputo das matrículas das pré-escolas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e que atendam às crianças de (quatro) e 5 (cinco) anos.

Portanto, o FUNDEB criou para a Educação Infantil maiores possibilidades para a ampliação da capacidade de atendimento para as crianças de zero a cinco anos uma vez que aumentou os recursos destinados para este segmento da educação, além de permitir parcerias com instituições.

Como uma ação a mais, o MEC criou em 2007 o Programa “Compromisso Todos pela Educação”. Neste programa, foram definidas cinco metas que devem ser alcançadas até sete de setembro de 2022. Segundo o portal deste programa⁸, as metas devem servir como direcionamento para que todos os brasileiros participem e cobrem melhorias na Educação. A seguir listamos as cinco metas:

1. toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
2. toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
3. todo aluno com aprendizado adequado à sua série;
4. todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos;
5. investimento em educação ampliado e bem gerido.

Notamos que neste programa, há intenção da antecipação da escolarização obrigatória das crianças a partir dos quatro anos de idade⁹, além da tentativa de sensibilizar a iniciativa privada, a sociedade civil e os governos a fim de atingir estas metas.

Novamente, no caso da cidade de Campinas, esta intenção de antecipação da escolarização obrigatória agravaria ainda mais a questão da demanda por vagas. A situação assim se manifestou: Como este programa poderia absorver as crianças a partir dos quatro anos nas suas unidades de Educação Infantil?

Com esse objetivo e seguindo estas determinações do MEC, em 2007, é implantado o projeto “Compromisso Campinas pela Educação” no qual o município estabeleceu parceria com a FEAC – Federação das Entidades Assistenciais de Campinas e é criado, através da Lei Municipal 12.884/2007, o Programa de Ampliação de Vagas na Educação Infantil – PROVAGAS.

⁸ <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/as-5-metas/>

⁹ Regulamentada pela Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.

Diante do exposto, a cidade de Campinas pôde firmar parcerias e convênios com associações, sociedade, fundações e demais organizações civis. Porém, estes convênios só poderiam ser efetivados com empresas mediante comprovação de reconhecimento público e credenciadas junto à Prefeitura de Campinas.

Como o PROVAGAS se encontrava em consonância com as exigências do Governo Federal que aderiram ao PROINFÂNCIA (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), foi possível efetuar o Termo de Adesão ao Plano de Metas de Compromisso Todos pela Educação, conforme já citado anteriormente.

Dentro deste Programa do MEC, a Lei Municipal 12.888/2007 de 03 de abril de 2007 criou o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI) que objetivava a criação de Centros de Educação Infantil (CEIs) – unidades de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de cuja gestão é feita em parceria com instituições de direito privado sem fins lucrativos.

Nesta Lei são estabelecidos os critérios para a realização das parcerias das instituições com a Secretaria Municipal de Educação. Dentre os critérios apresentamos alguns a seguir:

- estar legalmente constituída como escola comunitária, filantrópica ou confessional;
- comprovar finalidade não lucrativa e que seus excedentes financeiros sejam aplicados em educação;
- assegurar a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de atividades;
- estar cadastrada na SME;
- ter o seu Plano de Trabalho selecionado pela SME, através de processo seletivo;
- estar com as contas aprovadas pela SME.

Como pudemos notar, esta Lei Municipal estava amparada na Lei do FUNDEB e dentro do “Programa Compromisso Todos pela Educação”. Desta forma, o governo municipal estava em consonância com as determinações

estabelecidas pelo Governo Federal e com o principal objetivo de zerar o déficit por vagas na Educação Infantil. Além disso, percebeu-se a intenção do poder executivo municipal em descentralizar esta etapa da Educação Infantil e terceirizar a educação das crianças de zero a cinco anos, seguindo os passos do que estava sendo estabelecido em âmbito nacional.

Nesta direção, o Projeto Nave-Mãe tem suas ações intensificadas e várias unidades começaram a ser construídas em áreas consideradas de alta vulnerabilidade social (SANTOS, 2010). Administradas por entidades sem fins lucrativos conveniadas com a Prefeitura de Campinas, estes Centros de Educação Infantil (CEIs) têm seus prédios com a estrutura de uma super creche, ou seja, com atendimento para uma média de 500 alunos.

Esta medida foi considerada impactante para o município porque ampliou significativamente a oferta de vagas através das 14 unidades construídas num curto espaço de tempo. Tendo o próprio prefeito Hélio de Oliveira Santos como principal divulgador, no ano de 2010, este projeto recebeu o prêmio Objetivos de Desenvolvimento do Milênio Brasil (ODM Brasil) ¹⁰.

Ainda, nesta política municipal de enfrentamento pela demanda por vagas na Educação Infantil, e notadamente antecipando o que seria publicado na Emenda Constitucional nº 59/2009 de 11/11/2009 – que torna obrigatório o ensino dos quatro aos dezessete anos, a partir de 2017, a Resolução 08/2009 cria possibilidades dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAEDs) e das equipes gestoras das unidades de Educação Infantil planejarem as organizações dos Agrupamentos III - com crianças com idade de três a cinco anos - de maneira a atender em sua capacidade máxima, ou seja, uma unidade que estivesse com sala atendendo abaixo de sua capacidade poderia absorver lista de espera de outra unidade que estivesse com grande demanda para esta idade.

¹⁰ O pacto ODM foi assinado em 2000 pelos 191 países membros da ONU para o combate à pobreza até o ano de 2015 e tem como temas: combater a AIDS, a malária e outras doenças; melhorar a saúde das gestantes; educação básica de qualidade para todos; igualdade entre sexos e valorização da mulher; reduzir a mortalidade infantil; acabar com a fome e a miséria; garantir a sustentabilidade ambiental e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. Em 2004, o presidente Lula criou o Prêmio ODM Brasil visando incentivar programas e projetos que contribuem para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

Diante disto, o NAED, articulado com as outras instâncias da Secretaria Municipal de Educação, pôde organizar o atendimento de suas unidades de acordo com a demanda existente em cada uma delas. Fez-se então um planejamento baseado nas realidades existentes na época – final de 2009/início de 2010 - , e aquelas escolas que tinham crianças com mais de três anos na lista de espera enviaram estas crianças para as unidades que tinham vagas ociosas no Agrupamento III. E, caso estas fossem mais distantes, seria fornecido o transporte para a locomoção das crianças. Isto aconteceu, por exemplo, na escola na qual sou diretora, na região sudoeste da cidade. Tínhamos aproximadamente 20 crianças que não conseguiram vaga em nossa unidade e foram enviadas para outra unidade, na mesma região sudoeste, porém com aproximadamente oito quilômetros de distância.

Esta iniciativa provocou incompreensões por parte de alguns pais que consideraram inadequada a postura do poder público municipal em oferecer vaga a crianças tão pequenas longe de sua residência. Recordo-me que, quando os pais ou responsáveis pelos alunos que haviam pleiteado vaga no CEMEI onde atuo como diretora, recebiam a notícia que seu (sua) filho (a) havia conseguido vaga numa escola em um bairro na mesma região sudoeste, porém distante, mas que a Prefeitura ofereceria ônibus fretado gratuito e destinado para esse fim, o sentimento da maioria deles era de indignação e revolta. Cabia a mim, como representante deste poder público, explicar que o município estava tentando garantir o direito constitucional da criança de frequentar a Educação Infantil e estava criando meios para que este atendimento se efetivasse. Entretanto, os argumentos não eram fortes o suficiente e a maioria daqueles pais ou responsáveis desistiram de matricular a criança numa escola longe de casa, cadastrando-a novamente, no mesmo CEMEI, próximo à residência.

Com esta medida foi iniciada a política da compatibilidade geográfica, que aconteceu efetivamente a partir de 2010, denominada de georreferenciamento. Nesta ação, os pais, no ato do cadastro da criança em idade do Agrupamento III, podem indicar três endereços que melhor atendam à necessidade da família do aluno: endereço residencial, endereço do local de trabalho do responsável pela criança, endereço do responsável por cuidar da criança. Com essa política, o processamento dos cadastros é feito mês a mês e a criança é enviada para

escola/unidade educacional que tiver vaga mais próxima a um dos endereços indicados pela família. Desta forma foi possível zerar a lista de espera para esta idade, ainda no ano de 2010.

Enfim, observamos que a antecipação do que está posto na Emenda nº 59/2009 tornou a cidade de Campinas pioneira em proporcionar a garantia de escola pública a partir dos quatro anos de idade (SANTOS, 2010). Todavia, não sabemos como será quando esta obrigatoriedade de fato ocorrer. As ações realizadas pelo poder público municipal mostraram que foi possível atender a todas as crianças cadastradas com idade do Agrupamento III, mesmo que a família não tivesse o direito de escolher a escola onde o seu (sua) filho (a) iria estudar. Contudo, como gestora de um CEMEI, localizado numa região com grande demanda por vagas, questiono se o município conseguirá democratizar o atendimento desta faixa etária proporcionando um bom atendimento em suas unidades educacionais, a partir de 2017. Até porque, não há estudos para saber quantas crianças nesta idade estão fora da Educação Infantil e se as escolas do município absorveriam este número diante de suas estruturas existentes. Ainda, se conseguiriam proporcionar uma Educação Infantil com boa qualidade de atendimento em suas unidades.

Com todas as medidas anteriormente apresentadas, os números das unidades de Educação Infantil no município de Campinas no ano de 2011 correspondem a¹¹: 14 Naves-mãe; 69 CEMEI; 72 EMEI; e 48 Entidades Conveniadas.

Quanto à lista de espera de crianças que aguardam por vagas nos diferentes agrupamentos (AGs) no mesmo ano de 2011, temos os seguintes dados¹²:

AG1 (nascidos de 01/09/2009 a 31/12/2011) – 5.117;

AG2 (nascidos de 01/03/2008 a 31/08/2009) – 2.662;

AG3 (nascidos de 01/03/2005 a 28/02/2008) – zero.

Portanto, como pudemos notar até aqui, são grandes os desafios que o município de Campinas tem para enfrentar no que se refere à ampliação da capacidade de atendimento das suas crianças em idade da Educação Infantil,

¹¹ Disponível em http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web_escola_list.php <acesso em 17/11/2011>

¹² Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=835> <acesso em 17/11/2011>

principalmente às de zero a três anos. Serão necessários, ainda, grandes investimentos por parte do poder público e políticas que democratizem cada vez mais o acesso das crianças a este nível de ensino.

A seguir, traremos as políticas públicas referentes aos aspectos pedagógicos deste nível de ensino, conforme dito anteriormente a partir da promulgação da LDB 9.394/96, da cidade de Campinas.

Do Currículo em Construção ao Regimento escolar comum das unidades educacionais de educação básica de Campinas: a (des)continuidade das políticas públicas municipais de Educação Infantil

Nesse estudo a primeira política do município que foi analisada refere-se ao documento Currículo em Construção para a Educação Infantil.

A seguir apresentamos um pouco da história de elaboração deste documento, na visão da Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação responsável, na época, pela Educação Infantil na cidade de Campinas:

[...] Todo o processo de discussão pelo qual a R.M.E. (Rede Municipal de Ensino) passou nos últimos três anos serviu de embasamento para a reestruturação do trabalho desencadeado de forma mais sistematizada em 1997, oportunizando, desta forma, a elaboração de um questionário informativo que foi enviado à Rede Municipal, com a finalidade de coletar dados e definir o quê, para quê e para quem se destina a Educação Infantil no Município de Campinas, visando redirecionar a linha norteadora que permeava o trabalho desenvolvido nas Unidades Educacionais. Paralelamente, foi formada uma comissão de redação composta por profissionais da Rede, eleitos por seus pares em assessoramentos e reunião de representantes.

A comissão enviou um questionário às unidades e, de posse das respostas, elaborou uma tabulação que resultou no texto preliminar "Currículo em Construção", entregue oficialmente à Rede em abril de 1998. Com o propósito de analisar, criticar e acrescentar dados relevantes ao texto preliminar, houve um momento de discussão e reflexão nas USEs (Unidades Sócio-Educativas), as quais enviaram seus pareceres à comissão que os tabulou. Como mais uma etapa do processo de construção conjunta dos profissionais de Educação Infantil, representantes dos educadores da Rede reuniram-se em Encontros Setoriais, que tiveram por finalidade a apreciação dos resultados das tabulações,

acrécimos pertinentes ao trabalho e a elaboração da Proposta de Organização Didática para crianças de 0 a 06 anos.

Pontos importantes foram consensuados nessas discussões, sendo um deles a definição da linha norteadora de atuação pedagógica como a interacionista, que considera a criança construtora de seu conhecimento e o educador mediador de todo processo educacional. Outro ponto relevante foi a definição da Cultura como eixo norteador e desencadeador de todo o trabalho considerando a criança como ser integral, superando a visão de criança dicotomizada em seu desenvolvimento e conhecimento. Destacando o brincar como elemento fundamental para as crianças e os adultos que integram a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Campinas (Currículo em Construção, p. 24-25).

Como vimos, o Currículo em Construção foi um importante documento, pois foi criado pelos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Campinas e tinha o intuito de propor princípios norteadores de uma proposta de trabalho para este nível de ensino na cidade.

A elaboração deste Documento aconteceu no período de 1994 a 1998, mas foi nos anos de 1997 e 1998 que as discussões se intensificaram, culminando com a sua divulgação em 2008 (CARVALHO, 2005).

Apesar de sua importância, no meu retorno como professora efetiva da Educação Infantil da cidade de Campinas no ano de 2003, só conheci o referido Documento após estar há alguns meses na sala de aula, através de colegas de trabalho que já haviam atuado na Rede Municipal de Educação, em caráter temporário e, por algum momento, haviam tido contato com este Documento. As professoras que nunca haviam trabalhado na Rede também desconheciam esse Currículo em Construção¹³, até porque a equipe gestora, com exceção da diretora, era recém contratada pela Secretaria Municipal de Educação¹⁴.

Paralelamente, no ano de 1998, foram divulgadas, pelo Ministério da Educação, as propostas dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

¹³ Esta questão da transitoriedade dos profissionais é relevante, pois gera descontinuidade nas discussões e ações que acontecem dentro das unidades escolares.

¹⁴ Como vimos anteriormente, a ampliação gradativa do número de vagas na Educação Infantil e a expansão do número de salas e de unidades escolares resultou, no período de 2000 a 2004 em muitas contratações ocorridas a partir do concurso realizado no ano 2000, para a contratação de professores, e em 2002, para especialistas (orientadores pedagógicos, diretores educacionais, coordenadores pedagógicos e supervisores).

Estes Referenciais do MEC, divididos em três volumes, objetivavam orientar as discussões referentes à Educação Infantil em todo o país e subsidiaram minha prática docente até meu conhecimento do Documento do município. Assim, a fim de tomar ciência deste, fiz a prévia leitura do Documento na cópia impressa – em forma de apostila – do único exemplar que havia naquele CEMEI da região sudoeste da cidade de Campinas.

Somente após alguns anos em que eu atuava como professora de Educação Infantil da cidade de Campinas, no ano de 2007, através de uma formação centralizada¹⁵, oferecida num curso chamado “Estudos avançados de Educação Infantil: o ‘Currículo em Construção’ em movimento”¹⁶ que foi oferecido no antigo CEFORMA (Centro de Formação)¹⁷, é que pude me aprofundar um pouco mais sobre este documento. Naquele ano já atuava em outro CEMEI, também localizado na região sudoeste, agora num Agrupamento III (agrupamento multietário) – que atendia crianças de três a seis anos – porém mais próximo da minha residência.

Nos documentos estudados não fica claro o que aconteceu na cidade de Campinas após a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Entretanto, ao investigarmos junto a alguns profissionais mais antigos da Rede Municipal de Ensino, constatamos que o Currículo em Construção continuou sendo a referência na cidade por bom período após a sua elaboração e se manteve como base para a maioria das escolas, pelo menos durante a gestão do então prefeito Francisco Amaral do PMDB. Este Documento do município, na opinião destes profissionais, era o contraponto ao Referencial Curricular publicado pelo MEC.

Também, para os profissionais que atuavam naquela época, o documento elaborado pelo MEC ficou para consulta, mas o que realmente era utilizado, até para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educacionais, era o documento criado pelo município. Também, segundo o que relatam os

¹⁵ A formação centralizada se refere aos cursos que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação através de cursos e grupos de formação.

¹⁶ A proposta deste curso era retomar o “Currículo em Construção” e apresentar aos professores as concepções sobre letramento constantes neste Documento. Várias atividades foram sugeridas neste curso como o “Jornal da Turma” e “Histórias da sala”.

¹⁷ O CEFORMA será tratado na próxima parte deste capítulo.

mesmos profissionais, houve um período em que este documento Currículo em Construção da cidade ficou meio lacunar nas escolas.

Ainda, pela memória destes profissionais, o fator que pode ter contribuído para essa lacuna foi a mudança da administração municipal que passou a ser do petista Antonio da Costa Santos, de oposição à gestão do peemedebista Francisco Amaral, na qual o Currículo em Construção foi elaborado.

Neste sentido, notamos que, nos anos subsequentes, vários dispositivos publicados nas resoluções/comunicados/portarias que dispunham sobre as normas gerais para o atendimento das crianças nas unidades educacionais do município citavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No ano de 2008 houve a proposta de implementação do documento intitulado “Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico com a leitura e escrita na Educação Infantil”.

Nesta proposta¹⁸, apresentada primeiramente para os professores dos agrupamentos III, foi discutida a questão do letramento e da alfabetização para os alunos desta faixa etária. No CEMEI onde eu estava atuando, este documento foi debatido entre os professores no horário do Trabalho Docente Coletivo (TDC). Após essas discussões, nós professoras daquele CEMEI, não tivemos retorno sobre nossas indagações e sobre quais foram os rumos destas diretrizes para o trabalho de escrita e a leitura com as crianças da Educação Infantil¹⁹. Só ficamos sabendo, mais tarde, que esta proposta virou um curso de formação oferecido pela Coordenadoria Setorial de Formação.

Em 2009, a proposta de ter as diretrizes para Educação Infantil²⁰, através da “Proposta Curricular da Educação Básica – Educação Infantil”, foi colocada em pauta e as discussões para a elaboração das mesmas foram retomadas. Esta iniciativa aconteceu no mesmo ano em que eu estava assumindo o cargo de diretora educacional em um CEMEI, localizado na região sudoeste.

Naquele momento, pelo menos na escola onde atuo como diretora, esta proposta foi discutida pelos profissionais da unidade educacional. Após a

¹⁸ A autora Zelma Regina Bosco divulgou este documento em janeiro de 2008. A versão que tínhamos no CEMEI onde eu atuava e disponibilizada para todas as unidades escolares de Educação Infantil era apostilada.

¹⁹ Nos anos que se seguiram, esta discussão não foi retomada pela Rede.

²⁰ A maneira como a proposta foi apresentada para nós, profissionais da Educação Infantil, tinha o caráter inovador. Foi como se a Rede nunca tivesse produzido nada para esta faixa etária.

compilação das contribuições, pelas equipes dos NAEDs (coordenadores pedagógicos e supervisores) das cinco regiões da cidade, vindas das unidades de Educação Infantil da Rede Municipal, geraram um documento preliminar. Porém, ainda não tivemos a devolutiva deste estudo feito e este foi colocado em espera.

Tomamos aqui as palavras de Saviani (2008) para melhor refletir esse fato. O autor aponta ser esse um dos grandes problemas da “política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade” (SAVIANI, 2008, p. 5). A constante ruptura dos movimentos feitos pelos profissionais da educação enfraquece o Sistema, pois não legitima ações que poderiam se consolidar e a própria educação fica estagnada.

Entendemos que a continuidade proporcionaria à Campinas a conformidade com o Plano Nacional de Educação (2001) que diz que todos os municípios deveriam assegurar, no período de dois anos, a definição de suas políticas para a Educação Infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.

Em âmbito nacional, ainda, no final de 2009, o MEC, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No município de Campinas, outra iniciativa, no campo normativo, da educação municipal foi a publicação, pela Portaria SME nº 114/2010, que se refere ao Regimento Comum das Unidades Educacionais de Ensino de Campinas²¹.

Neste regimento escolar há a regulamentação da organização pedagógico-administrativa das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas mantidas pelo poder público municipal e administradas, exclusivamente pela Secretaria Municipal de Educação. Para a elaboração do mesmo houve a participação das unidades escolares da Rede de Ensino, em todos os níveis²², e

²¹ Publicado no Diário Oficial do Município em 31 de dezembro de 2010.

²² A proposta de elaboração de um novo regimento das escolas foi desenvolvida a partir da solicitação dos profissionais no Conselho Consultivo de Administração. Diante desta solicitação, o então secretário da educação José Tadeu Jorge pediu que fosse montada uma comissão que estudasse o assunto e apresentasse propostas aos demais profissionais da Rede. A partir disto, toda a Rede pode dar as suas contribuições e estas culminaram no novo regimento escolar.

era uma solicitação antiga da educação municipal, em substituição ao antigo Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais de 1994. Em sua estrutura, de vários capítulos e dispositivos, ficaram estabelecidos para a Educação Infantil - no Título V Capítulo II - os objetivos, a organização, a proposta curricular e como deve ser o processo de avaliação nas unidades educacionais deste segmento da educação básica.

Como observamos, este Regimento apresentou a normatização, de maneira mais atualizada, da educação municipal. Esta política não deixou de ser um avanço no que diz respeito a incrementar uma educação de boa qualidade, norteando as unidades educacionais no que tange aos aspectos administrativos e normativos. Entretanto, ainda não se trata das diretrizes curriculares municipais para Educação Infantil e foi uma iniciativa descolada dos outros movimentos já vividos pelo município como, por exemplo, o Currículo em Construção e a Proposta Curricular Básica da Educação Infantil, conforme visto anteriormente.

Acreditamos que enquanto a educação municipal não tiver uma diretriz que perpassa o campo político e se estabeleça no âmbito da legalidade, não teremos a consolidação de diretrizes curriculares sólidas que representem de fato “a Rede Municipal de Educação Infantil” independentemente da localização geográfica do município e do partido político que está no poder.

Políticas para a formação continuada dos professores de Educação Infantil

Como apresentamos no item anterior, a implementação efetiva das políticas públicas para a Educação Infantil aconteceu de forma mais contundente após a promulgação da LDB 9.394/96. Foi a partir dela que este segmento da Educação Infantil passou a fazer parte da educação básica.

O mesmo aconteceu com as políticas públicas de valorização para a formação continuada dos profissionais que atuam na educação. Observamos, no capítulo VI, que esta LDB regulamentou a formação dos profissionais da Educação, nos artigos 61 e 67 como apresentamos a seguir:

- Art.61 - A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às

características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
- Art.67 - “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

Desta forma, foi notório o reconhecimento da importância da formação para os profissionais que atuam nos diferentes níveis de ensino no país como forma de proporcionar atendimento adequado nas diferentes etapas da educação, incluindo a formação em serviço.

Nesta direção, o Plano Nacional de Educação (2001) indica as seguintes ações quanto à formação destes profissionais:

- Cursos de formação inicial que garantam uma sólida formação teórica dos conhecimentos a serem ensinados e que levem à superação da histórica dicotomia entre teoria e prática;
- Cursos de complementação de estudos, em nível superior, para a formação pedagógica do professor não licenciado que atua na Educação Profissional, ministrados pelas Instituições de Ensino Superior, àqueles que não possuam a formação requerida para a função, garantindo assim, uma sólida formação teórica;
- Cursos de nível médio, na modalidade Normal, para que os professores leigos, e novos professores sejam preparados para atuarem na Educação Infantil e nos primeiros quatro anos das séries iniciais;
- Cursos de formação continuada que garantam a qualificação profissional, possibilitando a produção de novos conhecimentos referentes aos avanços científicos e tecnológicos incluindo cursos regulares de especialização, especialmente mestrado e doutorado reconhecido pela CAPES.

- Valorização dos Trabalhadores em Educação, através de um plano de cargos, carreiras e vencimentos condizentes com a formação profissional inicial e continuada.

Notamos, diante do exposto no Plano, um conjunto de medidas que visam proporcionar aos profissionais da educação uma sólida formação inicial que possa garantir a base teórica suficiente para a superação das dificuldades encontradas nas práticas docentes. Estas medidas objetivam, inclusive, a valorização da formação continuada que propicie a progressão na carreira e contribuam para a produção de novos conhecimentos.

Com essas ações, a valorização da formação continuada começa a ser considerada fundamental para que todos os níveis de ensino tenham profissionais habilitados para atuar junto às diferentes faixas etárias.

Entretanto, no que se refere à formação dos profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos, temos mais especificamente o que está posto nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006). Neste documento encontramos a recomendação de que compete ao Conselho Nacional de Educação (CNE) garantir o cumprimento da legislação vigente no que diz respeito ao desenvolvimento da Educação Infantil em âmbito nacional.

Segundo esse documento, cabe aos conselhos municipais de educação, desenvolver ações específicas para garantir a normatização da legislação em âmbito municipal, no que diz respeito a:

- subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação no que diz respeito à Educação Infantil e à formação dos profissionais que irão atuar na área;
- manifestar-se sobre questões relativas à Educação Infantil e à formação dos profissionais da área;
- assessorar a Secretaria de Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar a melhoria do cuidado e da educação da criança de 0 até 6 anos de idade” (p. 22)

É possível observar neste documento que as ações para promover a formação continuada dos profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos devem ser executadas pelos municípios, uma vez que, como já

apresentamos anteriormente, esta etapa da educação básica está incumbida aos municípios. Estes devem assegurar a formação de professores e dos demais trabalhadores que atuam nesta etapa da educação básica, de forma que:

- realizem programas municipais de formação de todos os profissionais de Educação Infantil de modo contínuo e articulado;
- articulem-se com as instituições formadoras a fim de garantir que os conteúdos necessários à formação dos profissionais de Educação Infantil contemplem a faixa etária de 0 até 6 anos, com especial atenção ao trabalho com bebês (Brasil, 2006, p. 21).

Assim, para se adequar a esta legislação referente à formação continuada dos professores no município, trataremos a seguir, das políticas implementadas pela cidade de Campinas a fim de atender a esta formação dos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino após promulgação da LDB 9.394/96.

Políticas Públicas para a formação continuada do professor de Educação Infantil no município de Campinas

As determinações da nova LDB referentes à formação continuada dos profissionais da educação, como vimos anteriormente, ficou sob a responsabilidade dos Sistemas de Ensino. Assim, em consonância com esta nova legislação disposta na LDB 9.394/96, no Plano Nacional de Educação, nos Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil, a cidade de Campinas implementou políticas públicas que pudessem atender a estas exigências

Em nossos estudos, constatamos que a primeira iniciativa que objetivou atender as exigências da nova Lei, foi a criação do Centro de Formação Continuada da Educação Municipal (CEFORMA)²³, através do decreto nº 12.204 de 14 de maio de 1996²⁴, em substituição à Academia Municipal de

²³ Não encontramos, nos documentos pesquisados, onde se localizava este Centro de Formação.

²⁴ Cabe observar aqui, que apesar desta alteração através deste Decreto 12.204/96 ser anterior a promulgação da nova LDB (ser do mês de maio e a promulgação da LDB ter acontecido no mês de dezembro) consideramos necessário destacar esta criação uma vez que esta foi implementada no mesmo ano, ou seja, quase que concomitantemente promulgação da LDB 9.394/96 e ficou vigente até 2003.

Aperfeiçoamento Pedagógico e Administração Geral (AMAPAGE) (MORETO, 2009).

Moreto (2009), em seus estudos, cita esta alteração como um fato significativo, pois:

Passou-se de um espaço denominado de Academia – onde inicialmente fora marcado por um local em que alguns profissionais, ligados diretamente à administração da SME – no caso as Assistentes Técnico-Pedagógicas (ATPs) e as Orientadoras Pedagógicas (OPs) – ficavam reunidas estudando, concebendo a política para ser implementada pelas escolas; e posteriormente enquanto um espaço de formação continuada dos profissionais da educação municipal – para um Centro de formação, em uma concepção que abrange para além da *academia*, as possibilidades de também incorporando a academia pensar a prática escolar a partir e juntamente com os responsáveis por ela – os professores (MORETO, 2009, p. 94-95)

Ferraz (2001) enfatiza a importância desta alteração porque o CEFORMA tinha como objetivos:

- criar condições adequadas no âmbito da educação municipal para a institucionalização e o gerenciamento das práticas de capacitação e formação continuada dos profissionais da área;
- desenvolver ações dirigidas à pesquisa educacional e à formação do professor para o desempenho das mesmas; a recuperação dos principais aspectos da história da educação em Campinas;
- registrar sistematicamente as propostas e os projetos educacionais desenvolvidos no âmbito da educação municipal;
- elaborar o material pedagógico relacionado aos projetos em desenvolvimento, com ênfase naqueles que se referiam ao patrimônio histórico, artístico e cultural de Campinas e a implementação de propostas de interação com a sociedade civil organizada, particularmente com as universidades.

No período de 1997 até 2000, na gestão do Prefeito Francisco Amaral, o órgão responsável pela formação continuada dos professores, segundo Moreto (2009), era a Coordenadoria Setorial de Programas e Projetos Especiais (COPPE). Nesta ocorriam os Projetos: Correio-Escola; Leia Brasil; de Línguas:

Francês e Italiano; Olimpíada de Matemática; Orientação Sexual; Pete – Projeto de Ensino de Trânsito nas Escolas; Assessoria Contábil; Coral; Fanfarra; e Pródança; os Programas: Bibliotecas Escolares; Educação Especial; e Saúde do Escolar.

Contudo, com a morte do prefeito Antonio da Costa Santos, do Partido dos Trabalhadores, na gestão seguinte, da prefeita Izalene Tiene, do mesmo partido, há a descontinuidade das “ações do CEFORMA em relação à formação continuada nos moldes apresentados anteriormente” (MORETO, 2009, p. 96).

De acordo com Furgeri (2007), estes trabalhos relativos à formação continuada são gradualmente retomados em 2002 e sofrem reestruturação em 2003. A partir daquele ano, os cursos e grupos de formação foram abertos a todos os educadores, independentemente da situação funcional.

Esta reestruturação efetiva a criação do Centro de Formação (CEFORMA), como espaço público destinado à formação dos profissionais da educação. Localizado na Vila Marieta, foi uma iniciativa que visou aprimorar a formação continuada oferecida aos professores da Rede Municipal de Ensino.

Regulamentado pelo Decreto 14.460, de 30 de setembro de 2003, durante alguns anos, neste espaço foram oferecidos cursos ou grupos de trabalho vinculados à Coordenadoria Setorial de Formação da Secretaria Municipal Educação de Campinas.

Neste Decreto ainda é reorganizada a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação e o Departamento Pedagógico (DEPE) substitui o Departamento Técnico Pedagógico (DITEPE) e tem as atribuições regulamentadas no seu Artigo 18:

- I - desenvolver na Rede Municipal de Educação de Campinas a Proposta Político-Pedagógica de Educação;
- II - possibilitar que cada Unidade Educacional da SME manifeste seu próprio Projeto Pedagógico, explicitando, sobretudo, suas idiossincrasias, especificidades, metas e prioridades;
- III - desenvolver um trabalho de suporte ao Projeto Pedagógico de cada unidade e aos projetos da SME para a Rede Municipal de Educação;

IV - relacionar-se com os demais Departamentos e com os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada para fortalecer a política de regionalização e as novas centralidades;

V - estabelecer um programa de formação continuada que possibilite aos profissionais da Rede uma permanente atualização e produção de conhecimentos e saberes;

VI - implementar uma reflexão curricular baseada na educação transformadora;

VII - articular o projeto de educação de jovens e adultos com a FUMEC.

Dessa forma, a nova estrutura do Departamento Pedagógico passou a ser a seguinte: Coordenadoria Setorial de Educação Básica; Coordenadoria Setorial de Formação; Assessoria de Currículo, Programa e Pesquisa Educacional; Núcleo Técnico Educacional (setor NTE); setor Museu Dinâmico de Ciências de Campinas; Centro de Formação (CEFORMA).

Neste Decreto foram definidas, ainda, as atribuições da Coordenadoria Setorial de Formação, como se seguem:

I – realizar ações de formação em serviço de todos os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), no que se refere às atividades específicas de sua função e àquelas que os constituem como educadores;

II – organizar as ações para suprir as necessidades básicas de formação dos profissionais, exigidas para o exercício da função;

III – viabilizar as diversas possibilidades formativas, tais como grupos de estudos/pesquisa, palestras, oficinas, dentre outros;

IV – viabilizar e organizar o material que subsidie a reflexão curricular de modo mais amplo que as especificidades das áreas de conhecimento;

V – articular a integração da formação entre a SME e a FUMEC;

VI – sistematizar o processo de vivência curricular, de forma a construir o currículo em movimento constante de pesquisa-ação, fundado na promoção constante da investigação e da produção acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com a Rede e pela Rede.

Os cursos oferecidos pelo CEFORMA eram realizados em parceria com universidades, por profissionais contratados pela SME ou, ainda, por profissionais da rede municipal. Tinham carga horária mínima de 30 horas/aula, podendo ser centralizados ou organizados por regiões. A participação (certificada, mas não

remunerada) era aberta às professoras e monitoras infantis da rede municipal e profissionais de entidades conveniadas com a Prefeitura (SIQUEIRA, 2009).

Já os grupos de trabalho, segundo Siqueira (2009), tinham como finalidade encontrar soluções e produzir conhecimento sobre questões do cotidiano ou temas relevantes para uma determinada realidade. Podiam ser organizados por escola, por região, ou ainda, pela Coordenadoria Setorial de Formação. Sua carga horária era variável e dependia das propostas dos grupos. Docentes participantes recebiam até 3 horas aula semanais e os coordenadores, até 12 horas/aula semanais para realizar a formação.

Nesta época, muitas professoras do CEMEI onde eu atuava optavam em fazer os cursos ou os Grupos de Trabalho (GTs). No caso dos GTs, como havia a remuneração para a participação nos encontros, estes eram disputados e havia grande concorrência para a participação nos mesmos. Muitas também faziam GT e curso, pois assim recebiam horas/aula extra semanalmente em um espaço e o certificado no outro. Optei, na época, em não participar, pois estava realizando a segunda graduação, desta vez em pedagogia, e não havia disponibilidade de horário.

Em 2004, outra política implementada pelo município de Campinas e que afetou significativamente a vida dos professores no que diz respeito ao salário, formação continuada e plano de carreira, foi a instituição do Plano de Cargos Carreiras e Vencimentos através da Lei nº 12.012/04.

Os professores, da rede municipal de Campinas, a partir da implantação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários da Prefeitura, tiveram, na época, seus salários aumentados significativamente. Através do enquadramento, o professor de Educação Infantil graduado (os antigos professores III) e com jornada de 32 horas/aula, que optassem pelo Plano, teve um aumento médio de 47,71% e um professor que ganhava aproximadamente R\$ R\$ 1.504,13 passou a receber, em média, R\$ 2.221,80. Para o professor que quisesse optar pela jornada de 36 horas/aula, teria sua jornada acrescida em 4 horas/aula de Trabalho Docente em Projetos (TDPR) para a realização de projetos na escola ou para a participação em cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Vivemos, naquela época, uma euforia muito grande. Não acreditávamos quando pegamos os holerites e víamos que os vencimentos haviam aumentado

de verdade. Ter os nossos salários aumentados significava ter a nossa carreira com o reconhecido valor. Mas desconfiávamos que esta aprovação do Plano de Cargos pudesse ser “um golpe eleitoreiro” e que poderia não se manter por muito tempo. Afinal, era o final do mandato do governo da prefeita Izalene Tiene e pensamos que este aumento não perduraria no mandato do prefeito que viesse em seguida.

Nos anos de 2005 e 2006, como eu havia optado pela jornada semanal acrescida das horas para trabalhos em projetos (TDPR), eu desenvolvi na escola onde estava atuando, naquela época, os projetos “Comunidade e Escola” e “Inglês para crianças”, respectivamente. No primeiro, eu desenvolvia um trabalho junto à comunidade e tínhamos como principal objetivo trazer a comunidade para dentro da escola. Para que isto se efetivasse foram proporcionados vários momentos em que realizamos oficinas diversas, ora ministradas por mim e ora ministradas por pessoas da comunidade. Eram oficinas como: tricô, crochê, pintura em tecido, cabelos afro, brinquedos feitos com recicláveis, flores em meia de seda, bordados, embalagens para presentes, etc. No segundo projeto eu desenvolvi junto às crianças daquela escola o primeiro contato com a língua inglesa, pois tinha a formação em inglês proporcionada pelo curso de Letras.

No ano de 2007, atuando agora em outro CEMEI, entrei no Projeto Biblioteca daquela escola. Porém, surgiu o interesse em participar do curso “Estudos avançados de Educação Infantil: o ‘Currículo em Construção’ em movimento”, como já comentado anteriormente, utilizando as horas do Trabalho Docente em Horas-Projeto (TDPR) incluídas na jornada semanal e destinadas para formação ou para o desenvolvimento de projetos nas escolas.

Acompanhando as mudanças que estavam ocorrendo no poder executivo municipal²⁵, a Secretaria Municipal de Educação, através da Resolução nº 04 de 18 de julho de 2007²⁶, amplia as competências, do Departamento Pedagógico no artigo 6º, como se seguem:

²⁵ Eram adequações que o governo pedetista do prefeito Hélio de Oliveira Santos realizava para permitir a sua governabilidade. As mudanças foram feitas em todos os setores Prefeitura. Com o lema “Primeiro os que mais precisam”, a cidade virou um “canteiro de obras” principalmente, nas regiões nordeste e sudoeste que são regiões onde se concentram os maiores índices populacionais da cidade. Com isso houve a reestruturação de várias Secretarias.

²⁶ Publicada no Diário Oficial do município em 19 de julho de 2007.

- I - Coordenar a elaboração, a implementação e a avaliação das políticas educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Campinas;
- II - Elaborar normas e legislações educacionais, visando à unidade de organização e de procedimentos das escolas de Ensino Fundamental, de Educação de Jovens e Adultos e das Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas;
- III - Atualizar permanentemente o Regimento das Unidades Educacionais de Ensino Fundamental, de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas;
- IV - Coordenar o arquivamento da documentação legal referente às Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino;
- V - Zelar pelo cumprimento do Regimento das Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino;
- VI - Zelar pela existência e funcionamento legais das Unidades Educacionais sob a responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino;
- VII - Zelar pela garantia ao direito de vaga da criança/adolescente no Ensino Fundamental obrigatório;
- VIII - Analisar e dar parecer sobre questões que envolvam a aplicação de normas e legislação educacionais;
- IX - Analisar e dar parecer sobre processos de autorização para o exercício das atividades docentes provenientes do CEPROCAMP²⁷;
- X - Analisar e dar parecer sobre processos de autorização de cursos vinculados ao CEPROCAMP;
- XI - Analisar e dar parecer sobre processos de regularização de vida escolar de alunos, não previstos na legislação específica;
- XII - Realizar reuniões específicas com os diversos profissionais das equipes educativas dos NAEDs [Núcleo de Ação Educativa Descentralizada], a fim de acompanhar o cotidiano das Unidades Educacionais para proposição e adequação de instrumentos legais que possibilitem o atendimento às demandas explicitadas;

²⁷ O Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antonio da Costa Santos” (CEPROCAMP) foi inaugurado no dia 14 de setembro de 2004. Criado a partir de um convênio com o governo federal, é a primeira escola pública do município de Campinas, cuja gestão é realizada pela administração municipal, a oferecer, gratuitamente, Educação profissional aos jovens oriundos de famílias de baixa renda.

XIII - Propor e coordenar o processo de informatização dos instrumentos legais utilizados nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Esta alteração tornou o Departamento Pedagógico mais “burocratizante” na opinião de Moreto (2009):

(...) as atividades concernentes ao DEPE têm uma constituição voltada à burocracia, para as questões administrativas, ou seja, é um Departamento Pedagógico com funções burocratizantes e legalistas. A discussão aqui ultrapassa a questão da importância das legislações – é inegável a sua existência para a consecução da vida em sociedade – todavia, em se tratando do campo educacional, se estiverem atreladas aos aspectos pedagógicos da educação quer nos parecer que evidenciaríamos uma concepção rumo à humanização das relações, da consecução da cidadania ativa. Da forma como está expresso na legislação, pelo número de ações sob a responsabilidade do DEPE, compreendemos o seu caráter legalista e burocrático em detrimento do pedagógico. Das treze atribuições conferidas ao referido Departamento, dez têm o caráter da legalidade e da burocracia (p. 97).

Segundo Moreto, apesar de “burocratizante”, esta estrutura era necessária para a organização do próprio Departamento Pedagógico. Apesar do caráter legalista, sem este Departamento as ações formativas poderiam ser desconexas dentro da própria Secretaria Municipal de Educação.

Assim, pudemos notar que as políticas referentes à formação em serviço e a tentativa do município de estar em consonância com a legislação nacional consolidou as ações de formação em serviço na cidade de Campinas.

Entretanto, essas políticas se modificaram com o passar do tempo. Desta forma, a Lei que estabeleceu o Plano de Cargos foi alterada e, a partir de 2008, passou a vigorar do novo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas através da Lei nº 12.985 de 28 de junho de 2007.

Dentro desta nova Lei do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, a Resolução SME nº 15/2007, regulamentou a participação em cursos e grupos de formação de professores, proporcionando grandes alterações à formação continuada docente. Se, anteriormente, a frequência aos grupos de trabalho era remunerada por meio do seu enquadramento como TDPR, com a nova legislação ocorreu a extinção do TDPR, que foi substituído pela CHP (Carga Horária

Pedagógica) destinada ao trabalho pedagógico diretamente com alunos e prioritariamente nas salas com alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de AG III²⁸.

Para o desenvolvimento de projetos e a participação em cursos foi criada a HP (Hora Projeto), com o novo Plano de Cargos. Entretanto era possível realizar a formação docente apenas em cursos previamente determinados pelo Departamento Pedagógico (DEPE) e aprovados pelos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs). Para o desenvolvimento dos projetos, nas unidades educacionais, estes deveriam estar vinculados ao Projeto Político Pedagógico da escola e só seriam aprovadas mediante à distribuição de um saldo limitado de horas, conferido pelo DEPE aos NAEDs durante o ano letivo. Isso significava que a participação de docentes em cursos passou a depender da disponibilidade de horas e da aprovação sucessiva pelo NAED e DEPE, o que criou uma série de restrições.

Desta forma, em 2008, segundo Siqueira (2009), acompanhando alterações nas regras de distribuição de horas e de remuneração da participação em cursos, a oferta de formação continuada foi sensivelmente reduzida, não apenas quanto ao número de vagas, como também em relação às temáticas abrangidas.

Priorizando itens obrigatórios do currículo, a formação oficial deixou de proporcionar cursos e grupos em áreas como meio ambiente, transversalidades e as mídias e suas linguagens (entre eles, Imprensa na Escola, Rádio e TV, Histórias em Quadrinhos e o próprio Pedagogia da Imagem). Na área de Artes, restou apenas um grupo de formação com 25 vagas. Em informática, dois cursos totalizando 60 vagas. O Pró-Dança, já tradicional na rede, foi extinto (SIQUEIRA, 2009, p. 33).

Ainda, de acordo com Siqueira (2009), nos anos de 2006 foram oferecidos 25 cursos e Grupos de Trabalho num total de 1.500 de vagas; em 2007 foram 76 cursos para 3600 vagas e em 2008 foram 1.400 vagas distribuídas em 30 cursos.

²⁸ Acreditamos que a prioridade dada às salas de AG III ocorreu devido ao fato de que nestas turmas, o professor atua sozinho com os seus alunos e não tem um monitor para auxiliá-lo. Ainda, esta a adaptação da nova Lei resolveria, em parte, o problema da falta de profissionais especializados para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, além de diminuir o problema do excesso de alunos em sala de aula devido à falta de vagas nas unidades educacionais, conforme já explicitado anteriormente.

Com essa alteração da Lei, no ano de 2008 passei a desenvolver a CHP (antigo TDPR) exclusivamente com alunos. Não podia mais optar por cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. O Projeto Biblioteca daquela escola onde eu estava trabalhando acabou passando para a responsabilidade de uma monitora infanto-juvenil que estava readaptada na função, e nós professoras – as três da unidade educacional que tinham optado pela CHP – fomos trabalhar diretamente com alunos nas salas de aula. Desenvolvíamos, dentro da Carga Horária Pedagógica (CHP) o resgate de brincadeiras e brinquedos para as crianças do AG III e atendia as crianças com necessidades educacionais especiais. Naquele ano tivemos em nossa escola um aluno deficiente físico – “cadeirante” – e o fato de nós professoras, que realizávamos a CHP, ficarmos junto da professora da sala desenvolvendo atividades diferenciadas com os alunos da sala, mesmo que uma vez por semana, auxiliava bastante na realização de atividades rotineiras como: atividades em sala, refeitório e na utilização dos diferentes espaços daquele CEMEI.

Outra política referente a formação continuada aconteceu no ano de 2008. Atendendo ao disposto no Artigo 27 da LDB 9.394/96 referente à participação dos profissionais da educação em cursos, congressos e eventos, foi publicada a Ordem de Serviço 02/2008²⁹ na qual há a regulamentação da dispensa dos docentes e dos especialistas de educação, efetivos, da Rede Municipal de Ensino de Campinas, para participação em eventos de curta duração relacionados à Educação tais como seminários, simpósios, congressos, encontros, jornadas e cursos de curta duração. Entretanto, esta dispensa para a participação docente está condicionada a várias exigências, como se seguem:

- ser feita, pelo próprio interessado, em formulário próprio, em duas vias, no prazo de mínimo de 15 dias de antecedência do evento;
- ser encaminhada à chefia imediata;
- explicitar a relevância da participação do profissional para a escola/local de trabalho;
- conter *folder* ou outra publicação referente ao evento.

²⁹ Publicada no Diário Oficial do Município em 04 de abril de 2008.

- o parecer e o deferimento estará limitado a um período não superior a 05 (cinco) dias, consecutivos ou não, durante o ano letivo, sem prejuízo dos vencimentos;
- estar condicionada ao cumprimento dos dias letivos, sem prejuízo aos alunos.

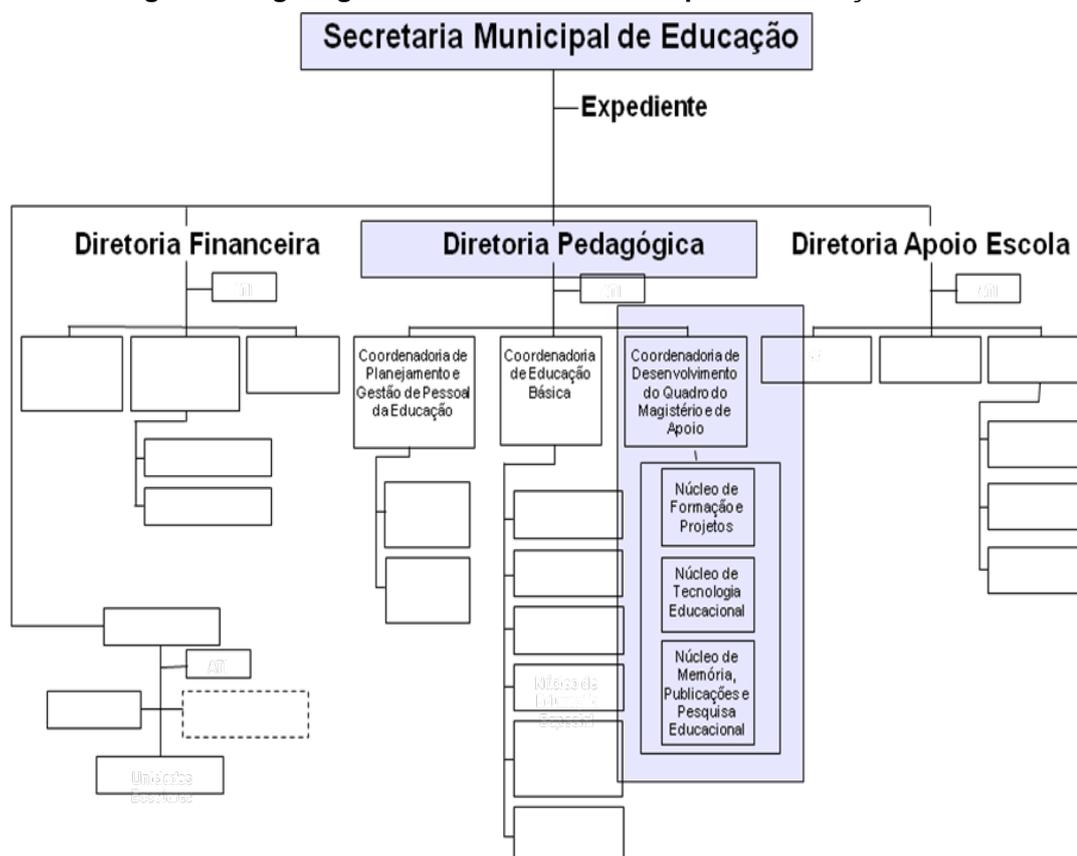
Outro fato relevante referente à formação continuada, também em 2008, foi a inauguração do CEFORTEPE (Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Milton Santos”). Localizado no prédio do antigo colégio Parthenon, no Jardim das Paineiras. Este local substituiu o já insuficiente espaço do CEFORMA³⁰, além de abrigar os cursos de formação oferecidos pelo Departamento Pedagógico (DEPE) e a parte do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), até então instalada na Lagoa do Taquaral, e que oferecia os cursos de informática. Em 2009, foram oferecidos 26 cursos em várias áreas, já neste novo espaço. No ano de 2010, este local começou a abrigar um pólo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, além de cursos pós-graduação em matemática e ciências, ainda ofereceu formação aos professores da educação pública na modalidade à distância.

Cabe aqui salientar que após todas essas alterações apresentadas, o fato de o município ter um local próprio para a formação continuada de seus profissionais foi de iniciativa significativa para a educação da cidade, pois agrupou num único espaço, diferentes setores de pesquisa e tecnologia fundamentais à formação humana.

Assim sendo, atualmente a Secretaria Municipal de Educação tem a seguinte estrutura, com destaque para o Departamento Pedagógico onde se concentram as ações de formação:

³⁰ Segundo os estudos de Moreto (2009), não havia mais condições de funcionamento deste local. O prédio tinha a estrutura física comprometida pela falta de manutenção e isto comprometia a segurança das pessoas que ali frequentavam.

Figura 1: Organograma da Secretaria Municipal de Educação



Quanto aos NAEDs, ainda não há nenhum levantamento sistemático dos cursos de formação oferecidos nestes locais. Ao que sabemos, são cursos mais esporádicos e em média um ou dois por semestre. Nesta pesquisa de mestrado, não haveria tempo hábil para este levantamento, uma vez que, pelo que fui informada numa conversa informal com uma coordenadora pedagógica do NAED Sudoeste, não há um registro destes cursos oferecidos nestes locais.

Em 2010, mais precisamente em 19/04/2010, o então secretário de educação, Prof. José Tadeu Jorge, solicitou ao Conselho Consultivo Pedagógico³¹ a elaboração de um documento no qual fossem recuperados estudos, propostas e resoluções que abordaram a formação continuada, produzidos por diferentes grupos de profissionais nos últimos dez anos.

³¹ O Conselho Consultivo foi criado pelo Secretário da Educação com o objetivo de ser um momento para debates e discussões com os especialistas da Secretaria Municipal de Educação foi dividido em três grupos: de Supervisão, constituído pelos supervisores; Pedagógico, constituído pelos orientadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos; Administrativo, tendo como participantes os diretores das escolas municipais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Este documento, elaborado por uma Comissão de profissionais indicados pelo secretário e discutido pelos profissionais da educação, culminou, em 2011, na “Política de formação continuada da Rede Municipal de Educação de Campinas” (ANEXO A).

O objetivo deste documento foi o de contribuir para a melhoria da qualidade da formação continuada realizada pela SME, partindo-se do pressuposto que a formação continuada dos profissionais é direito e dever de todos os profissionais da educação pública municipal de Campinas e cabe a Secretaria Municipal de Educação oferecer as necessárias condições para esta realização. Ainda, que os profissionais devem realizá-la tendo em vista a elaboração, execução e avaliação do Projeto Pedagógico e o aprimoramento constante da qualidade da educação pública principalmente aquela oferecida no município. Este documento foi dividido em cinco partes:

- Objetivos da formação continuada;
- Princípios da política de formação continuada;
- Diretrizes do plano de formação continuada;
- Organização da formação continuada: ações, áreas, modalidades e espaços;
- Responsabilidades sobre a formação continuada.

Neste documento, elaborado para fundamentar as ações no campo da formação continuada no decênio de 2011-2021, o diferencial refere-se ao Plano Individual de Formação Profissional (ANEXO B)³², no qual cada profissional deve apontar as suas necessidades formativas que devem estar em consonância com e as diretrizes dos Projetos Pedagógicos das unidades escolares e da Secretaria Municipal de Educação³³.

É uma política pública que ainda está em andamento e não sabemos quais serão os seus resultados em longo prazo. Porém, de imediato, já foi uma iniciativa positiva, na nossa concepção, pois, além criar para todos os docentes a necessidade de se planejar quanto aos seus objetivos de formação, também criou

³² Todos os profissionais das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino fizeram o seu Roteiro de formação e este foi anexado junto ao Projeto Pedagógico do ano de 2011.

³³ Acreditamos que este Documento contribuirá para a Educação Infantil da cidade de maneira qualitativa, pois vincula as necessidades individuais de formação com os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e articula a formação continuada docente com o aprimoramento institucional de seus Projetos.

as diretrizes para a formação continuada dos profissionais da educação da Rede de Ensino.

Quanto ao fato da remuneração para o professor fazer a sua formação dentro da jornada de trabalho, instituída na primeira Lei do Plano de Cargos (a Lei 10.012/04) e retirada na regulamentação desta lei (Lei 12.985/07), no início de 2011 houve a indicação de que o município está, novamente, incentivando esta formação em serviço. Na Resolução SME/FUMEC nº 02/2011³⁴ há fixação de normas para a participação nos Cursos e Grupos de Formação centralizados e a permissão da utilização da Carga Horária Pedagógica (CHP) nos cursos do Eixo A, desde que indicada esta possibilidade, conforme veremos no próximo capítulo.

Diante do exposto neste estudo, concordamos com Moreto (2009) no sentido de que na recuperação da história dos espaços de formação continuada organizados na Secretaria Municipal de Educação é possível observar:

(...) a importância dada a esta questão através das administrações – ora com a alteração da denominação de Departamento, ora com a criação de Coordenadoria de Formação – entretanto com o objetivo de continuidade destes locais, mesmo que sob concepções variadas de acordo com a ideologia partidária que estava à frente da administração municipal. Isto indica a constância de ações, com a finalidade do oferecimento desta formação aos professores (MORETO, 2009, p. 96).

Entretanto, a formação específica do professor de Educação Infantil da cidade de Campinas consolidou-se de maneira mais sólida após a aprovação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, no ano de 2004, que proporcionou aos docentes a possibilidade de ter horas destinadas à formação continuada, dentro da jornada de trabalho.

Porém, após a implantação deste Plano, houve um período de retrocesso quando às horas para a formação quando estas foram transformadas em horas de efetivo trabalho com os alunos, na chamada Carga Horária Pedagógica (CHP). E, mesmo depois da regulamentação desta Lei, através do novo Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, e com a criação das Horas Projeto (HPs) destinadas à formação docente, a formação continuada do professor de Educação Infantil dentro da jornada de trabalho ficou prejudicada, pois, com essa medida limitou-se

³⁴ Publicada no Diário Oficial do Município em 12/02/2011.

a participação nos cursos e grupos de formação uma vez que esta depende da prévia aprovação da chefia imediata dentro um saldo de horas distribuído pelo Departamento Pedagógico e controlado pelos NAEDs.

Enfim, a formação continuada de professores da Educação Infantil da cidade de Campinas, atualmente, apresenta-se condicionada a um saldo de horas distribuído aos NAEDs e à aprovação da chefia imediata. Se por um lado esta limitação restringe a participação dos docentes nos cursos/grupos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, por outro há a vantagem de se vincular às necessidades formativas dos docentes com as necessidades institucionais expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educacionais. Percebe-se uma política de formação que tenta articular as necessidades formativas docentes com as ações formativas. Mas, será que esta articulação está acontecendo efetivamente? Tentaremos responder esta pergunta mais adiante.

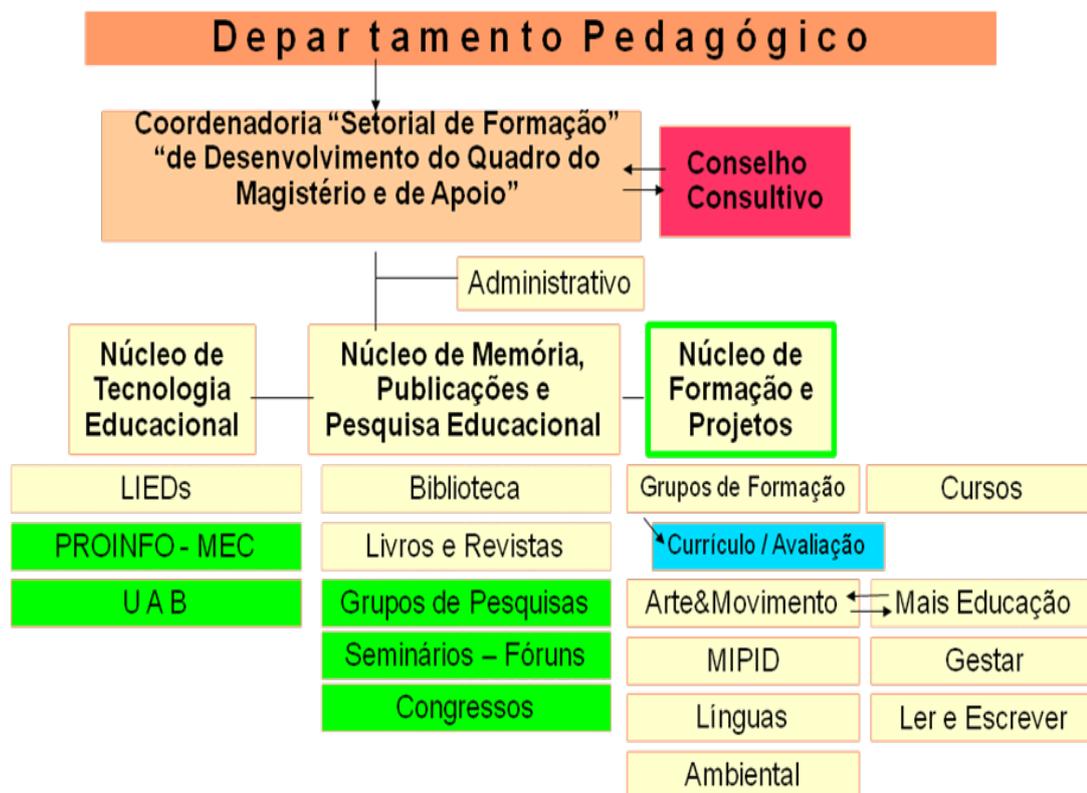
A seguir, apresentaremos como está estruturada a Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

A estrutura e as atribuições do Departamento Pedagógico e da Coordenadoria Setorial de Formação dentro da Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Após a exposição feita acerca da Educação Infantil pública na cidade de Campinas no qual pudemos trazer, além do panorama desta modalidade de educação básica da educação no município, também as políticas públicas para a formação continuada dos professores de Educação Infantil, em âmbito municipal e âmbito nacional, constatamos ser necessário, a fim de um melhor entendimento, apresentar a atual estrutura e as atribuições do Departamento Pedagógico e da Coordenadoria Setorial de Formação dentro da Secretaria Municipal, pois esta visualização nos permite compreender a localização e a importância destes para a formação continuada dos professores de Educação Infantil.

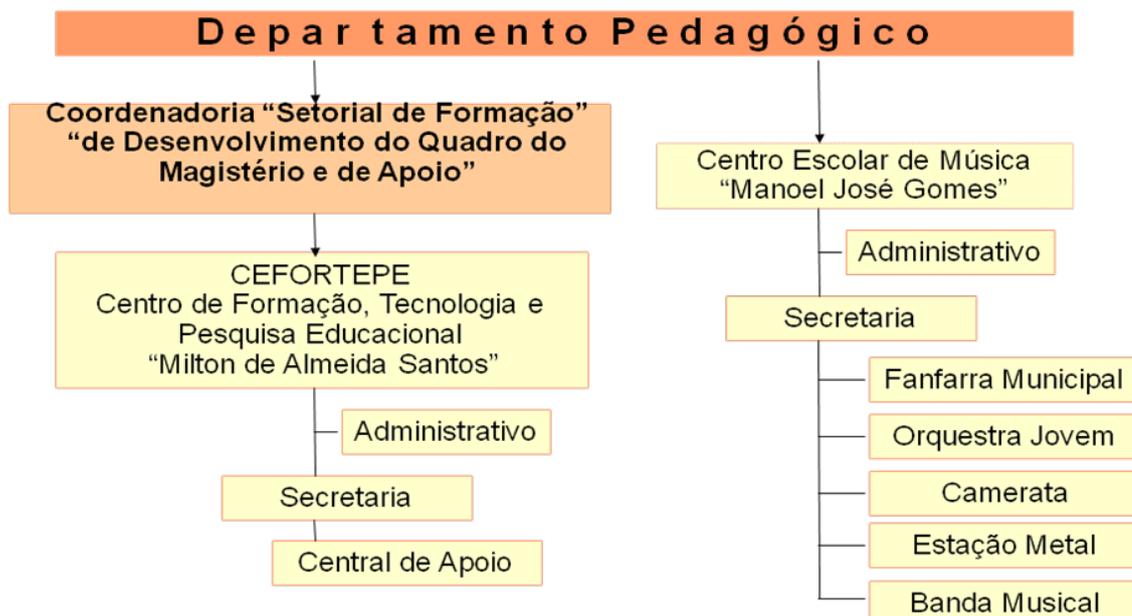
A Coordenadoria Setorial de Formação está estruturada como vemos na figura que a seguir:

Figura 2: Organograma de onde se localiza a Coordenadoria Setorial de Formação dentro da Estrutura do Departamento Pedagógico



Inserida no departamento pedagógico esta Coordenadoria é responsável pela organização e implementação das ações formativas da Secretaria Municipal de Educação. O organograma dessa coordenação está descrito na figura que se segue:

Figura 3: Organograma da Coordenadoria Setorial de Formação



Essa Coordenadoria Setorial de Formação tem como principais atribuições:

- Realizar ações de formação em serviço de todos os profissionais da SME, no que se refere às atividades específicas de sua função e àquelas que os constituem como educadores;
- Organizar ações para suprir as necessidades básicas de formação dos profissionais, exigidas para o exercício da função;
- Propor e coordenar publicações e multimídias;
- Propor, coordenar e desenvolver ações de formação continuada à distância;
- Propor e orientar linhas de desenvolvimento de pesquisa.

Faz parte da estrutura da Coordenadoria Setorial de Formação, o Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Milton de Almeida Santos”, (CEFORTEPE) cujas principais atribuições são as seguintes:

- Administrar o CEFORTEPE - Equipamento público que centraliza e no qual se realizam as atividades de Formação da Secretaria Municipal de Educação;
- Sistematizar e operacionalizar os fluxos e encaminhamentos administrativos do espaço.

No CEFORTEPE se encontram os seguintes núcleos: Formação e Projetos; Tecnologia Educacional; Memória, Publicação e Pesquisa Educacional; e estes são responsáveis pela organização e implementação de todos os Cursos e Grupos de Formação que são oferecidos aos profissionais da Rede de Ensino e entidades conveniadas.

Terminadas nossas considerações acerca do que entendemos por formação continuada de professores, ancorados nos estudos realizados e na busca de trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, também sobre as políticas públicas para a Educação Infantil da cidade de Campinas, bem como os caminhos da formação continuada para os profissionais deste nível de ensino, ainda a legislação e os órgãos competentes que proporcionam essa formação, caminhamos apresentando, no próximo capítulo, o percurso metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO II - O CAMINHO DA PESQUISA

A metodologia de pesquisa, numa dissertação de mestrado, é o instrumento pelo qual a investigação do problema se torna possível. É através desta metodologia que o pesquisador pode coletar as suas informações e, empiricamente, analisar o seu objeto de pesquisa, que neste caso é a formação continuada do professor de Educação Infantil Rede Municipal da cidade de Campinas. Ainda, a partir da metodologia se torna possível formular as hipóteses e responder aos questionamentos que emergirem durante o processo de pesquisa. Ou seja, é a metodologia que nos ajuda a delinear os caminhos da pesquisa.

Nas ciências sociais em geral, os fenômenos são complexos e não podem ser reproduzidos em laboratório e submetidos a controle. Portanto, diferentemente do que ocorre com as ciências naturais, a interação complexa do investigador com o sujeito investigado, permite dialogar com o “outro” e compartilhar ideias, mesmo que não se comuniquem, “de um universo de experiências humanas” (MARTINS, 2004).

Assim, o “fazer ciência”, segundo Martins (2004), não segue um único modelo ou padrão de trabalho científico, diante da diversidade de perspectivas. Para a autora a necessidade de fazer uma pesquisa surge “para dar conta” dos fatos sociais, o que sugere uma pesquisa qualitativa.

Ao iniciarmos esta pesquisa tivemos muitas dúvidas em relação a qual caminho metodológico deveríamos seguir. Entretanto, à medida que começamos a delinear os rumos que seriam percorridos no que se refere ao objeto de estudo, ficou mais nítida qual direção tomar.

Começamos pela escolha da base teórico-metodológica desse estudo, que se pautou em uma abordagem qualitativa de investigação. Assim, buscamos na legislação do município de Campinas as Leis, Resoluções, Comunicados, Portarias e Decretos, e outros aspectos legais que se faziam necessários; também, subsídios que nos permitissem ter maiores esclarecimentos sobre a Educação Infantil pública municipal bem como as políticas de formação continuada que foram implementadas na última década. Ainda, fomos buscar na

literatura existente aportes necessários para uma maior compreensão sobre este tema da formação continuada de professores da Educação Infantil.

A pesquisa qualitativa e a escolha dos seus participantes

Entendemos ser a pesquisa qualitativa mais adequada na área da educação, uma vez que, de acordo com Martins (2004),

(...) as metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita (p. 3).

Portanto, definir os passos metodológicos que se pretende percorrer em uma pesquisa de cunho qualitativo é uma tarefa que requer imergir na realidade investigada uma vez que a pesquisa deve ter o objetivo de contribuir para a transformação daquilo que se objetiva pesquisar, no nosso caso, a formação continuada dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Segundo Ludke e André (1986, p. 2), a pesquisa “não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades”.

A abordagem qualitativa pode ser considerada como adequada para a pesquisa em educação, respeitando os métodos que necessitam ser vistos como possibilidade de tradução da experiência humana em forma de texto. Tais aspectos permitem reconhecer a existência dos vários paradigmas e métodos e, assim, a pesquisa qualitativa deve ser compreendida nesse aspecto histórico no que se refere aos avanços promovidos nos períodos e contextos. Não podem ser considerados avanços lineares, mas impulsionados por contradições,

adequações, realidades, debates, enfim, novas necessidades e visões de mundo impostas no transcorrer do tempo.

Como considerações complementares, trazemos Gómez, Flores e Jiménez (1999, p. 38):

Definitivamente, não existe uma única forma de investigação qualitativa, e sim, múltiplos enfoques cujas diferenças fundamentais são marcadas pelas opções que se tome em cada um dos níveis (ontológico, epistemológico, metodológico e técnico) (...) a adoção de uma ou outra alternativa, de todas as possibilidades que se apresentam em cada nível, determinam o tipo de estudo qualitativo que se realiza.

A partir dessas considerações, indicamos a seguir os caminhos que percorremos na realização desta pesquisa.

As fontes de dados e os profissionais da Educação Infantil

Para que pudéssemos responder nossa questão de pesquisa, qual seja “A formação continuada centralizada oferecida pela Secretaria Municipal aos professores de Educação Infantil de Educação, na voz de alguns profissionais que atuam nesta etapa da educação básica, contribui para o aperfeiçoamento das ações docentes relativas aos processos de ensino/aprendizagem nas unidades educacionais municipais de Educação?”, e assim atingir nossos objetivos com esse trabalho - verificar os efeitos que a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal traz para as práticas docentes nas salas de aula e se esta está proporcionando a qualidade do processo pedagógico nas e CEMEI e EMEI da Rede Municipal de Ensino - foi necessário, por um lado, buscar os cursos/grupos de formação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação; de outro, conhecer o que pensam os profissionais entrevistados que atuam na Educação Infantil no município de Campinas.

Assim foram utilizadas, como instrumentos de coleta de dados nesta dissertação de mestrado, entrevistas semi-estruturadas realizadas com profissionais de diferentes segmentos da Secretaria Municipal de Educação e que

ocupam cargos de relevante importância no que diz respeito ao assunto proposto por esta pesquisa acadêmica:

- três professores de Educação Infantil;
- três diretores educacionais;
- três orientadores pedagógicos;
- três representantes do Departamento Pedagógico;
- o Secretário de Educação.

O critério para a escolha destes educadores, no caso dos professores, diretores educacionais e orientadores pedagógicos, se deu quanto ao tempo de trabalho na Prefeitura de Campinas. Escolhemos um profissional em início de carreira, com até cinco anos de profissão; outro que tivesse entre cinco e dez anos de atuação e outro com mais de dez anos de ação na educação. Desta forma, totalizamos nove entrevistas.

No caso dos representantes do Departamento Pedagógico, a seleção foi feita considerando a representatividade do cargo, ou seja, diretor do Departamento Pedagógico, coordenador da Coordenadoria Setorial de Formação, coordenador do Núcleo de Formação e projetos.

Quanto ao secretário da educação, a seleção foi devido ao fato de ser membro nato.

Devido ao fato de Campinas ser um município com proporções territoriais extensas, aproximadamente 797 km² de área, limitamos a abrangência de nossa coleta de dados a fim de delimitar o espaço geográfico e melhor nos aprofundarmos nos aspectos que buscamos pesquisar.

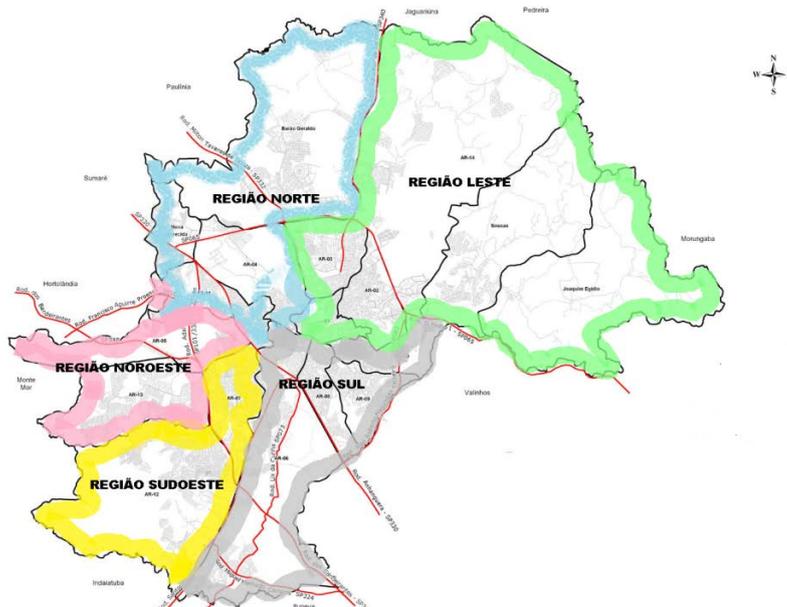
Apresentamos, primeiramente, a cidade de Campinas, inserida na Região Metropolitana de Campinas – RMC.

Figura 4: Mapa da Região Metropolitana de Campinas ³⁵



Como podemos verificar, trata-se de importante centro dentro da região que, de maneira fundamental exerce influências nos demais municípios da região. Dentro da cidade de Campinas, nossa atuação se insere na região sudoeste, que se encontra em destaque na figura seguinte:

Figura 5: Mapa da cidade de Campinas ³⁶



³⁵ Disponível em www.viracopos.com.br

³⁶ Disponível em <http://2009.campinas.sp.gov.br/seplama/publicacoes/planodiretor2006/mapas/mapa11.jpg>

A escolha de nossos entrevistados observou o critério de que os mesmos deveriam atuar na região sudoeste da cidade, uma vez que a pesquisadora também atua profissionalmente nesta região, o que contribuiu para melhor aprofundar a compreensão dos dados coletados.

Destacamos que esta região sudoeste não é a maior região da cidade em termos geográficos, conforme observamos no mapa anterior, porém é a região que mais cresce e concentra os maiores índices de ocupação e crescimento urbano do município, estendendo-se os bairros para além das rodovias Bandeirantes e Santos Dumont³⁷.

Tal escolha apenas não ocorreu com os representantes do Departamento Pedagógico e o secretário, pois estes abrangem todas as regiões da cidade, e atuam na prefeitura municipal de Campinas (no Paço Municipal) e no CEFORTEPE respectivamente.

As entrevistas semi-estruturadas

Optamos pela entrevista semi-estruturada por ser este um instrumento básico para a coleta de dados, bem como uma das técnicas mais utilizadas pelas ciências sociais. Ela desempenha importante papel nas atividades científicas, segundo Ludke e André (1986), porque permite a interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre entrevistado e entrevistador.

A entrevista semi-estruturada, nesta pesquisa, permitiu que tivéssemos contato direto com os seus participantes e assim pudéssemos estudar a região sudoeste da cidade de Campinas, abrangida pelo Núcleo de Ação e Estudo Descentralizado (NAED) Sudoeste.

Destacamos que a nossa escolha pelas entrevistas semi-estruturadas deveu-se também ao fato de que estas podem “trazer informações muito ricas sobre o fenômeno que se quer estudar” (SZYMANSKI, 2004, p. 58). Portanto, através desta ação metodológica trataremos os dados empíricos com o rigor metodológico e buscando configurar as análises que farão emergir as contribuições sobre o assunto em foco.

³⁷ Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/conheca-campinas/campinas.php>

Trajetória da pesquisa

Nessa pesquisa estudamos sobre o tema da formação continuada do professor de Educação Infantil, trabalhadores da Rede Municipal de Ensino. Objetivamos verificar os efeitos que esta formação traz para as práticas docentes em sala de aula e como podem contribuir para com a Educação Infantil municipal de qualidade.

Para isso, desde o início deste processo acadêmico, fomos delineando os rumos que seguiríamos, a fim de garantirmos responder a questão de investigação.

Desta forma, desde a primeira frase escrita os primeiros questionamentos que vieram a tona em nosso percurso de coleta de dados, percebemos o quanto seria importante nos mantermos no foco principal - a formação continuada do professor de Educação Infantil - pois só assim não nos desviaríamos do trajeto e mesmo que precisássemos fazer algumas correções ao longo deste percurso, conseguiríamos trazer contribuições sobre o tema estudado.

Cabe aqui novamente salientar, que não fizemos a análise dos cursos oferecidos pela Escola de Governo e Desenvolvimento do Servidor (EGDS)³⁸, por não se tratar de um espaço vinculado à Secretaria Municipal de Educação, não se restringindo somente à formação do professor. Também não analisamos a formação continuada descentralizada oferecida no âmbito dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAEDs), por se tratar de ações mais isoladas e mais pontuais, e por não termos tempo hábil para investigar as contribuições destas.

A seleção dos entrevistados

O primeiro passo tomado foi definir se optaríamos pelas entrevistas ou se faríamos somente uma pesquisa documental. Escolhemos utilizar também as

³⁸ A EGDS tem vários cursos que são oferecidos e destina-se ao servidor público municipal. Esses cursos visam a capacitação dos servidores municipais no desenvolvimento de suas atividades, seja no atendimento à nossa população, seja nas interfaces com seus pares, superiores e ou equipes de trabalho.

entrevistas porque este método de coleta de dados nos traria as opiniões dos que estão envolvidos neste objeto de pesquisa.

Após esta decisão, fomos selecionar os profissionais que entrevistaríamos e adotamos alguns critérios quanto à escolha destas pessoas conforme exposto anteriormente, e com a autorização da então Representante Regional do NAED Sudoeste³⁹.

Como as expectativas em relação a estes profissionais eram muitas achávamos, a princípio, que os selecionados estivessem dispostos a colaborar com o pesquisador já no primeiro contato. Entretanto, isto não foi bem assim. Percebemos, conforme encontrado em Szymanski (2004) que:

O entrevistador tem expectativas em relação ao interlocutor: espera que seja alguém disposto a dar informações desejadas, que entenderá sua linguagem e suas solicitações. Pode ter a expectativa de deparar-se com um recipiente de informações que poderão ser “extraídas” como se extrai uma amostra de sangue com uma seringa. Pode, ingenuamente, esperar que o entrevistado discorra sobre a sua experiência, expondo-se sem ocultamentos. Pode também esperar um parceiro no processo de construção de um conhecimento. Supõem-se diferentes modos de agir e diferentes sentimentos conforme as expectativas – até mesmo o planejamento da própria entrevista (p. 16).

Expectativas a parte, começamos a fazer os contatos e agendar as entrevistas. As primeiras surpresas, as dificuldades e os novos direcionamentos começaram a surgir.

Na verdade, tínhamos algumas hipóteses quanto à receptividade / disponibilidade dos nossos sujeitos selecionados. *A priori*, pensávamos que os representantes do Departamento Pedagógico e o Secretário de Educação seriam aqueles que demoraríamos mais tempo para conseguir um tempo em suas agendas. Contudo, não foi isso que se sucedeu. Estes profissionais, apesar de não terem uma disponibilidade imediata, agendaram suas entrevistas com aproximadamente quinze dias entre o primeiro contato e a data agendada.

No caso dos diretores educacionais, estes foram o que mais nos surpreenderam quanto ao fato da disponibilidade para a entrevista. A surpresa talvez tenha ocorrido em vista de que a pesquisadora considerasse ser mais fácil

³⁹ A Representante Regional nos permitiu fazer a coleta de dados no âmbito deste NAED.

o contato com eles por pertencerem à mesma área de atuação, o que possibilitaria maior agilidade na obtenção das entrevistas.

Contudo, não foi o que aconteceu. Dos três primeiros participantes selecionados, apenas um, o diretor de uma EMEI com mais de dez anos de atuação, marcou prontamente a data para a entrevista, deixando bem claro que estava com muitos compromissos profissionais e que a escola tinha assuntos urgentes a serem resolvidos, mas que destinaria algum tempo para nos atender.

No caso do primeiro diretor selecionado, em início de carreira, a princípio, colocou-se a disposição para a entrevista. Porém, tentamos agendar com ele por três vezes uma data e ocorria uma justificativa para o não agendamento naqueles momentos. Chegou o período de férias escolares e este diretor também entrou em férias, não nos atendendo para a entrevista.

O segundo diretor, com tempo de atuação entre cinco e dez anos, apesar de se colocar a disposição para a entrevista, no primeiro contato também não marcou conosco um horário, pois dizia estar sem tempo em sua agenda naquele momento. Logo em seguida também entrou de férias.

Como havia a questão dos prazos da pesquisa, optamos por outros diretores que atendessem aos mesmos requisitos destes (tempo de atuação) e cuja disponibilidade fosse imediata. E assim foi feito.

Desta vez foi um pouco mais fácil, porém, só obtivemos o agendamento imediato do diretor em início de carreira. Com o diretor com tempo de atuação entre cinco e dez anos de atuação houve certa dificuldade, pois no primeiro dia agendado para a entrevista ele não compareceu.

Esta dificuldade que tivemos para entrevistar estes profissionais talvez tivesse ocorrido em função de que, conforme Szymanski (2004 p. 16) “para o entrevistado, a situação pode ser interpretada de várias maneiras: uma oportunidade para falar e ser ouvido, uma avaliação, uma deferência à sua pessoa, uma ameaça, um aborrecimento, uma invasão”.

Quanto aos professores foi relativamente fácil este agendamento, pois quando questionados sobre a disponibilidade para agendarmos a entrevista, o agendamento foi quase que imediato.

No caso desses profissionais, consideramos ser necessário ter as informações dos professores que atuam em diferentes segmentos da Educação

Infantil, pois poderia haver interpretações dicotômicas quanto às concepções desta formação continuada que é oferecida. Desta forma, foram selecionados:

- dois sujeitos que atuam com crianças de zero a seis anos (EMEI);
- e um sujeito que atua com crianças de zero a três anos (CEMEI).

Em relação aos sujeitos da orientação pedagógica, estes não foram escolhidos *a priori*. O rumo desta trajetória metodológica teve que se alterar por conta dos primeiros dados que começaram a ser coletados.

A intenção inicial era entrevistar três coordenadores pedagógicos que se encaixassem no mesmo critério para a seleção dos professores e diretores, pois acreditávamos que estes nos trariam informações que pudessem contribuir para os esclarecimentos que fossem necessários a cerca da formação continuada dos professores de Educação Infantil.

Contudo, à medida que as informações começaram a ser coletadas percebemos aspectos vindos dos diferentes segmentos selecionados que se contradiziam quanto ao tema estudado: algumas falas dos entrevistados que atuavam diretamente nas escolas - os diretores educacionais – eram diferentes daquelas dos entrevistados que estavam na organização desta formação - os representantes do Departamento Pedagógico - e dos entrevistados que são os principais atores desta formação, ou seja, professores.

Por isso, consideramos ser necessário coletar informações sobre a formação continuada vindas dos orientadores pedagógicos, uma vez que estes trabalham diretamente nas escolas.

Quanto aos locais das entrevistas, aqui cabe ressaltar que todos foram entrevistados em seus respectivos locais de trabalho, com exceção de uma orientadora pedagógica, que nos atendeu em outro local, porém na mesma região de abrangência do NAED Sudoeste, em que estava ministrando um curso de formação continuada a um grupo de educadores da Educação Infantil.

Previamente, antes do início da entrevista, os sujeitos foram informados sobre os seguintes aspectos:

- ✓ objetivos da pesquisa;
- ✓ assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual nos comprometíamos em não divulgar o nome dos sujeitos, respeitando, assim, a

identidade deles, e no qual esclarecíamos que a participação destes era voluntária (ANEXO C);

- ✓ permissão para que a entrevista fosse áudio-gravada seguindo o roteiro de entrevista (ANEXO D).

Após a concordância sobre os assuntos supracitados, seguimos o roteiro de entrevista que foi dividido em duas partes, para a melhor organização dos dados:

- 1) a primeira parte foi destinada às informações referentes à atuação profissional;
- 2) na segunda parte, as questões elaboradas para cada segmento (ANEXO D) nos permitiram analisar concepções sobre a formação continuada do professor de Educação Infantil.

Os entrevistados foram identificados como: Representante 1, Representante 2, Representante 3, Diretor 1, Diretor 2, Diretor 3, Professor 1, Professor 2, Professor 3, Orientador 1, Orientador 2, Orientador 3, Secretário de educação, conforme quadro a seguir.

Quadro 02: Tempo de atuação dos entrevistados no magistério e na Educação Infantil

	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação Educação Infantil
Representante 1	20 anos	4 anos
Representante 2	22 anos	10 anos
Representante 3	26 anos	5 anos
Diretor 1	8 anos	1 ano
Diretor 2	33 anos	8 anos
Diretor 3	28 anos	20 anos
Professor 1	7 anos	7 anos
Professor 2	8 anos	2 anos
Professor 3	23 anos	11 anos
Orientador Pedagógico 1	24 anos	10 anos
Orientador Pedagógico 2	6 anos e meio	2 anos
Orientador Pedagógico 3	30 anos	21 anos
Secretário de Educação	36 anos	---

Organização das informações

Terminada toda a trajetória da escolha dos participantes, da fase das entrevistas e demais etapas desta dissertação, conforme já descrevemos anteriormente, tínhamos em nossas mãos preciosas informações sobre o nosso tema, a formação continuada do professor de Educação Infantil. Partiríamos, então, para a fase seguinte: organização das informações coletadas.

No que se refere à análise documental dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, seguimos o seguinte roteiro:

- localização das publicações do oferecimento das ações formativas da Secretaria Municipal de Educação nos Diários Oficiais do município através do site do município⁴⁰ a partir da inauguração do CEFORTEPE, no ano de 2008, até 2011, ano de defesa deste mestrado;

- montagem de uma tabela contendo os cursos/grupos de formação organizada por eixo, nome do curso, ano e semestre do oferecimento, público alvo e número de vagas (ANEXO E);

- localização de outras ações formativas deste período;

- tabulação destas ações formativas.

Quanto à categorização das informações após a transcrição das entrevistas, tínhamos as informações relatadas por nossos entrevistados com uma visão nossa mais refletida. Partiríamos, então, para a organização destas.

Após realizadas todas as transcrições, fomos verificar o que os entrevistados nos disseram, identificando as informações recorrentes que foram ditas de maneira explícita ou de maneira mais subjetiva durante as entrevistas. Assim, diante destas informações, elaboramos as três categorias de análise:

- Necessidades formativas e políticas para a formação docente;

- Articulação teoria e prática a partir dos cursos da Secretaria Municipal de Educação; e

- A identidade da Educação Infantil.

Finalmente, após toda essa trajetória da fase de coleta de dados e organização das informações obtidas através das diferentes metodologias -

⁴⁰ Disponível em www.campinas.sp.gov.br

pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas - percebemos o quanto é árduo o caminho do pesquisador. São várias as dificuldades que se apresentam no decorrer da elaboração de uma dissertação de mestrado e foi necessária muita disciplina e organização para concluir a pesquisa.

Assim, terminamos esse capítulo que tratou da metodologia por nós escolhida, bem como fizemos as indicações de como foi a fase de coleta de dados para esta dissertação de mestrado a fim de culminarmos com as análises sobre as informações obtidas.

CAPÍTULO III - AS POLÍTICAS FORMATIVAS E OS PROFISSIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS

Apresentaremos a seguir, a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e suas concepções dentro de um contexto macro, depois as ações formativas da Secretaria Municipal de Educação para a Educação Infantil do município de Campinas. Em seguida, os aspectos referentes aos cursos/grupos de formação mais procurados pelos professores desta etapa da educação básica.

Salientamos ao iniciar este capítulo que a participação do professor nas ações formativas da Secretaria Municipal de Educação é voluntária. Porém é através desta formação e da titulação proporcionada por ela que o professor pode progredir na sua carreira: na avaliação de desempenho, na classificação para o sistema de remoção ou para a atribuição de sala.

As ações formativas da Secretaria Municipal de Educação

A seguir mostraremos os aspectos quantitativos referentes a formação continuada que foi oferecida no município de Campinas, no período compreendido entre 2008 e 2011 para os profissionais da Rede Municipal de Ensino⁴¹.

A escolha deste período se deve ao fato de que foi a partir do ano de 2008 que o Departamento Pedagógico, com suas novas competências, iniciou efetivamente a sua atuação. Também, neste ano, houve a inauguração do CEFORTEPE e, a partir daí, conforme já vimos anteriormente, os cursos/grupos de formação passaram a se concentrar em um único local.

⁴¹ Consideramos de fundamental relevância para esta pesquisa a tabulação destes dados, pois, apontaremos a quantidade dos cursos/grupos de formação ministrados através da Coordenadoria Setorial de Formação, e visualizaremos quais cursos, de fato, foram destinados exclusivamente para a Educação Infantil e quais, apesar de não serem específicos para este segmento, foram pertinentes a este nível da educação básica.

Cursos e Grupos de Formação

Para que pudéssemos melhor compreender a formação continuada no município de Campinas durante os anos de 2008 a 2011, organizamos um quadro (ANEXO E), contemplando os seguintes itens dos cursos e grupos de formação: Eixo; nome; público a quem se destina; o ano e o semestre em que foi realizado; número de vagas por turma e, caso haja mais de uma turma, o total de vagas.

Os cursos/grupos de formação oferecidos no período compreendido entre 2008 a 2011 – aspectos gerais

Iniciamos por destacar a quantidade de cursos. É possível notar que foi ocorrendo um crescimento gradativo, ano a ano, dobrando de 2010 para 2011, conforme apresentamos no quadro que se segue:

Quadro 03: Cursos e grupos de formação oferecidos por ano

	1º semestre	2º semestre	Total
2008	27	10	37
2009	35	15	50
2010	53	---	53
2011	68	41	109
Total	183	66	249

Em relação ao número de vagas, o total oferecido neste período foi de 10.463, divididas da seguinte maneira:

Quadro 04: Vagas oferecidas por ano

	1º semestre	2º semestre	Total
2008	1.384	544	1.928
2009	1.655	555	2.210
2010	2.086	---	2.086
2011	2.704	1.535	4.239
Total	7.829	2.634	10.463

Da mesma forma que apontado em relação ao número de cursos oferecidos, observamos que foi crescente o número de vagas. De 2008 até 2011 este número mais que dobrou e o principal motivo para este crescimento foi o fato de que, em 2011, os cursos/grupos de formação do Eixo A (Formação por área de conhecimento) (ANEXO E) puderam ser realizados dentro da Carga Horária Pedagógica, conforme já anunciamos anteriormente.

Outro aspecto que observamos a partir do levantamento dos cursos/grupos de formação oferecidos refere-se aos cursos de línguas que contam do Eixo C (metodologia de projetos). No ano de 2008 somente o professor que optasse por desenvolver um projeto de língua na escola poderia participar desses cursos. Portanto, criou-se uma formação que visava especificamente à implantação de projetos de línguas na Rede.

Quanto aos cursos de idiomas, no ano de 2009, não houve a criação de turmas destinadas à formação dos professores da Educação Infantil.

Outro aspecto que verificamos a respeito da oferta de cursos/grupos de formação, refere-se ao fato de que no ano de 2010 houve o aumento do número de cursos e de vagas com a temática relacionada à música. Isto aconteceu em decorrência de a SME ter criado a escola de música no prédio onde se localizava

o CEFORMA⁴², na Vila Marieta. Porém, neste ano de 2010, não houve novos cursos/grupos de formação centralizados no 2º semestre⁴³.

Outras ações formativas da Secretaria Municipal de Educação

A formação continuada oferecida aos professores da Rede Municipal de Ensino, além dos curso/grupos de formação, ainda teve outras ações durante o período compreendido entre 2008 e 2011. Porém, não apresentamos todas elas devido à dificuldade que tivemos em localização destas informações⁴⁴, uma vez que não existe um órgão responsável pela sua organização e sistematização na Secretaria de Educação e pelo curto espaço destinado ao mestrado, dois anos para a coleta de informações, estudos e organização da dissertação. As ações apresentadas neste estudo foram fornecidas pelo Núcleo de Formação e Projetos do CEFORTEPE.

Estas ações a que nos referimos aqui são os cursos de especialização na modalidade *Lato Sensu*, oferecidos pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mediante convênio com a Prefeitura Municipal de Campinas, como apresentamos a seguir:

Ano de 2008

- Curso de Especialização em Educação Infantil – 100 vagas para Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas⁴⁵;
- Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 100 vagas para profissionais da EJA;⁴⁶

⁴² Após a sua desativação, no ano de 2008, por apresentar graves problemas estruturais e de manutenção, este prédio ficou fechado e passou por uma grande reforma, reabrindo para funcionar como escola de música Manoel José Gomes.

⁴³ Conforme comunicado SME nº 109/2010 publicado no Diário Oficial em 04/08/2010.

⁴⁴ Além dos cursos/grupos de formação, a Secretaria promoveu outras formas de formação continuada como: seminários, fóruns, palestras, mostras dos NAEDs...

⁴⁵ Comunicado SME/FUMEC Nº 27/2007 publicado no de 22/12/2007.

⁴⁶ Comunicado SME/FUMEC Nº 27/2007 publicado no de 22/12/2007.

- Curso de Especialização: “A PESQUISA E A TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE”⁴⁷: 50 vagas destinadas aos professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental Regular e 50 vagas destinadas aos professores dos Anos finais do Ensino Fundamental Regular.

Ano de 2009

- Curso de Especialização “Linguagem, Práticas Discursivas e Criança”– 50 vagas para professores que atuavam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas;⁴⁸
- Curso de Especialização “Língua, Práticas Discursivas e Ensino” – 50 vagas para professores, que atuavam no campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas;

Ano de 2010

- Curso de Especialização “Ensino de Ciências e Matemática” - 80 vagas, divididas em duas turmas de 40 alunos cada. O professor que atuava nos anos iniciais do ensino fundamental representou o público prioritário para a participação no curso⁴⁹. Porém, caso sobrassem vagas, seriam ofertadas aos demais professores da Secretaria Municipal de Educação;

Neste ano foram ainda oferecidos três outros cursos na categoria semipresencial destinados aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e especialistas: Ler e Escrever - alfabetização e letramento; Ler e Escrever - práticas escolares de leitura e escrita nos anos iniciais; Ler e Escrever - contextualizando a matemática nos anos iniciais. Esta oferta destinou-se aos profissionais que atuavam nas escolas que obtiveram o menor IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da Rede Municipal de Ensino no ano de 2010⁵⁰.

⁴⁷ Comunicado SME Nº 09/2008 publicado no Diário Oficial do Município de 19/01/2008.

⁴⁸ Comunicados SME Nº 12, de 23/05/2009 e SME Nº 23 de 20/06/2009.

⁴⁹ Comunicado SME Nº 40/2009 publicado no Diário Oficial em 12/12/2009.

⁵⁰ Comunicado SME nº 112/2010 publicado no Diário Oficial em 25/08/2010.

As ações formativas e a Educação Infantil

Conforme constatamos nas diferentes ofertas formativas da Secretaria Municipal de Educação foi notório o crescimento na oferta destas ações. Porém, apresentaremos a seguir alguns resultados relacionados à formação do professor de Educação Infantil, dentro do contexto geral do que foi oferecido neste recorte temporal pesquisado.

Em relação aos cursos/grupos de formação destinadas exclusivamente à Educação Infantil, temos os seguintes dados:

Quadro 05: Cursos e grupos de formação oferecidos por ano para a Educação Infantil

	1º semestre	2º semestre	Total
2008	3	1	4
2009	3	2	5
2010	4	---	4
2011	5	3	8
Total	15	6	21

Nos quatro anos estudados, da mesma forma que ocorrido com o número de cursos em geral e de vagas oferecidos pela SME, houve um aumento considerável na oferta dos mesmos, passando de 4 no ano de 2008 para 8 no ano de 2011, ou seja, dobrou o número de oferta.

Convém, no entanto, verificar que, entre os 249 cursos oferecidos entre 2008 e 2011, apenas 21 deles se destinaram aos profissionais da Educação Infantil, isto é, aproximadamente 8,5%.

No que se refere ao número de vagas, temos os seguintes dados:

Quadro 06: Vagas oferecidas por ano para os profissionais da Educação Infantil

	1º semestre	2º semestre	Total
2008	175	120	295
2009	175	75	250
2010	150	---	150
2011	150	90	240
Total	650	285	935

Com relação ao número de vagas ofertadas, podemos observar que, embora os cursos destinados aos profissionais da Educação Infantil tenham dobrado do ano de 2008 para 2011, o mesmo não ocorreu com o número de vagas. No ano de 2011, para o dobro de cursos realizados em 2008, houve uma redução de aproximadamente 17% no número de vagas.

Quanto aos cursos com a temática voltada para as crianças de zero a três anos (CEMEI), percebemos que estes apareceram somente no ano de 2011 sendo oferecidos somente seis cursos nesse período, menos de 3% do total de cursos.

Quadro 07: Cursos e grupos de formação oferecidos por ano com a temática específica para os profissionais da Educação Infantil que atuam com crianças de zero a três anos

	1º semestre	2º semestre	Total
2008	---	---	---
2009	---	---	---
2010	---	---	---
2011	3	3	6
Total	3	3	6

No que se refere ao número de vagas oferecidas, foram distribuídas de maneira uniforme entre os semestres, de 2011, como apresentamos no quadro que se segue:

Quadro 08: Vagas oferecidas por ano para os profissionais da Educação Infantil que atuam com as crianças de zero a três anos

	1º semestre	2º semestre	Total
2008	---	---	---
2009	---	---	---
2010	---	---	---
2011	90	90	180
Total	90	90	180

Traremos agora para análise os cursos/grupos de formação oferecidos para a Educação Infantil articulados com os outros níveis de ensino do município e aqueles cursos/grupos de formação e que puderam ser aproveitados pelos profissionais da Educação Infantil.

Quadro 09: Cursos gerais oferecidos por ano para os professores da Educação Infantil articulados com outros níveis de ensino

	1º semestre	2º semestre	Total
2008	8	5	13
2009	14	7	21
2010	35	---	35
2011	41	33	74
Total	98	45	143

Os dados apresentados no quadro anterior traduzem uma possível intenção de que os cursos mais abrangentes fossem oferecidos em maior número

para os profissionais da educação, de maneira a contemplar interesses de todos os níveis de ensino: da Educação Infantil (CEMEI e EMEI), do Ensino Fundamental, EJA e também das Entidades Conveniadas. O crescimento ano a ano foi considerável e quando comparamos os anos de 2008 com 2011, verificamos uma oferta de mais de cinco vezes maior no número desses cursos.

Da mesma forma, o número de vagas também foi consideravelmente ampliado nesse período, como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 10: Vagas oferecidas por ano aos professores da Educação Infantil articulados com outros níveis de ensino

	1º semestre	2º semestre	Total
2008	305	194	499
2009	740	235	975
2010	1.191	---	1.191
2011	1.295	880	2.175
Total	3.531	1.309	4.840

Os dados numéricos aqui apresentados, revelam que o número de vagas ofertadas nos cursos de formação geral cresceu, da mesma forma como o ocorrido com a quantidade de cursos, cresceu mais de cinco vezes do ano de 2008 para 2011.

Contudo, este crescimento se deveu em fato pelos cursos de línguas, que estão presentes nestas categoria de cursos de formação mais geral, e estes foram acrescidos de novos idiomas e módulos⁵¹, conforme indicado no quadro que consta do Anexo E.

Porém percebemos que, embora os cursos/grupos de formação para os profissionais como um todo tenham aumentado consideravelmente de 2008 para

⁵¹ Este projeto é desenvolvido em Campinas desde 1993 e envolve parcerias com o Consulado Geral da França em São Paulo, a Aliança Francesa de Campinas, com o Consulado Geral da Itália e a Casa d'Italia. Recentemente foram firmadas novas parcerias para a formação nas línguas inglesa (norte americana) e espanhola, na perspectiva de promover a formação de profissionais da educação com atividades junto aos alunos nas suas escolas de atuação.

2011, a oferta daqueles destinados especificamente para a Educação Infantil não acompanhou este crescimento.

Quanto às outras ações formativas, os cursos de pós-graduação *lato-sensu*, foram oferecidos dois cursos de especializações para professores de Educação Infantil, com um total de 150 vagas nos cursos de especialização em Educação Infantil e no curso de especialização Linguagem, Práticas Discursivas e Criança.

Assim, diante do exposto, pudemos constatar que, apesar de ter sido expandida a formação continuada no município, a Educação Infantil esteve na contramão desta expansão, pois a sua oferta não acompanhou o crescimento. Esta constatação tem ainda maior peso ao percebermos que no mesmo período ocorreu um aumento no de unidades de Educação Infantil, conforme os números vistos no capítulo inicial⁵² e demonstrados a seguir:

- Naves-mãe – 14
- CEMEI – 69
- EMEI – 72
- Entidades Conveniadas - 48

Portanto, observamos nestes números que comprovam que os cursos/grupos de formação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação não privilegiaram a Educação Infantil.

Aspectos dos cursos/grupos de formação da Secretaria Municipal de Educação mais procurados pelos professores de Educação Infantil

Após o levantamento sobre as ações formativas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, através do Departamento Pedagógico e pela Coordenadoria Setorial de Formação, fomos buscar as concepções que são apontadas nas ementas dos cursos que foram destinados aos professores de Educação Infantil e que, de acordo com o que coletamos juntos aos representantes do Departamento Pedagógico, foram os cursos que tiveram a

⁵² Disponível em http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web_escola_list.php

maior procura por parte destes professores. Esta afirmação encontramos na entrevista do Representante 3:

Freinet, os de música – todos são bem procurados – que a gente vai ter o de violão, o de percussão e educação musical, neste primeiro semestre (referindo-se ao primeiro semestre de 2011), o de pintura que eu me esqueci de falar, pintura e desenho, também, foi bem procurado. O primeiro que começou, agora, de língua que foi o Espanhol I, mas, não significa que os outros... quando teve o francês I e o Italiano I também foram bem procurados, já que se abriu a possibilidade do professor de Educação Infantil poder participar. O de 0 a 3, também foi bem procurado, mas, o Freinet é um que desponta e o violão é outro que desponta, estes foram o que mais despontaram, mas, não significa que os outros não tiveram uma lista de espera, também [Representante 3].

Podemos verificar através desta afirmação que os cursos sobre “A Pedagogia Freinet na Educação Infantil” e os cursos com a temática das artes - “Violão Popular”, “Técnicas Básicas e Desenho”, “Técnicas Básicas de Pintura” -, e também “Espanhol I” e “Desenvolvimento Infantil de 0 a 3 anos e Diretrizes Curriculares”, foram os mais procurados.

Analisaremos, a seguir, as ementas destes cursos:

- “A Pedagogia Freinet na Educação Infantil” - Propiciar aos participantes condições para a análise do meio educativo e o reconhecimento de sua modificação através de: primazia da expressão livre, respeito aos processos naturais (tateamento experimental e métodos naturais), confronto entre criação pessoal e reflexão crítica do grupo, abertura para outros ambientes, mudanças na atitude do educador;
- “Violão Popular” - O curso tem como objetivo proporcionar ao docente o conhecimento musical inicial para uma atuação junto aos seus alunos, na utilização do instrumento como recurso pedagógico e lúdico;
- “Técnicas Básicas de Pintura” - O curso tem como objetivo proporcionar ao professor noções da linguagem da pintura e materiais, aplicando os conteúdos técnicos e teóricos, com ênfase na criatividade, procurando desenvolver o senso estético para atuação no trabalho pedagógico do professor;
- “Técnicas Básicas de Desenho” O curso tem como objetivo proporcionar ao professor noções da linguagem do desenho, desenvolver a percepção visual utilizando as mais variadas técnicas e suporte buscando uma

linguagem própria através de conteúdos técnicos e teóricos, com ênfase na criatividade e na expressão pessoal, para auxiliar o trabalho pedagógico do professor;

- “Espanhol I” - Formação básica inicial em língua e cultura espanholas, buscando o desenvolvimento da compreensão e expressão oral e escrita para futura atuação do professor junto aos alunos da Rede Municipal de Educação de Campinas;
- “Desenvolvimento Infantil de 0 a 3 anos e Diretrizes Curriculares” - Contribuir para a formação de educadores qualificando a atuação desses profissionais para as especificidades da criança pequena. Conhecer o processo de desenvolvimento e os direitos da criança de zero a três anos. Vivenciar atividades da prática pedagógica na creche ressignificando o papel dos adultos no convívio com as crianças.

É possível inferir, ao analisar estas ementas dos cursos mais procurados pelos professores de Educação Infantil, que os docentes que atuam com as crianças de zero a cinco anos na cidade de Campinas estão procurando propostas formativas que possam ser utilizadas nas salas de aula e que contribuam com as suas práticas docentes. Entendemos que esta articulação é extremamente importante ao considerarmos que a formação continuada deva ter o objetivo de subsidiar as práticas efetivadas nas salas de aula.

Na intenção de melhor analisar a questão das preferências dos professores por determinados cursos, traremos André (2009). A autora realizou uma investigação buscando verificar as relações entre pesquisas, práticas docentes e políticas de formação docente. Também, buscou verificar quais dentre estas pesquisas são consideradas pelas políticas públicas. Em suas considerações, tece comentário que tende a nos auxiliar na compreensão de alguns aspectos relacionados às escolhas dos professores, embora seu artigo trate da formação de professores de maneira geral, e não da formação continuada, como é o nosso foco de pesquisa:

Entre os modelos ou tendências de formação docente, o que se mostrou dominante nas pesquisas foi o da racionalidade prática (59%), apoiado nas idéias de Schön com valorização do professor

reflexivo e da prática profissional como espaço para construção do conhecimento docente. A seguir estão os estudos marcados pela racionalidade técnica (22%), que concebem o professor como um executor de ações e prescrições elaboradas por técnicos ou especialistas. Em terceiro lugar estão as pesquisas que sinalizam uma perspectiva do professor como intelectual crítico (19%), ou seja, um sujeito consciente de seu papel político, capaz de problematizar a realidade e atuar na construção de uma sociedade justa e democrática (ANDRÉ, 2009, p. 272).

A autora apontou os modelos de formação de professores que são predominantes: racionalidade prática, racionalidade técnica e racionalidade crítica. Nestes modelos, como pudemos verificar, a tendência predominante é o da racionalidade prática, ou seja, com valorização do professor reflexivo e da prática profissional como espaço para construção do conhecimento docente.

Ao olharmos as ementas dos cursos mais procurados pelos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas, percebemos que esta predominância se repete e valoriza a articulação da teoria e da prática docente. Constatamos, ainda, ao analisar as mesmas, que são propostas em cujo escopo principal está a vinculação entre teoria e prática docente, com exceção da “Pedagogia Freinet na Educação infantil” que não deixa clara esta articulação na ementa, os demais enfatizam a importância desta associação.

Pudemos observar na maioria destas ementas, também, o que constatamos nos trabalhos da ANPED referentes à formação continuada do professor de Educação Infantil, no Capítulo I desta dissertação: o sucesso dos programas de formação continuada depende da vinculação entre o que o professor está precisando para auxiliar a sua prática e as propostas de formação continuada.

No fragmento de entrevista que trazemos a seguir, encontramos a afirmação de um professor de que esta associação é necessária para um bom resultado da atividade docente, ao ser questionado se os cursos da Secretaria contribuem para a prática docente:

Eu acredito que sim. A gente sempre consegue trazer pra nossa realidade, avaliar, estudar, repensar naquilo que a gente está vivenciando, às vezes as situações que acontecem a gente retoma alguma coisa e acho que ele dá um suporte teórico que

muitas vezes falta na nossa prática. Eu acho que eles (referindo-se aos cursos) entram como esse suporte que a gente necessita [Professor 2].

Assim, percebemos que os professores buscam a formação voltada para as suas realidades, que esta possa ser aplicada nas suas rotinas e sirva para a reflexão das suas atividades de salas de aula.

Concordamos com André (2001) no que se refere aos trabalhos de diferentes autores da área da educação que trataram sobre o assunto da formação e da prática:

Embora enfatizem pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas.

Essas concepções têm sido amplamente divulgadas no Brasil, ao fazerem dos conteúdos e da bibliografia dos cursos de formação inicial e continuada do professor, ao serem incluídas nos programas de concurso para diretores e para ingresso na carreira docente, e ao virem a integrar recentemente as diretrizes curriculares para a formação de professores elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Segundo a autora e conforme já anunciamos antes, estas concepções fazem parte da maioria das propostas formativas de professores e concursos na área educacional na atualidade.

Nesta direção estas ementas dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação apontam estar dentro desta tendência e ao observarmos os modelos de formação que se apresentam na atualidade, de acordo com André (2009), verificamos que a racionalidade prática prevalece.

Porém, aqui cabe considerar que este modelo está expresso nas ementas e não pudemos constatar se, de fato, ele se consolida no decorrer do oferecimento destes cursos, pois não acompanhamos nenhum deles. Portanto, aqui surgiu uma indagação: será o que está expresso na ementa dos cursos se consolida na execução dos mesmos?

Se realmente há esta consolidação entre ementa/curso, inferimos a possível intenção da Secretaria Municipal de Educação em atender aos anseios dos professores da Rede Municipal no que se refere às suas necessidades formativas.

Esta articulação teoria e prática se revela importante uma vez que auxilia o professor a refletir sobre o seu trabalho docente. Mas seria esta reflexão suficiente para configurar uma prática diferenciada?

Nesta perspectiva de refletir sobre o seu trabalho, trazemos o conceito de reflexividade docente. A reflexividade docente se ancora na ideia de que o professor, ao construir seu conhecimento prático, no exercício docente, reflete sua ação e depois reflete sobre a reflexão que fez na ação (PRADA ET AL, 2009). Aí temos outro aspecto recorrente encontrado nos trabalhos da ANPED, conforme anteriormente por nós indicado.

Quando falamos sobre a reflexividade docente não estamos querendo dizer que ela não seja importante. O cuidado a que nos referimos é que quando o professor passa a refletir sobre a sua prática ele pode tomar para si todo o sucesso ou fracasso de seu trabalho pedagógico sem levar em consideração os demais fatores que podem ser determinantes para isto.

Estes conceitos de “professor reflexivo” e “aprender fazendo” podem ser utilizados como fundamentos que justificam o porquê adotar o “eixo ação-reflexão-ação que alicerça o argumento que leva à formação do professor a ser aligeirada” (ARCE, 2001, p. 265).

Ainda, esta reflexão ancorada na racionalidade prática pode constituir-se num “processo individual, cujo impacto é imediato, e de pouco ou quase nenhuma repercussão nas práticas sociais e não se configurando em transformações macro estruturais no/do ensino” (PRADA ET AL, 2009).

Finalmente, a partir das propostas apresentadas nas ementas dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação mais procurados pelos docentes de Educação Infantil, podemos inferir:

- os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação estão de acordo com as tendências predominantes dos modelos de formação de professores que é o modelo de formação da racionalidade prática que articula a teoria e a prática;

- os professores concordam que é importante esta articulação para as práticas docentes.

Por outro lado, conforme vimos no início deste capítulo, entendemos que:

- no geral, a Secretaria Municipal aumentou o número de cursos e de vagas para os cursos/grupos de formação, porém, não no caso da Educação Infantil;

- não foi privilegiado o professor que trabalha com as crianças de zero a três anos de idade;

- apesar de ter crescido a oferta de cursos/grupos de formação, cresceu a falta de especificidade da Educação Infantil e constatamos isto quando vemos o aumento de cursos que o professor deste segmento “pode aproveitar”;

- de um ano para o outro, com raras exceções, não há continuidade das propostas formativas para os professores da Educação Infantil.

Terminamos este capítulo com a seguinte inquietação: diante do exposto, como a Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenadoria Setorial de Formação, conseguirá promover propostas que sejam duradouras para a Educação Infantil e que realmente atendam as suas especificidades e proporcionando um maior número de vagas para este segmento?

Partiremos, no próximo capítulo, para a análise das entrevistas obtidas com os diferentes sujeitos que fizeram parte desta pesquisa.

CAPÍTULO IV - AS ENTREVISTAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA

Após toda a trajetória apresentada até o momento, constatamos que tínhamos em nossas mãos importantes informações referentes à formação continuada do professor de Educação Infantil. Chegou o momento de analisar o que os nossos entrevistados disseram a respeito desta formação oferecida pela Secretaria de Educação e as afirmações que trazem a fim de responder ao nosso problema da pesquisa: esta formação contribui para o aperfeiçoamento das ações docentes relativas aos processos de ensino/aprendizagem nas unidades escolares de Educação Infantil da Rede municipal de Campinas, nos dizeres dos entrevistados?

Concordamos com Fiorentini e Lorenzato (2006) que esta etapa de análise das informações obtidas “[...] é uma fase fundamental da pesquisa. Dela depende a obtenção de resultados consistentes e de respostas convincentes às questões formuladas no início da investigação” (p.133).

Após a fase das entrevistas, devidamente autorizadas pelos nossos sujeitos (ANEXO C) e a transcrição das mesmas, nós tínhamos os dados brutos. Era preciso “olharmos num sentido mais amplo, abrangendo a interpretação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O olhar interpretativo para as transcrições, através da leitura proporcionada por estas, nos fez perceber que alguns aspectos se repetiam. Na maioria delas os assuntos recorrentes estavam expressos de forma clara e em outras de maneira menos clara, mas, estavam lá também.

Assim, os assuntos que perpassaram todas as entrevistas foram divididos nas seguintes categorias: políticas para a formação docente e necessidades formativas; articulação teoria e prática proporcionada pelos cursos de formação continuada; a identidade da Educação Infantil.

A seguir delineamos nossas análises para cada uma das categorias elencadas.

Políticas para a formação docente e necessidades formativas

Nesta categoria de análise, a articulação entre as propostas de formação continuada docente e necessidades pedagógicas dos professores, foi um aspecto recorrente por parte dos entrevistados e consideramos ser necessário destacar as suas opiniões.

Conforme vimos anteriormente, os aspetos da formação continuada de professores da Educação Infantil, no âmbito dos trabalhos produzidos pelos Grupos de Trabalho de Didática, Educação de crianças de zero a seis anos e de Formação de professores da ANPED, as necessidades formativas e as políticas de formação foram consideradas como um dos pontos mais relevantes no que se refere à eficácia da formação continuada docente e o ponto nevrálgico dos programas de formação em serviço.

Na cidade de Campinas, as opiniões dos entrevistados confirmam que deve haver esta articulação e isto fica bem claro no seguinte trecho da entrevista:

(...) eu acho que tem que sempre oferecer aquele curso voltado pra sua área. Eu acho assim! Procurar fazer dentro daquilo que você tá trabalhando. Porque é complicado você estar estudando uma coisa e aplicando outra [Professor 3].

Este professor está referindo-se a um curso de pós-graduação que foi oferecido aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, através de convênio com a Faculdade de Educação da Unicamp, mas, que por não ter completado o número de vagas, foi aberto para a Educação Infantil.

Como vimos no capítulo anterior, além dos cursos/grupos de formação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, ainda tivemos outras ações formativas oferecidas por esta Secretaria. O curso de pós-graduação a que o Professor 3 se refere, intitulado “Ensino de Ciências e Matemática”, não foi oferecido, inicialmente, para os professores da Educação Infantil. Entretanto, apesar de ser uma especialização voltada para o Ensino Fundamental, como não houve interesse suficiente pelos professores deste nível de ensino para preencher duas turmas com quarenta vagas cada uma, foi aberto para os professores da Educação Infantil.

Aliás, em nível de pós-graduação, especificamente para os professores de Educação Infantil, no período por nós analisado, qual seja, entre 2008 e 2011, foram ofertadas uma especialização com 100 vagas e outra com 50 vagas.

Para o Professor 1, referindo-se a uma pós-graduação que ele estava fazendo, este número ofertado foi pequeno, como lemos a seguir:

Eles abriram lá no Instituto de Linguagem, no IEL, abriram no ano passado na educação, ... Mas eu acho que poderia ampliar. Por que? O meu curso de pós graduação tem aproximadamente quarenta pessoas na minha sala. Se for comparar com a rede, é nada. Então pra ter uma educação de qualidade eu acho que todo mundo deveria ter acesso a esses cursos. Ter uma quantidade maior a ser oferecida e de cursos bons [Professor 1].

Ainda, em relação à oferta de cursos de formação continuada, assim afirmam o Orientador 3 e o Diretor 1:

Tem que ter um olhar para o que está precisando na sala de aula, na própria unidade escolar [Orientador 3].

(...) Para mim os desafios a serem vencidos na formação continuada dos professores é essa ligação entre estes cursos e o que o professor aplica em sala de aula [Diretor 1].

Para o Orientador 2, nem sempre a escolha do curso pelos professores da Educação Infantil se dá pela intenção inicial do educador⁵³, como podemos verificar na afirmação que se segue:

Quando elas (referindo-se às professoras) são selecionadas pra fazer um curso relacionado à Educação Infantil, elas contribuem. Mas acontece que tem alguns cursos que são realizados por falta de opção e aí são cursos que não trazem nada pro dia-a-dia nem pro professor e nem pra criança, no caso da especialização que tão fazendo, elas tem que se desdobrar pra poder utilizar do curso em prol da Educação Infantil [Orientador 2].

⁵³ O preenchimento de vagas para estes cursos respeita uma resolução específica que é publicada semestralmente no Diário Oficial do município. De acordo com a resolução este preenchimento acontece da seguinte forma: prioriza-se o público alvo e depois os demais públicos (ANEXO E). O professor pode indicar até três cursos por ordem de preferência e nem sempre ele é contemplado com o curso que escolheu como primeira opção.

O entrevistado refere-se, neste trecho, ao curso de pós-graduação mencionado anteriormente “Ensino de Ciências e Matemática” e fala que muitas vezes o professor faz determinados cursos por falta de opção e para ele, quando acontece isso, o professor e a Educação Infantil acabam saindo prejudicados.

Neste sentido, pudemos observar em nosso capítulo anterior, que o número de vagas dos cursos/grupos de formação cresceu bastante desde 2008 e praticamente dobrou de 2010 para 2011, o mesmo ocorrendo com os cursos destinados à Educação Infantil.

Porém, se considerarmos que no geral houve a oferta de cerca de 249 cursos para toda a Rede Municipal de Ensino de Campinas e que especificamente para a Educação Infantil foram oferecidos 21 cursos, ou seja, apenas 8,5% da oferta, o que consideramos ser uma proporção pequena diante de toda a expansão deste nível de ensino na cidade de Campinas. E para agravar ainda mais esta situação da desproporcionalidade, pelo que constatamos, em relação ao número de vagas esta oferta teve uma redução de aproximadamente 17%.

No que se refere às interferências desses cursos na ação docente, o mesmo Orientador 2 assim se manifesta:

(...) Em alguns casos, quando a pessoa está frequentando o curso que escolheu eu percebo algumas mudanças significativas, entre outros casos não, parece que a pessoa vai lá adquire aquele conhecimento e guarda pra ela, não usa, não socializa, já no outro caso, você percebe que a pessoa socializa o que aprendeu, que tenta colocar em prática no dia a dia da sua sala de aula [Orientador 2].

Para o Diretor 3, as escolhas dos professores relacionadas ao curso a se inscrever e ao resultado desses cursos na ação pedagógica assim ocorrem:

Quando sai a lista de cursos eu ouço dos professores “não tem um curso legal pra gente fazer”. O professor tem que “escarafunchar” dentro daquela lista de cursos que muitas vezes ele não tem interesse, e aí eu ouço os comentários, ah, é o que mais tá próximo do que eu gostaria. Aí o professor vai fazer o curso, quando ele tá próximo do que o professor quer, isto reverte na sala de aula, quando não, você nem sabe que o professor fez curso [Diretor 3].

A partir dessas afirmações, tendemos em aproximar nossas percepções com a afirmação de Tardif (2000) no sentido de que na medida em que os conhecimentos teóricos ministrados nos cursos de formação docente não concedem ou dão pouca legitimidade aos saberes dos professores, saberes estes criados e mobilizados por meio de seu trabalho, a formação tem pouco impacto sobre o que pensam, crêem e sentem os professores antes de começar. Por vezes, terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças.

E constatamos a partir das afirmações dos diferentes profissionais da educação, haver a concordância de que há necessidade de sintonia entre o que os professores necessitam a fim de aprimorar as práticas docentes e as propostas formativas que são oferecidas através da Secretaria Municipal de Educação. Este aspecto pôde ser observado anteriormente, quando analisamos as características dos cursos mais procurados pelo professores de Educação Infantil da .

Neste sentido, percebemos a intenção, por parte da Secretaria Municipal de Educação, em ouvir o que os professores estão pensando, como se segue:

Eu pedi à Coordenadoria de Formação que ao fazer a programação dos cursos de 2011, pudesse ouvir um pouco essas expectativas dos professores antes da definição dos cursos [Secretário].

Ou seja, o secretário considerava importante verificar os anseios do professor e, a partir disso, proporcionar a formação. Segundo Gomes (2007), considerar os professores como protagonistas de seus processos formativos significa:

Promover vivências de espaços promotores de identidades, criar as condições estruturais de tempo, espaço e materiais que favoreçam seu desenvolvimento profissional, incentivar o acesso ao conhecimento e à cultura, fortalecendo identidades e estimulando a criação cultural (p. 219).

O Representante 2 nos confirmou esta ação de verificar “os anseios do professores através de um levantamento que foi solicitado aos NAEDs”, no final do ano de 2010, a fim de elaborar a relação de cursos para 2011.

Ainda, com este objetivo de ouvir os professores, tivemos a implementação do documento “Plano de Formação” (ANEXO B) no qual os profissionais apontaram as suas necessidades formativas, conforme lemos no Capítulo I deste estudo, para o ano de 2011.

Contudo, percebemos que esta articulação entre as necessidades formativas e ações formativas devem considerar, ainda, os desejos institucionais da própria Secretaria de Ensino. A seguir apresentamos o sentido dessas formações para o representante do Departamento Pedagógico e o secretário da educação.

A formação deve ir ao encontro da necessidade e do interesse que essas pessoas têm. Essa formação também deve ir ao encontro das necessidades que nós instituição temos [Representante 1].

Então é importante criar um certo vínculo de relação aí, de relacionamento, tentando sintonizar essas duas coisas: precisa ser do interesse dos professores e precisa, também, necessariamente ser do interesse institucional da Secretaria [Secretário].

Para estes entrevistados há que se articular as necessidades formativas dos professores de Educação Infantil com as necessidades institucionais da Secretaria Municipal de Educação. A mesma concepção encontramos nos dizeres dos Representante 2 e 3 e do secretário da educação, como veremos a seguir:

Então, nos últimos anos, pelo menos o que o Departamento Pedagógico comanda em relação às suas coordenadorias é que se volte pra isto, que se volte pra unidade, se volte para aquilo que é proposto pelo projeto pedagógico [Representante 2].

A gente sempre tenta cercar e mapear fazendo consultas aos NAEDs, principalmente, porque este seria o nosso diálogo mais direto, mais próximo da unidade, e colhendo as informações que a gente pega aqui pelos corredores também [Representante 3].

Assim que a gente apresentar o texto definitivo que certamente será agora no mês de maio (referindo-se ao documento de Políticas de Formação, citado no Capítulo I), nós vamos iniciar a aproximação prática das duas coisas, quer dizer dos conceitos estabelecidos, dos princípios da formação continuada, do programa como um todo e a busca de cursos e atividades que representem dentro destes conceitos a necessidade dos professores pra atualização dos conhecimentos e a transformação disso no objetivo

da Rede que é a melhoria da qualidade junto as nossas crianças. Aí agora um sentido pragmático da questão, né? Identificar necessidades e identificar os cursos necessários. Bom, esse é um trabalho da Coordenadoria de Formação, mas, é importante que a análise dos projetos políticos pedagógicos, os PPPs (Projetos Político Pedagógico) das escolas, seja um pilar de orientação importante nessa conversa, nessa definição, quer dizer, se nós temos os PPPs chancelados, aprovados pela secretaria então nós temos que montar agora todas as condições pra que os PPPs não sejam só papel, que eles efetivamente se transformem em educação em realidade ministrada nas nossas escolas e aí é fundamental fazer uma relação dos PPPs com a qualificação dirigida e a necessidade de atualização profissional das pessoas que estão envolvidas na execução dos PPPs. Acho que esta é uma das diretrizes bastante claras do programa, né? e não é fazer formação pelo prazer de aprender mais. É aprender mais em sintonia com as necessidades institucionais que tão expressas nos PPPs das escolas. A partir desta análise nós passamos a criar identidade de práticas que são necessárias e que avaliando a realidade dos professores da Rede, nós podemos identificar os pontos que precisam ser melhor elaborados, as pessoas aprender mais, há avanços recentes que precisam ser do conhecimento dos professores e aí nós vamos começar a buscar os formadores [Secretário].

Para estes entrevistados, a concepção de formação continuada de professores se aproxima da concepção de Santos (2007), para quem o processo de formação continuada deve partir de um estudo prévio sobre o espaço de trabalho e identificar os principais problemas e as necessidades de mudanças, para então, proceder-se à definição de objetivos e metas alcançáveis ao longo de um processo planejado.

Todavia, para se obter esta “sintonia” a que se refere o Secretário é preciso encontrar formadores que contribuam na direção do esperado para atingir os objetivos definidos nos projetos pedagógicos. Mas o processo de contratação destes formadores nos parece ser bem burocrático, nem sempre viabilizando essa sintonia, conforme encontramos na afirmação do Representante 3:

Quando este formador é externo, se o contrato é fácil e direto, sem precisa de uma licitação, apenas o custo do curso não pode ultrapassar os oito mil reais. Ultrapassando este valor, deverá acontecer a licitação pública. Aí tem que ter concorrência entre três pessoas e isto torna o processo mais lento, mais moroso. Então a gente vai esbarrando nessas questões e vai tentando... Ah, (exemplificando) tem gente ainda interessado em Freinet, então, ano que vem a gente lança de novo duas turmas – o que é o possível para aquela formadora - porque a gente tem uma avaliação também boa desta formadora, por isso a gente quer mantê-la aqui com a gente. É melhor do que, de repente, pegar uma outra [formadora] que já não fale a mesma língua (referindo-se à maneira como esta formadora conduz o curso). Assim, a gente insiste nesta formadora. Porém, se de repente o NAED tiver alguém muito bom pra indicar ou mesmo na unidade educacional, é só nos falar e a gente tenta fazer a experiência. Mas, tem alguns esbarros legais como: o objeto [foco do curso] não pode ser o mesmo. Então tem esses trâmites mais burocráticos, também [Representante 3].

Conforme vimos, o Representante 3 explica que é difícil “manter esta sintonia”, pois o processo para a contratação de um formador pode ser cheio de trâmites legais que devem ser respeitados.

Aqui fazemos a ressalva de que, ao iniciar esta pesquisa, não tínhamos a compreensão de que este processo de contratação de um formador pudesse ser tão complexo⁵⁴. Isto explica, em parte, a composição dos cursos/grupos de formação e o número de vagas que foram ofertados no período estudado. Num primeiro momento, ao olharmos para a tabela geral dos cursos oferecidos entre os anos de 2008 e 2011 (ANEXO E), tivemos a impressão de que houve “pouca conversa” com unidades educacionais, no sentido de ter uma diversidade grande na oferta, mas com poucas vagas para determinados assuntos.

Assim, diante deste fato, podemos indicar uma possível resposta negativa, pelo menos da maneira como está configurada, para a pergunta que fizemos no final do capítulo anterior quando problematizamos esta formação oferecida para a Educação Infantil: A Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenadoria Setorial de Formação, conseguirá ofertar propostas de cursos/grupos de formação que sejam contínuas para a Educação Infantil e que realmente atendam as suas especificidades proporcionando um maior número de vagas para este segmento?

Este parece ser um dos grandes desafios que a Secretaria precisará superar a fim de que se estabeleça, de fato, a vinculação necessária entre estes três patamares da formação: professor/unidade escolar/Secretaria Municipal de Educação.

Entretanto, na opinião do Diretor 3, o caminho da formação continuada na cidade de Campinas, atualmente, está sendo inverso ao até aqui exposto pelos representantes e pelo secretário da educação:

O caminho da formação está sendo inverso. Primeiro o professor vai lá fazer a formação e depois vem pra implantar, o que aprendeu, na escola. Isto é perigoso, pois será que a escola está precisando daquilo, por exemplo, o francês? As coisas têm que nascer da escola, não pode ser o contrário. Pode até ser junto, pode até acontecer os dois caminhos, mas, não este caminho de mão única, né? Que você determina. Agora, um professor que esteja desenvolvendo um projeto de informática na escola e ele quer aprender sobre isso, tudo bem. Eu não sou contra que tenha vários tipos de curso, curso

⁵⁴ Apesar de atuar como gestora da Rede Municipal de Ensino e estar envolta em tanta burocracia, não tinha a ideia de que isto pudesse se repetir no âmbito da formação continuada.

pro seu lazer pessoal (neste caso referindo-se a cursos que não tenham uma vinculação com a proposta pedagógica da escola, mas, com as necessidades pessoais dos profissionais), pra sua formação profissional, mas, nunca em detrimento do curso que a escola precisa, do que a escola tá precisando naquele momento [Diretor 3].

Do ponto de vista deste entrevistado, pode ser perigoso esse distanciamento da formação continuada relacionada aos aspectos didático-pedagógicos que ocorreram na cidade de Campinas. Mesmo tendo visto a “intenção” dos representantes do Departamento Pedagógico e do secretário em consolidar esta vinculação entre as necessidades formativas dos professores, considerando os projetos pedagógicos das escolas, esta fala deste diretor denuncia que esta ação ainda não se constituiu como foi anunciada.

Um fator, conforme verificaremos na afirmação a seguir, que pode contribuir para que esta “conversa” não aconteça de fato refere-se às dificuldades administrativas da própria Secretaria Municipal de Educação em relação à questão da gestão de pessoal. Enfim, o desafio, para um dos representantes do Departamento Pedagógico assim se configura:

(...) É uma Coordenadoria com aproximadamente quatro pessoas e que tenta compreender, entender 200 unidades educacionais e ainda respeitando os encaminhamentos administrativos que são hierárquicos. Então, também, a gente tem que respeitar, ao falar com a unidade, respeitar o NAED, então a gente tem que conversar com esta instância e com a sua equipe. Então é uma tarefa árdua, mas, não é impossível [Representante 2].

O que vemos sinalizada nesta afirmação é a dificuldade que ocorre quando se pretende promover esta “conversa” entre as diferentes instâncias, respeitando a hierarquia existente entre a Coordenadoria, composta por uma equipe de trabalho pequena, como o caso da Coordenadoria Setorial de Formação num trabalho que será proposto para uma Rede de Ensino tão grande. Esta dificuldade administrativa, a nosso ver, se torna um agravante para a configuração dos anseios expressos pela Secretaria Municipal de Educação no que se refere ao que deveria ser uma política de formação continuada adequada e articulada com a realidade das unidades educacionais e com o compromisso de uma Educação Infantil municipal de qualidade (ANEXO A).

Ademais, superada essa dificuldade que, de acordo ainda com o Representante 2, não seria impossível. Uma saída seria construir vínculos com as escolas e com os profissionais que nelas atuam. No dizer de Gomes (2009, p. 218), essa ação possibilitaria “reavaliar a relação existente entre teoria e prática”, da qual falaremos a seguir.

Articulação teoria e prática a partir dos cursos da Secretaria Municipal de Educação

A relação teoria e prática é outra categoria de análise que consideramos significativa para esta pesquisa, uma vez que esta vinculação permitiria a efetiva contribuição da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação com as práticas docentes dos professores de Educação Infantil.

Nesta concepção, temos a afirmação do Diretor 3 que indica a importância desta articulação:

Eu acho que os cursos só contribuem quando eles têm a articulação teoria e prática. (...) Eu tive um exemplo de uma professora que fez um curso que ela queria fazer e ela trouxe tanta coisa diferente pra sala. Na época, a gente estava fazendo o Projeto dos Quatro Elementos (referindo-se a um projeto que foi desenvolvido naquela escola) e foi muito gratificante porque elas fizeram tanta coisa diferente e a gente via que era um que passava pro outro e era aquela coisa de chegar mesmo na escola [Diretor 3].

Por outro lado, ao verificarmos as entrevistas coletadas, encontramos na fala de alguns professores a percepção de uma dicotomia entre a teoria proposta nos cursos e as práticas por elas realizadas. Neste aspecto, temos o trecho que apresentamos a seguir:

(...) no decorrer do curso fazer uma ligação maior entre prática e fundamentação teórica porque às vezes alguns cursos ficam só na prática e outros só na teoria e o importante dentro do mesmo curso é fazer esta ligação (...) O desafio é juntar teoria e prática. É a gente apresentar uma situação vivida e dentro daquela teoria chegar a uma conclusão. É a interligação entre teoria e prática. Acredito que seja isso. [Professor 2]

A dicotomia entre a teoria apresentada e a prática da sala de aula fica evidente na fala deste professor. Para ele, o desafio da formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação é realmente este: vinculação teórica com a prática docente.

No que se refere a importância desta vinculação para as práticas docentes temos os seguintes depoimentos, a seguir:

Sem dúvida. Eu principalmente gosto de cursos de tem mais relação com a prática. Eu gosto de todos esses cursos que eu fiz que tinham uma parte teórica para embasar. Os dois que eu estou fazendo agora estou aplicando na minha sala de aula [Professor 1].

Eu acho que é mais isso. O desafio é juntar teoria e prática. É a gente apresentar uma situação vivida e dentro daquela teoria chegar a uma conclusão. É a interligação entre teoria e prática. Acredito que seja isso [Professor 2].

Os professores entrevistados afirmam esta necessidade de articulação. Entretanto, como vimos no Capítulo III, promover as propostas formativas para os professores de Educação Infantil a fim de que estes possam articular os cursos às suas práticas pedagógicas é um desafio a ser vencido.

Neste sentido, nosso estudo confirmou este desafio referente à esta articulação. Pudemos constatar que os cursos/grupos de formação de caráter mais geral, ou seja, aqueles que podem ser aproveitados pelos profissionais dos diferentes níveis de ensino (ANEXO E), teve um crescimento considerável. Ao compararmos 2008 com 2011 notamos que esta oferta aumentou em mais de cinco vezes. Assim, depreendemos que, apesar de avaliarmos positivamente a iniciativa de oportunizar que mais profissionais da Rede de Ensino pudessem participar desta formação, fica difícil para o professor de Educação Infantil encontrar algo que dê para articular com as suas necessidades específicas da educação de crianças de zero a cinco anos. E mais, devemos lembrar que os cursos de língua estrangeira como francês, italiano, espanhol e inglês, em seus diferentes módulos, entraram nesta categoria dos cursos/grupos de formação.

Contudo, devemos considerar que esta pesquisa confirmou que a formação continuada avançou neste período estudado, em relação à quantidade de cursos, ao número de vagas oferecidas e na relação teoria/prática. Isto se confirma na informação dada que apresentamos a seguir:

Eu acho que desde que eu entrei na Prefeitura já melhorou muito, pela variedade de cursos e pela quantidade de vagas oferecidas. Antes era muito restrito e não tinha uma opção. Eram cursos muito assim de ficar discutindo teoria, de lei. Hoje eu acho que está mais voltado para a prática [Professor 1].

Destacamos que o entrevistado tem uma permanência de oito anos no trabalho de educação no município. Para este mesmo entrevistado, a formação continuada que articula a teoria e a prática contribui para a boa qualidade do processo pedagógico. Vejamos:

Eu acho que ela melhora a qualidade do trabalho pedagógico a medida em que ela vai dando mais opções, mais variedade, mais embasamento, dependendo também do comprometimento dos profissionais. Você tem aonde pesquisar se você quiser; você tem como melhorar se aperfeiçoar, só basta ter um pouquinho de interesse. Diferente do começo que você queria mas não tinha onde fazer, você tinha que pagar um curso... Era tudo pago [pelo professor]. Então eu acho que isso... O trabalho ele era mais limitado. Hoje em dia, essa possibilidade que a Prefeitura oferece ela amplia muito mais [Professor 1].

Este professor nos traz a importância desta formação continuada para as práticas docentes e acrescenta que quanto maior forem as opções para esta formação maior será o embasamento teórico proporcionado por esta. Porém, este entrevistado acrescenta que é preciso haver interesse por parte dos profissionais.

Nesta direção, outro entrevistado expõe a sua opinião sobre este assunto e diz que:

(...) eu acho que ainda tem muito comodismo, muita falta de interesse, comprometimento. Eu acho que esse comprometimento pessoal é um dos maiores desafios que não sei se será vencido, mas, tem que ser tentado [Orientador 2].

Portanto, diante deste aspecto, o comprometimento profissional surge, ao nosso ver, como outro desafio para a formação de professores desta etapa da educação básica. Porém, conforme este Orientador nos diz: “tem que ser tentado”. Quiçá este desafio possa ser vencido quando houver ações formativas que realmente sejam condizentes com os anseios dos profissionais desta Educação Infantil.

Conforme vimos no Capítulo III, no qual tratamos dos cursos/grupos de formação ofertados aos professores, esta articulação é buscada pelos professores de Educação Infantil, pois ela está presente na maioria dos cursos mais procurados por estes. Também, de acordo com o que apontamos, a maneira como foram apresentadas as ementas destes cursos nos permitiu afirmar que está presente a concepção da racionalidade prática, ou seja, no qual há a valorização do professor reflexivo e da prática profissional como espaço para construção do conhecimento docente.

Convém retomar, neste momento, a concepção relacionada à reflexividade docente já discutida anteriormente. André (2009) também aponta que a ideia do professor reflexivo anunciada por diversos autores como Nóvoa (1997), Shön (1997), Zeichner (1997) e Perrenoud (1993), cria um sentido muito reduzido sobre este tema. Somente a formação teórica consolidada é que permite ao professor articular os seus conhecimentos com as práticas pedagógicas. É o embasamento teórico, apontado pelos entrevistados, que garantirá a reflexão no sentido amplo, ou seja, no sentido de compreender as necessidades educacionais de seus alunos e adequar a melhor metodologia para que o aprendizado ocorra.

Arce (2001), em seu artigo, refletiu esta importância da formação teórica na formação de professores, como vemos a seguir:

Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (ARCE, 2001p. 267).

Concordamos com Arce (2001): o professor deste nível de ensino precisa de conhecimentos científicos sólidos para a realização de suas práticas docentes, pois só assim será capaz de refletir sobre a sua prática e mudar as suas estratégias pedagógicas quando for preciso.

Portanto, esta articulação entre a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e as práticas docentes dos professores é

necessária, pois permitirá à Educação Infantil do município uma educação da melhor qualidade, no que se refere aos processos ensino/aprendizagem, e não interferirá na identidade do educador e da Educação Infantil, como abordaremos a seguir.

A identidade da Educação Infantil

Nesta categoria de análise traremos reflexões a respeito da identidade da Educação Infantil na perspectiva dos entrevistados que participaram desta pesquisa e dos diferentes autores que subsidiaram esta dissertação no que se refere às concepções de Educação Infantil e à formação docente.

Iniciamos esta análise, trazendo as opiniões de um entrevistado quanto a este tema:

Essa área de Educação Infantil é uma área que tá bem aberta para muitos trabalhos porque o pessoal está dando uma importância maior pra ela nos últimos anos. Era uma área que estava muito largada. A própria institucionalização que o MEC deu a ela, porque ela estava no MEC muito desprestigiada. A legislação veio só para coroar este trabalho que vem sendo feito desde a UNDIME, os Fóruns que se reúnem já há uns dez anos. Também ela era muito assim: primeiro porque tava fora da educação e quando veio, para a educação (referindo-se a educação básica) teve toda uma acomodação. Daí até você conseguir sedimentar Conselhos e tal (referindo-se a estrutura do próprio MEC)... Então é uma área que ainda tem muita coisa para fazer em termos de formação, de qualidade [Representante 1].

Concordamos com este representante do Departamento Pedagógico quando afirma que a Educação Infantil é uma área que tem muito a fazer em termos de formação. Kramer (2005) aponta que a formação de profissionais da Educação Infantil constitui uma categoria em vias de formação e esse tema se insere numa longa luta pelo reconhecimento dos direitos das crianças brasileiras, de zero a cinco anos, garantidos constitucionalmente. Além disso, essa fase está reconhecida como etapa básica da educação através da LDB 9.394/96.

A mesma autora aponta que enquanto se buscam soluções políticas, é preciso pensar na especificidade da Educação Infantil e nos indicadores do que seria uma Educação Infantil de qualidade (KRAMER, 2005).

Esta falta de especificidade verifica-se na fala do Representante 3, quando questionado sobre a quantidade de cursos oferecidos aos professores de Educação Infantil:

(...) Eu não tenho um número exato porque são poucos os cursos com público específico para a Educação Infantil, mas eu acredito que metade deles sirva pra Educação Infantil. Porque tem cursos assim que o público não é tão específico, ele é aberto pra todos os profissionais da rede porque são os cursos que podem conversar em todos os segmentos e teve curso que a gente deixou mais restrito (...) [Representante 3].

Como vimos anteriormente, este aspecto da falta da especificidade apontado pelo Representante 3 foi percebido nos números apresentados: de um total de 249 cursos, apenas 21 foram ofertados para a Educação Infantil.

Isto reforça as indicações de Kramer (1987), quando enfatiza a necessidade de buscar a identidade e a objetividade na Educação Infantil. Neste sentido seriam garantidas ações formativas consolidadas para o professor que atua nesta etapa da educação básica.

Essa visão filantrópica foi se distanciando da concepção sobre o atendimento das crianças de zero a cinco anos, a medida que a condição da mulher na sociedade foi sofrendo transformações (OLIVEIRA, 1992).

Kuhlmann Jr (2000) analisa que as instituições de Educação Infantil, na década de 1980, tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. Acrescenta ainda que as ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla.

A concepção da instituição de Educação Infantil como espaço educativo para as crianças menores é recente. Como instituições educacionais, elas

somente foram criadas, para o atendimento das crianças até três anos, depois daquelas destinadas às crianças maiores, o que se deu por volta de 1921 (KUHLMANN JR, 2000). Ou seja, primeiro surgiram as pré-escolas, que atendiam uma minoria de crianças das classes mais privilegiadas, e depois surgiram as creches, para o atendimento dos filhos de mães trabalhadoras.

Esta historicidade das instituições de Educação Infantil ainda preserva, na atualidade, o seu ranço do passado: as creches concebidas para o “cuidado” das crianças pequenas e as pré-escolas de “caráter preparativo” para o Ensino Fundamental.

Aqui cabe destacar que esta historicidade do “cuidado” das crianças menores de três anos ainda se preserva na cidade de Campinas. Quando olhamos o Anexo E e os dados apresentados no Capítulo III, vimos que só aparecem cursos para os professores que atuam com estas crianças no ano de 2011. No período estudado somente seis cursos foram oferecidos especificamente para os docentes das classes de Agrupamento I e II. Do total de 249 cursos isto significa, isto é, apenas aproximadamente 2,5%.

A fim de que haja a superação desta dicotomia cuidado-educação na Educação Infantil, é preciso ter clareza do que se pretende alcançar quanto ao desenvolvimento da criança. Isso se confirma na afirmação que se segue do Representante 1, quando defende a questão do caráter educativo para a educação infantil:

O grande problema para o professor de Educação Infantil, o diretor, o gestor, é entender que aquilo é escola. A dinâmica é diferente, mas, ele tem que dar conta sim [Representante 1].

Nesta direção Kuhlman Jr. (2005) afirma que a concepção de pré-escola deve estar vinculada à garantia de atendimento que atinja plenamente o desenvolvimento de seus alunos. Desta forma, a instituição de Educação Infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para as propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e propõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico

consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidado com ela e a esta polarização entre assistencial e educacional, opõe-se à função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Contudo, quando observamos as escolas de Educação Infantil, percebemos que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento, o desempenho da função de guardar as crianças que a frequentam. Nos preocuparmos em assistir, nos preocuparmos com o cuidado, com a guarda da criança, mas isso não seria nos desviarmos da oportunidade de **“proporcionar uma educação de qualidade”** (destaque do autor) (KUHLMANN JR 2005 apud FARIA; PALHARES, 2005, p. 60).

Arce (2007), no mesmo sentido, defende que as crianças que frequentam a Educação Infantil têm direito ao ensino e este “deve ser o eixo articulador do trabalho pedagógico” (p. 34). Neste aspecto, a instituição de Educação Infantil deve ser considerada, segundo a autora:

(...) como escola, e isso não é algo perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo (ARCE, 2007, p. 34).

A partir desta concepção de Educação Infantil entendemos ser necessário o professor planejar suas ações antes de entrar na sala de aula, preparar-se para ela estudando os conteúdos e desenvolvendo as estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem das crianças (IDEM, p. 35).

Na entrevista, a seguir, o Representante 1 compara o professor de Educação Infantil ao professor de Ensino Fundamental e diz que um é mais racional que o outro e isto traz problemas:

A nossa dificuldade, hoje, em formação é em todos os níveis, e principalmente no infantil você sente que é diferente a cabeça do professor de Educação Infantil da cabeça do professor do Ensino Fundamental. Por exemplo, como ele lida com questões subjetivas ele é muito subjetivo. Ele é muito emocional e pouco racional. Ele usa pouco essa racionalidade, dentro das suas ações. Isso traz diversos problemas [Representante 1].

Nesta perspectiva, a subjetividade a que se refere o Representante 1, segundo Cerisara (2002), deve-se ao histórico da construção da Educação Infantil marcadamente feminino.

Essa questão de gênero para Kramer (2005), pode desvalorizar o trabalho dos profissionais que atuam com crianças de zero a cinco anos e enfraquecer ainda mais a profissão devido aos critérios pouco específicos exigidos para a atuação com essas crianças.

Azevedo (2007) explica que é preciso haver a compreensão de que o professor de Educação Infantil tem tarefa diferente a de mães e babás, não porque esta tarefa não tenha importância, mas porque a tarefa docente tem um diferencial em relação às outras:

Os professores têm intencionalidade educativa definida em relação às crianças com as quais interagem e, para fazer isso de forma adequada, precisam de uma formação profissional que realmente os capacite para o exercício docente (AZEVEDO, 2007, p. 178).

Para que esta formação profissional a que se refere Azevedo (2007) seja adequada para os professores de Educação Infantil da cidade de Campinas, falta promover mais propostas específicas para estes profissionais, conforme já apontamos. Os cursos/grupos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação podem proporcionar ao professor que atua com as crianças menores de seis anos a melhor capacitação para o trabalho com estas e fortalecer este segmento educacional.

Neste aspecto, o fortalecimento deste nível de ensino só se consolida quando se têm definidos quais os objetivos devem ser trabalhados neste, como encontramos no depoimento a seguir:

(...) se eu não tiver determinados objetivos, determinadas metas para atingir com os alunos isto não é educação, isso não é escola. Se for só para brincar sem um objetivo como escola, então eu não preciso de escola. Ao invés de escola eu crio parques infantis, praças de esporte e pronto. Contrato um monte de gente, um monte de babá e elas ficam cuidando das crianças. Não é isso. Existe um objetivo pedagógico e este objetivo tem que estar claro para o professor e este pode ser passado para o pai desta criança. Para mim isto tem que estar claro. Daí você tem que ter uma ficha, um livro descritivo, cada

escola pode ter o seu método de registro do desenvolvimento das crianças. Daí eu posso dizer “fulaninho, tal dia, fez tal coisa”. E pra isto o professor tem que estar muito atento. O duro de ser professor é isso: você tem que estar atento a tudo e a todos [Representante 1].

Desta maneira, a formação deve estar atrelada ao fortalecimento destes objetivos pedagógicos e não às particularidades deste ou daquele “governo”, como considerado pelo Diretor 3:

A formação não tem que estar atrelada a um projeto de governo, ela tem que estar atrelada a uma história de Rede, a um processo de formação: aonde eu estava, onde eu estou, aonde eu quero chegar como cidade [Diretor 3].

Kramer (2005) considera que as políticas de formação no país vivem um impasse:

Depois de avançar no início dos anos 1990, chegando a elaborar – sob liderança da Coordenação de Educação Infantil do MEC – uma série de documentos delineando uma política de formação, temos hoje diretrizes, referencial de currículo e propostas locais ou esporádicas. Mas será que temos uma política de Educação Infantil que assegure a expansão da cobertura, o fortalecimento da nova concepção de infância e a promoção da melhoria da qualidade, como postulam os documentos que o MEC elaborou em meados da década de 1990? Até agora, em nível nacional, temos mais do que “diretrizes” e “referencial”? em nível local, é preciso que as propostas de formação redundem em avanço da escolaridade e carreira, o que acontece em poucos municípios. A ação do MEC tem sido, infelizmente, tênue (para não dizer omissa), seja pela pequeníssima destinação de recursos para a formação oferecida aos municípios, seja porque a liberação desses recursos não tem implicado em mudanças na carreira ou salário. Existe uma política nacional de formação dos profissionais da Educação Infantil? (p. 226)

A autora diz ainda que é preciso implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, contribuindo para a sua profissionalização com ganhos em termos de planos de carreira e salários.

Nesta direção, temos o seguinte comentário:

(...) a formação deveria ser pra melhoria da qualidade do ensino de nossas crianças. Não é possível que, hoje, a gente tem pessoas que ganham um bom salário, com uma boa estrutura nas escolas, que tem as ferramentas e a coisa não caminha [Diretor 3].

Este diretor questiona o fato de que, na cidade de Campinas, os professores têm plano de cargos, escolas estruturadas e ferramentas e as “coisas” não caminham. Diz ainda:

Não caminham porque não deixam a gente caminhar. A gente tem que fazer o que o governo acredita e não o que acreditamos como bons profissionais [Diretor 3].

O Diretor 3 expõe que, muitas vezes, a ideologia político-partidária ultrapassou o campo do poder executivo e adentrou nas escolas como propostas que tinham que ser seguidas.

Diante disto, somente a consolidação das políticas de formação da cidade de Campinas, aliadas ao fortalecimento da Educação Infantil municipal, através da criação de diretrizes curriculares para este segmento, poderão proporcionar a garantia do direito das crianças a terem uma educação com qualidade pedagógica. Dessa forma será possível superar o quadro da Educação Infantil, de matizes diferentes, que são ricas porque são diversas mas pobres “por ainda não ocuparem um lugar de direito: da criança cidadã, do adulto professor, do autor, do pesquisador” (KRAMER, 2005, p. 227).

No nosso entendimento, apenas assim, serão respondidas as indagações que os profissionais têm em relação à formação continuada oferecida pelo município e a contribuição desta para o aspecto qualitativo deste nível de ensino, como encontramos a seguir na exposição do Diretor 2:

A formação continuada é pra isso. Ela tem que justamente agilizar, facilitar esta prática docente, mas, o que eu sinto é que às vezes eu não vejo mudança na qualidade do profissional. Alguma falha, muitas vezes acontece. Eu não sei se saberia dizer o porquê, mas eu não vejo uma mudança em função desta formação [Diretor 2].

Acreditamos que a formação continuada deva ser um instrumento de profissionalização do professor de Educação Infantil para que este esteja apto a atender à multiplicidade e à complexidade de situações presentes nos diferentes

ambientes institucionais. Com isso será possível acompanhar as alterações que vem ocorrendo na formação de professores em geral, na função social da Educação Infantil em uma sociedade de mudanças rápidas como as que ocorrem na atualidade (GOMES, 2009).

De acordo com Souza (2007), devemos continuar acreditando na possibilidade de “iniciativas que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica visando a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social” (p.263).

Assim, tomaremos emprestadas as palavras do Diretor 3 que diz:

A gente tem que ir pra uma fase de paixão pela educação, a gente tem que acreditar nela [Diretor 3].

Vemos neste fragmento exposto por este diretor o ideário da paixão pela educação que muitas vezes nos move e nos faz superar os desafios que frequentemente surgem em nossa jornada educacional. Porém, por acreditarmos nesta educação seguimos em frente, de cabeça erguida, acreditando que a nossa cidade, o nosso país, terá, um dia, a educação que o transformará num país de “primeiro mundo”.

Finalmente, após lermos todas as considerações trazidas pelos nossos entrevistados e fazermos a análise destas junto às ações formativas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, traremos em seguida, algumas conclusões que esta dissertação nos trouxe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou os resultados da pesquisa sobre a Educação Infantil pública da cidade de Campinas e a formação continuada de seus professores. Nela pudemos verificar o que as pesquisas estão divulgando sobre a formação continuada de professores de Educação Infantil na última década e também como ocorreram as implementações de políticas públicas para a Educação Infantil na cidade de Campinas após a promulgação da LDB 9.394/96 até o ano de 2011, quando da defesa deste mestrado. Ainda, as ações tomadas pelo poder executivo quanto à ampliação do número de vagas e a consequência destas políticas para os aspectos pedagógicos e qualitativos desta etapa da educação básica, no que se refere à formação continuada dos professores de Educação Infantil.

Inicialmente apresentamos os estudos dos trabalhos da ANPED nos Grupos de Trabalho de Didática (GT 04), de Educação de crianças de zero a seis anos (GT 07) e de Formação de professores (GT 08) e a partir destes tivemos uma ampla visão do que foi produzido por estes grupos de trabalho sobre a formação de professores na Educação Infantil no período do ano 2000 a 2010. Percebemos que, apesar de ter aumentado significativamente a produção de trabalhos nos GTs 07 e 08 que tratam respectivamente da educação de crianças de zero a seis anos e de formação de professores, os trabalhos que trataram especificamente da formação continuada dos profissionais que atuam com as crianças de Educação Infantil foram poucos se considerarmos que é uma área em crescimento.

Sobre estes trabalhos produzidos sobre a formação continuada destes profissionais, alguns aspectos foram recorrentes: a articulação entre as políticas de formação continuada e as necessidades formativas dos professores; a reflexividade docente; as denúncias relacionadas à necessidade de articulação entre os aspectos formativos e as propostas de formação continuada implementadas pelos diferentes sistemas.

Ainda, trouxemos neste Capítulo inicial, as constatações de que as políticas do município estiveram atreladas à legislação em âmbito nacional e se

acentuaram a partir do ano de 2005. Além da adequação do município ao que estava sendo preconizado pelo Ministério da Educação, a cidade teve como objetivo diminuir o déficit por vagas nas unidades educacionais de Educação Infantil. O objetivo foi concretizado e a lista de espera diminuiu para os Agrupamentos I e II – que atendem as crianças na faixa etária de zero a três anos - e zerou para os Agrupamentos III – que atendem as crianças de três a cinco anos.

Contudo, essa concretização trouxe mudanças que alteraram significativamente a organização dos CEMEI e EMEI do município, como foi o caso da implantação dos agrupamentos multietários, no qual as crianças com idades aproximadas passaram a dividir o mesmo espaço, muitas vezes inadequado para abrigar esta diversidade de idades; ou ainda em relação ao georreferenciamento para as crianças acima de três anos que, ao pleitear uma vaga numa unidade de educação infantil, a família não tem mais o direito de escolher em qual escola a criança irá estudar, no caso do excesso de procura em determinadas unidades escolares.

Aqui cabe deixar bem claro que, como gestora em educação, não sou contra o agrupamento multietário, mas, a maneira como ele está sendo vivenciado nas escolas de Educação Infantil, tem mais pontos negativos do que pontos positivos. Como exemplo, indicamos que numa sala de Agrupamento III, por exemplo, com a capacidade para 30 alunos com idades entre três e cinco anos, como o professor sozinho garantirá o desenvolvimento de todas essas crianças diante de uma heterogeneidade tão grande? Como lidar com as discrepâncias de necessidades educativas destas salas tão numerosas?

Certamente que numa sala com no máximo 20 crianças, como é a realidade dos países que inspiraram esta ideia, seria muito mais fácil proporcionar um atendimento adequado ao desenvolvimento de todos os alunos, mas, esta não é a realidade das escolas, pelo menos na região sudoeste onde atuo como gestora.

A cidade diminuiu o déficit de vagas na Educação Infantil através destas e de outras medidas impactantes como a criação das Naves-mãe e o convênio com entidades sem fins lucrativos. Porém, se de um lado foram garantidos os direitos das crianças nesta faixa etária em frequentar a escola, por outro tivemos a

expansão da terceirização desta etapa de ensino que deveria ser de obrigação do poder público municipal.

Com isso iniciou-se na cidade a privatização da Educação Infantil e a Educação Infantil pública municipal entrou numa fase que sinaliza a incapacidade da esfera administrativa em lidar com os problemas socioeconômicos: as altas taxas de natalidade nas regiões consideradas de alta vulnerabilidade social; o crescimento populacional desordenado da cidade de Campinas e todos os problemas advindos destes.

Outro aspecto verificado nesta pesquisa, ainda no Capítulo I, diz respeito à descontinuidade de muitas ações executadas pelos profissionais da Educação Infantil e o prejuízo destas para o fortalecimento deste nível de ensino na cidade de Campinas, como por exemplo, a Proposta Curricular para a Educação Infantil – Educação Básica, entre outras.

Quanto à formação de professores, as políticas públicas implementadas pelo município a fim de adequar o município à nova LDB criaram períodos que por vezes privilegiaram esta formação, através da incorporação das horas de trabalho que poderiam ser desenvolvidas em projetos nas unidades escolares ou para a participação na formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (antiga TDPR) - como foi o caso da implantação da Lei 12.012/04 que criou o plano de cargos – e em outros momentos retrocederam, como na regulamentação deste plano de cargos pela implantação da Lei 12.985/07, retirando as horas para a formação do professor que passaram a ser utilizadas para o desenvolvimento de atividades com alunos.

Destacamos aqui que as horas para formação (antigas TDPR) denominadas hoje de Carga Horária Pedagógica (CHP) só puderam ser incluídas na jornada semanal dos professores na época de implantação do Plano de Cargos pela Lei 12.012/04 para os professores que já estavam atuando. Para os professores que ingressaram depois desta implantação não houve mais a opção desta inclusão na jornada semanal. Para a realização da formação docente remunerada nos cursos/grupos de formação centralizada da Secretaria Municipal de Educação ficou a Hora Pedagógica (HP), ficou vinculada à aprovação da chefia imediata e do NAED dentro de um saldo de horas distribuído pelo Departamento Pedagógico.

Ao apresentarmos as ações formativas da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2011, período de atuação do Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Milton Santos (CEFORTEPE), constatamos ter ocorrido um crescimento significativo em seus cursos e grupos de formação e o mesmo ocorrendo com o número de vagas. No geral, a Educação Infantil apresentou o mesmo índice de crescimento em relação à quantidade de cursos, porém, em relação ao número de vagas, houve uma redução.

No que se refere às características dos cursos mais procurados pelos professores de Educação Infantil, verificamos que este professor está buscando propostas que se articulem com as suas práticas docentes, característica da racionalidade prática, predominante nas ementas destes cursos. Contudo, conforme analisamos, esta tendência da racionalidade prática, pode ser perigosa quando vai somente para o aspecto “praticista” de formação, ou seja, no qual o professor se transforma num “prático”, num “tarefeiro” e todo o sucesso e fracasso do processo ensino-aprendizagem pode recair sobre o seu trabalho. Neste sentido, conforme este estudo analisou, somente o embasamento teórico pode garantir ao docente a reflexão necessária para, em caso necessário, alterar a sua ação pedagógica.

Por fim, ao analisarmos as entrevistas constatamos a intenção da Secretaria Municipal de Educação em vincular os três patamares para a formação continuada: professor/escola/Secretaria. Porém percebemos que existe a dificuldade administrativa em termos de gestão de pessoal, ou seja, são poucos funcionários para investigar estas necessidades formativas de toda a Rede de Ensino de Campinas. Ocorre ainda a dificuldade de contratação de formadores que atendam tais necessidades. Uma outra dificuldade se configura em articular a teoria e a prática docente. Este é outro desafio para a formação continuada municipal de Campinas. Ainda, consideramos que a identidade da Educação Infantil Municipal só se fortalecerá quando forem possíveis mais propostas formativas e o aumento do número de vagas para este nível de ensino, mais especificamente para aqueles que atuam com crianças de zero a três anos.

Aqui destacamos que somente em 2011 apareceram cursos cujas temáticas e público alvo indicado foram específicos para os Agrupamentos I e II,

onde acontecem os atendimentos para as crianças menores de três anos de idade que frequentam os CEMEIs. É possível inferir que pouca atenção foi dada a este segmento, no que se refere esta formação continuada.

A título de indicar contribuições, entendemos que o desafio principal para a formação continuada dos professores desta etapa de ensino na cidade de Campinas está para além de instrumental. Deve estruturar-se na perspectiva do embasamento teórico que permita ao profissional da Educação Infantil ter um bom desempenho docente, sendo possível que proporcione aos seus alunos o desenvolvimento necessário para as etapas seguintes de suas vidas.

Finalmente, em nosso entendimento, uma boa proposta de formação docente resultará em ações pedagógicas condizentes para esta faixa etária. Porém, para uma melhor qualidade do ensino infantil municipal é preciso ainda, por parte das políticas municipais, a continuidade de ações que conduzam para este avanço na qualidade: um número adequado de alunos na sala de aula e de acordo com a faixa etária; a valorização e reconhecimento do professor que atua nesta etapa da educação básica e a constituição de um Plano Municipal de Educação Infantil que perpassse os governos e permitam que sejam garantidas as especificidades docentes e discentes.

Concluindo, nossos apontamentos foram feitos nesta dissertação e esperamos que estes contribuam para futuros estudos no âmbito da formação de professores da Educação Infantil ou outros que sejam pertinentes a esta pesquisa. Consideramos que muito mais há a ser pesquisado sobre a Educação Infantil de Campinas e sua formação continuada, como por exemplo: A participação de professores nos cursos de formação permitem realmente uma reconfiguração de sua prática pedagógica? As outras propostas de formação feitas pelos NAEDs configuram-se da mesma maneira que as estudadas nesta pesquisa?

Essas e outras inquietações nos instigam a permanecer pesquisando, no sentido de contribuir sempre para que a Educação Infantil no Município de Campinas possa atingir patamares de excelência, proporcionando às crianças um contexto de educação que as auxilie na formação integral, muito mais do que o cuidado físico ou à preparação para o Ensino Fundamental.

Quanto a mim, professora por opção, termino este mestrado de maneira diferente daquela educadora que era quando comecei. Depois desta jornada, dei mais um passo no meu crescimento profissional e percebo que ainda há muito a caminhar a fim de que possa contribuir, realmente, para a educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, M^a Lúcia L. B. *Caminhos da Educação Infantil em Campinas: o desafio dos agrupamentos multietários*. 2006, 59 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ANDRÉ, Marli. *Pesquisa, formação e prática docente*. In: *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores / Marli André (org.)*. Campinas, SP: Papirus, 2001. Série Prática Pedagógica.

ANDRÉ, Marli. *A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, nº 3, p. 270-276, set./dez. 2009.

ARCE, Alessandra. *Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo*. Revista Educação & Sociedade, nº 74, p. 251-283, 2001.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). *Quem tem medo da Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

AZEVEDO, Heloísa H. Oliveira de. *Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de Educação Infantil*. Revista Olhar de Professor, Ponta Grossa, PR, vol. 10, n. 2, p. 159-179, 2007.

BARTH, B. M. *Le savoir en construction*. Paris: Retz, 1993.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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*. Diário Oficial do Município, Campinas 29 jun. 2004. Suplemento.

_____. Lei nº 12.985 de 28 junho 2007. *Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas e dá outras Providências*. Diário Oficial do Município, Campinas 29 jun. 2007. Suplemento.

_____. Decreto nº 15.947, de 17 de agosto de 2007. *Regulamenta a Lei Nº 12.884, de 04 de abril de 2007, que cria o Programa de Atendimento Especial À Educação Infantil (PAEEI)*. Diário Oficial do Município. Campinas, 18 de agosto de 2007.

_____. Resolução nº 15/2007. *Dispõe sobre o trabalho docente de participação em CHP*. Diário Oficial do Município, Campinas, 24 nov. 2007.

_____. Resolução SME nº 02/08. *Dispõe sobre a regulamentação das Horas-Projeto na rede Municipal de Ensino de Campinas*. Diário Oficial do Município. Campinas, 14 fev 2008.

_____. Portaria SME nº 114/2010. *Regimento Escolar Comum das Unidades da Rede Municipal de Ensino de Campinas*. Diário Oficial do Município, Campinas, 31 dez. 2010.

_____. *Currículo em Construção*. Versão Impressa.

CANDAU, Vera Maria. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: Construção Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 51-68.

CARVALHO, Adriana A. *O Currículo em Construção e a construção do Currículo: o caminhar em busca de uma pedagogia da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Campinas*. 2005, 71 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CÔCO, Valdete. *Professores na Educação Infantil: Inserção na carreira, espaço de atuação e formação*. In: 32ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de formação de professores, 2009.

COLLARES, C. A. L. *Gestão democrática, política pública e educação continuada*. Texto gerador do GT Educação Continuada. Textos Geradores e Resumos, pp.65-69. In IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de São Pedro, 1996.

COLLARES, C. A. L; GERALDI, João W; MOYSES, M^a Aparecida A. *Educação Continuada: a política da descontinuidade*. Revista Educação & Sociedade. Campinas, nº 68, p. 202-219, dez. 1999.

ENGUITA, Mariano F. *O magistério numa sociedade em mudança*. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. Coleção polêmicas do nosso tempo, 62.

FERRAZ, Ângela. *Educação Continuada de Professores. Um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 1983/1996*. 2001, 173 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FIORENTINO, Dário; LORENZATO, Sérgio. *Investigação em Educação Matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006. Coleção formação de professores.

FURGERI, Denise K. P. *Sentidos da Proximidade*. 2007, 125 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FUSARI, José Cerchi. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)*. 1997, 200 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, 1997.

GOODSON, Ivor. *Dar voz ao professor: as histórias da vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na Educação Infantil / Marineide de Oliveira Gomes*. São Paulo: Cortez, 2009. Coleção docência em formação, Série Educação Infantil.

GÓMEZ, G. R; FLORES, J. e JIMÉNEZ, E. G. *Metodología de La investigación cualitativa*. Málaga: Eciciones ALJIBE, 1999.

KISHIMOTO, T. M. *O sentido profissionalizante para o educador na infância*. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2004.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação/Sonia Kramer (org.)*. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR. *Histórias da Educação Infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional. São Paulo, nº 14, p. 5-18, mai-ago. 2000.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. *Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil*. In: 28ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2005.

LUDKE, M; ANDRÉ. M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Heloísa T. S. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Revista Educação e Pesquisa, v. 30, nº 2, São Paulo, 2004.

MELLO, Maria Lucia de Souza; PORTO, Cristina Laclette. *Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de Secretarias Municipais de Educação*. In: 26ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2003.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. *A formação de profissionais da Educação Infantil: em foco, a relação teoria e prática*. In: 26ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2003.

MORETO, Júlio Antonio. *Formação continuada de professores: dos (des) caminhos dos órgãos colegiados de participação, às instâncias de gestão das políticas públicas*. 2009, 314 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. *Creches: crianças, faz de conta & Cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. Almeida; REGO, Maria Carmem F. Diógenes. *Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios*. In: 27ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de formação de professores, 2004.

PRADA, Luís Eduardo A; VIEIRA, Vânia M. O; LONGAREZI, Andréa Maturano. *Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007*. In: 32ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de crianças de 0 a 6 anos, 2009.

RAMOS, Maria Martha Silvestre. *História da Educação Infantil pública municipal de Campinas: 1940-2010/Maria Martha Silvestre Ramos*. Campinas, SP: Millennium Editora, 2010.

RANGEL, Iguatemi Santos. *A formação continuada de professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores*. In: 29ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de formação de professores, 2006.

SANTOS, Hélio de Oliveira. *Naves-Mãe e a Pedagogia dos Sentidos: de Campinas, novos paradigmas para a Educação Infantil no Brasil*. Campinas, SP: Komedi, 2010.

SANTOS, Maria Elisa; TERRAZAN, Eduardo A. *Características da Formação Continuada de professores nas diferentes regiões do país*. In: 30ª Reunião anual da Associação de Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, MG, Grupo de Trabalho de formação de professores, 2007.

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria/Demerval Saviani*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Coleção memória da educação.

_____. *Política Educacional Brasileira: Limites e perspectivas*. Revista da Educação PUC-Campinas. Campinas, nº 24, p. 7-16, jun, 2008.

SIQUEIRA, Juliana Mara. *Quem educará os educadores? A Educomunicação e a formação de docentes em serviço*. 2009, 357 p. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

SOUZA, João Valdir Alves (org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº 13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L.R. de. E BRANDINI, R.C.A.R. *A entrevista na Pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

ANEXOS

ANEXO A: POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS⁵⁵

APRESENTAÇÃO

O presente documento apresenta a Política de Formação Continuada dos Profissionais da RMEC - Rede Municipal de Educação de Campinas, entendendo-se por Profissionais: Professor, Agente de Educação Infantil e Monitor, Vice-Diretor Educacional, Diretor Educacional, Orientador Pedagógico, Coordenador Pedagógico e Supervisor Educacional. E os demais profissionais envolvidos nas relações educativas que se dão no âmbito das Unidades Educacionais (UEs): Cozinheiras, Guardas, Conselheiros e Agentes de Apoio, nos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs) e demais instâncias da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Parte-se do pressuposto que a Formação Continuada dos profissionais é direito e dever de todos, assim cabe à SME - Secretaria Municipal de Educação, oferecer as necessárias condições para sua realização. Todos os profissionais devem realizá-la tendo em vista a elaboração, execução e avaliação do Projeto Pedagógico e o aprimoramento constante da qualidade da educação pública principalmente oferecida às Crianças, Jovens e Adultos das classes populares, os quais historicamente são vítimas da desigualdade e exclusão dos bens materiais e culturais da sociedade.

Para tanto, se compreende que a Formação Continuada não é panacéia, a qual resolverá todos os problemas educacionais, mas, se realizada com propostas elaboradas coletivamente, com rigor técnico-científico com posturas investigativas e criativas, contribuirá para o enfrentamento de práticas individualistas e alienadoras.

Tal concepção supõe um Profissional da Educação comprometido ética e politicamente com a escola pública com suas preocupações voltadas para um desenvolvimento profissional em constante formação científica. Nessa dimensão, é necessária metodologia que incorpore a relação teórica e prática, que tenha na pesquisa a dimensão do protagonismo dos profissionais que se desenvolvem no trabalho.

Considera-se importante afirmar um conjunto de princípios para que efetivamente se tenham políticas construídas sobre bases sólidas do ponto de vista teórico-epistemológico que contribuam para a compreensão do trabalho educativo na atualidade para o reconhecimento dos limites e possibilidades da Unidade Educacional (UE) e para a transformação das condições de sua organização.

O pressuposto inovador nessa proposta da Rede Municipal de Educação de Campinas (RMEC) refere-se à necessidade de um Plano Individual de Formação do profissional, em consonância com as necessidades e as diretrizes dos Projetos Pedagógicos, as políticas da SME, contendo: período de tempo determinado, justificativa, objetivos, áreas de formação, modalidades e espaços formativos.

Nessa dimensão, o referencial, teórico vinculado à Formação Continuada reconstituirá os estudos sobre como vem se dando historicamente a produção da Unidade Educacional, instituição essencialmente política e vinculada à vida social e econômica do país e nesse movimento se refletirá com rigor as concepções de educação, ensino, aprendizagem e formação humana, na perspectiva de superação das concepções de homens "coisificados"; padronizados, isolados e fragmentados em corpo e mente, e negados naquela dimensão que justamente lhe confere o estatuto de homem: a dimensão cultural.

Para tanto, essa formação enfrentará, no plano teórico mais aprofundado, as ideologias liberais de que "vence quem se esforça" e que a competição e o individualismo são as melhores maneiras de organizar o trabalho pedagógico. As contradições da realidade nos mostram que isso não é

⁵⁵ Este documento foi redigido pela Comissão de profissionais indicados pelo Sr. Secretário de Educação do Município de Campinas (SME), Prof. Dr. José Tadeu Jorge, no dia 19 de maio de 2010 na reunião do Conselho Consultivo Pedagógico, visando fomentar o debate sobre fundamentos e diretrizes para uma Política de Formação Continuada dos Profissionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC). Após a recuperação de estudos, propostas, resoluções, que nos últimos 10 anos foram produzidos por diferentes grupos de profissionais que abordaram a formação continuada bem como, dissertações e teses de profissionais da RMEC, sobre o assunto. Foram elaboradas duas versões do texto e durante o ano de 2010, com contribuições das equipes das Unidades Escolares e dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs), a Comissão apresenta a versão final do documento então denominado Política da Formação Continuada da Rede Municipal de Educação de Campinas.

verdade. O trabalho educativo é exigente e os profissionais necessitam buscar coletivamente fundamentos e formas de qualificá-lo e enriquecê-lo.

Por outro lado, a implantação desta Política de Formação propiciará amplo debate sobre as condições a serem superadas para que ela, esteja articulada à profissionalização e valorização dos Profissionais da Educação. Entre as várias medidas estão: concentração do professor em apenas uma Unidade Educacional com remuneração digna e jornada compatível com os compromissos de formação e desenvolvimento humano sob sua responsabilidade; ampliação dos tempos de trabalho coletivo na Unidade Educacional para no mínimo 03 horas aula semanais; os profissionais terceirizados, para além de programas de formação no aprimoramento de suas competências e habilidades, formação específica que contribua para a reflexão sobre a educação de Crianças, Jovens e Adultos; convênios com instituições sindicais, sociais e culturais para ampliação e promoção do acesso a literatura, às artes, ao esporte, entre outras; Plano de Carreira com ascensão vinculada à pós-graduação *stricto-sensu* com pesquisas voltadas a superação dos desafios do cotidiano da Unidade Educacional ou na gestão dos processos e políticas educativas, bem como, ensino médio e graduação para monitores, agentes e demais profissionais; criação dos coordenadores dos ciclos no Ensino Fundamental como a redução do número de Crianças, Jovens e Adultos nas salas-de-aula; implementação progressiva da escola em tempo integral com a ampliação da jornada de 04 para 05 horas e a redução dos turnos de funcionamentos das Unidades Educacionais, de 03 para 02 turnos diários. Recomenda-se que entre as políticas educacionais implementadas pela SME, o documento ora apresentado fundamente as ações no campo da Formação Continuada, no decênio de 2011-2021.

I- OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA:

- a) Articulação de esforços coletivos para a implementação dos Projetos Pedagógicos das unidades Educacionais;
- b) Melhoria da qualidade da Educação por meio da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos nas dimensões teórica e prática;
- c) Desenvolvimento humano, pessoal e profissional dos Profissionais da Educação;
- d) Incentivo à auto-formação, à prática da investigação e à inovação educacional.

II - PRINCÍPIOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

- a) Ser um direito de todos os Profissionais da RMEC e dever do Estado e da sociedade, cabendo ao poder público oferecê-la com remuneração, inclusive com licença para pós-graduação, nos termos definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu Art. 67, inciso II: "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim";
- b) Ser parte indissociável do trabalho do Profissional, responsabilidade e não opção relacionando-se às Políticas da SME e com os Projetos Pedagógicos das UEs;
- c) Ser investigativa diante da diversidade cultural de crianças, jovens e adultos;
- d) Promover sólida formação sobre a educação e seus determinantes contribuindo para que os Profissionais apreendam métodos de análise e investigação diante do real, identificando os problemas que emergem da relação pedagógica com as Crianças, Jovens e Adultos entre os profissionais, famílias e comunidade e busquem novas interpretações a partir da crítica da educação atual em suas relações com a sociedade e com o trabalho;
- e) Fomentar a leitura, o estudo e a pesquisa como condições essenciais para a produção de novos conhecimentos articulados com a superação das dificuldades pessoais e profissionais que cada Profissional encontra em seu fazer cotidiano;
- f) Considerar que todas as Crianças, Jovens e Adultos também, os Profissionais da Educação, produzem e se apropriam de culturas nas condições materiais e nas relações sócio-culturais que vivenciam, assim desnaturalizam-se as discriminações e as concepções de fracasso e reprovação;
- g) Ser propositiva para uma educação inclusiva em todos os níveis;
- h) Contribuir para que o trabalho educativo junto às Crianças, Jovens e Adultos nas Unidades Educacionais, seja prazeroso e fecundo, fundamentado numa relação ética e moralmente comprometida com um mundo justo e humano;
- i) Contribuir com a construção do trabalho educativo sobre bases coletivas e solidárias, por meio de reorganização dos tempos pedagógicos, a serviço da gestão democrática;
- j) Considerar a avaliação processual e contínua essencial na reflexão sobre a prática do Profissional, pautada pelos diferentes registros e documentação do trabalho educativo.

III - DIRETRIZES DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

- a) Referenciais teóricos e práticos, construídos e reconstruídos, no campo da organização curricular, da gestão democrática e da institucionalização de processos coletivos de avaliação

do trabalho educativo e da qualidade da Unidade Educacional, ou seja, a Avaliação Institucional e as relações com as famílias e comunidades;

b) Inovações sustentadas conceitualmente que apontam para concepções no trabalho de Ciclos de formação humana como parâmetro para organização dos tempos pedagógicos e a ampliação dos espaços do ensinar e do aprender para o âmbito da realização da vida das Crianças, Jovens e Adultos;

c) Pesquisas sobre novos conhecimentos, novas metodologias e novos processos educativos; sempre partindo dos saberes que os profissionais produzem em seu trabalho cotidiano, ampliando horizontes para uma fecunda crítica que saiba preservar os acertos e renovar as práticas;

d) Estudos das ciências das diversas áreas do conhecimento e especialmente das ciências da educação;

e) Análise crítica sobre a educação brasileira, em particular, sobre o papel que a instituição educacional exerce na sociedade e nas comunidades, vinculado ao trabalho educativo à vida social e cultural;

f) Estudos sobre infância, adolescência, juventude e velhice contribuindo para a compreensão das mudanças sociais e culturais que as populações vivem e os impactos destas transformações em seu modo de aprender e estar na instituição educacional;

g) Ações de formação dos gestores que têm como preocupação a dimensão pedagógica do trabalho dos diretores e vices diretores educacionais, orientadores pedagógicos, supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos - bem como as responsabilidades inerentes às suas funções envolvendo-os no planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico e nas políticas de profissionalização do magistério;

h) Ações de formação dos monitores e dos agentes de Educação Infantil, consideradas as competências e as habilidades específicas da profissão, numa dimensão pedagógica e de envolvimento com o planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional;

i) Ações de formação dos demais funcionários da UE, independente do vínculo empregatício, acolhidos no âmbito educativo, refletindo sobre seu papel profissional e sua inserção no trabalho educativo ao encontro do Projeto Pedagógico para potencializar habilidades no contexto educacional;

j) Ações específicas para que os Profissionais da Educação compreendam toda a potencialidade de seu trabalho para o desenvolvimento e inclusão de Crianças, Jovens e Adultos com deficiências;

k) Estudos das várias linguagens inerentes à formação humana, em especial aqueles relacionados a Artes, Comunicação e Tecnologias, tendo em vista o letramento;

l) Incentivos à produção de material pedagógico inovadores com foco na transformação permanente do trabalho educativo, conduzindo a uma aproximação cada vez mais concreta entre o conhecimento teórico e as práticas cotidianas na Unidade Educacional;

m) Consolidação de práticas educativas para o enfrentamento dos desafios do cotidiano no desenvolvimento de temas transversais, com relação à Cultura Afro-brasileira e Indígena, à Sexualidade Humana e às relações com o corpo, à Educação Alimentar e Ambiental;

n) Qualificação para a participação social na Política da Educação do Município.

IV - ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: AÇÕES, ÁREAS, MODALIDADES E ESPAÇOS

1. AÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA:

a) Elaboração de Programas e Projetos de Formação para a Rede que contemplem as diretrizes dessa Política de Formação, com caráter projetivo e período de tempo determinado, explicitando os propósitos, objetivos, conteúdos, formas organizativas e avaliativas e, meios de realização para todos os Profissionais;

b) Definição das prioridades que garantam a elevação da qualidade do desempenho dos Profissionais, o que significa definir ações a curto, médio e longo prazo, possibilitando a diversidade de abordagens: grandes e pequenos grupos, com produção de conhecimentos;

c) Divulgação por meio de publicação de relato de experiências, ensaios, dissertações e teses, apreciados por Conselho Editorial técnico-científico;

d) Avaliação dos processos de formação continuada e de seus impactos na elevação da qualidade da educação municipal, na melhoria da escola pública e na formação das Crianças, Jovens e Adultos;

e) Elaboração de um Plano Individual de Formação do profissional, vinculado aos Projetos Pedagógicos das UEs e às Políticas da SME, com período de tempo determinado, justificativa,

objetivos, áreas de formação, modalidades e espaços formativos, como parte constitutiva dos Programas e Projetos de Formação da SME; podendo conter a seguinte sistematização:

- leitura de textos teóricos;
- acompanhamento do trabalho dos profissionais mais experientes, para aprender estudando práticas que têm obtido êxito;
- contato e participação nos diversos espaços formativos, participando das várias modalidades, para discussão crítica dos estudos realizados bem como para a problematização dos desafios enfrentados no trabalho educativo.

2. ÁREAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

- a) Ciências da Educação e áreas correlatas que constituam objeto do trabalho educativo junto aos vários níveis e modalidades da educação de Crianças, Jovens e Adultos;
- b) Linguagens e Tecnologias;
- c) Prática e Investigação pedagógica;
- d) Metodologias e inovações, produção de material didático;
- e) Avaliação da aprendizagem e avaliação institucional;
- f) Manifestações sociais, culturais e artísticas.

3. MODALIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

- a) No trabalho, em serviço, acolhidos os pareceres conjuntos das instâncias envolvidas;
- b) Liberação integral-periódica que contempla a participação em diferentes cursos fora do espaço da Unidade Educacional, acolhidos os pareceres conjuntos da UE e do NAED em conformidade com a Política de Educação do Município.

4. ESPAÇOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA:

- a) Unidade Educacional: considera-se que todos os espaços coletivos na Unidade Educacional são formativos, fecundos de debates, estudos e desenvolvimentos de projetos de trabalho, porém, quando planejadas em ações formativas vinculadas ao Projeto Pedagógico.
- b) NAEDs/Unidades Educacionais: Grupos - os de Formação, Estudo, Trabalho e Pesquisa - entre as UEs ou NAEDs; com possibilidade de solicitar apoio financeiro do Departamento Pedagógico/SME para contratação de profissionais/formadores: palestrantes, consultores, entre outros;
- c) CEFORTEPE - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional: Cursos ou Grupos de Formação, Estudo, Trabalho e Pesquisa, centralizados no, espaço formativo denominado CEFORTEPE, em consonância com os Planos Individuais de Formação, os Projetos Pedagógicos das Unidades e as Políticas da SME;
- d) Instituições de Ensino Superior e similares: Cursos, frequência em disciplinas de graduação e pós e ou participação em Grupos de Pesquisa de Universidades públicas, comunitárias ou particulares, e/ou em outras instituições de cunho formativo de pesquisa técnico-científica, conveniadas ou não com a SME, mas reconhecidas e credenciadas pelo MEC e reconhecidas pelas agências de fomento ao ensino, à pesquisa e à extensão;
- e) Instituições Internas e Externas à SME: Estágio de profissionais junto aos Profissionais da RMEC mais experientes, conforme Plano Individual de Formação do profissional que solicita a participação e a autorização daquele que o recebe em sua Unidade Educacional ou em outra instituição educacional. O referido Plano deverá explicitar tempo de duração e detalhar objetivos, justificativas para solicitação do intercâmbio entre os profissionais;
- f) Eventos técnico-científicos como Seminários, Congressos, Conferências, Fóruns, Painéis, Oficinas, entre outros.

V - RESPONSABILIDADES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

1. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO E COORDENADORIA SETORIAL DE FORMAÇÃO:

- a) Definir e estabelecer os objetivos gerais da Política de Formação Continuada do Município em articulação com as prioridades da educação pública e seu desenvolvimento;
- b) Acompanhar e avaliar as definições dos NAEDs e UEs quanto à Formação Continuada;
- c) Construir e determinar a Política de Formação da RMEC das necessidades e das particularidades, dos NAEDs e das Unidades Educacionais;
- d) Estabelecer parâmetros norteadores para a participação dos Profissionais da RMEC nas diferentes áreas de formação, considerando as perspectivas de desenvolvimento dos profissionais, suas potencialidades e disponibilidades;
- e) Elaborar as propostas de formação específicas para as diferentes ações de formação;
- f) Definir e garantir a qualidade dos espaços de formação continuada;
- g) Definir critérios e prazos para as modalidades de formação.

2. NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA DESCENTRALIZADA:

- a) Acompanhar de maneira processual e contínua as condições de preparação dos Profissionais das UEs para o trabalho educativo;
- b) Elaborar com as Unidades Educacionais um Plano de Formação que contemple as Propostas de Formação considerando as necessidades dos Profissionais, dos Projetos Pedagógicos das UEs e das Políticas da SME.

3. UNIDADES EDUCACIONAIS:

- a) Propor e organizar anualmente ações concretas de Formação Continuada nos espaços de sua competência conforme suas necessidades, bem como apontando as estratégias operacionais para a formação dos seus Profissionais;
- b) Acompanhar de maneira processual e contínua as ações formativas frequentadas pelos seus Profissionais;
- c) Estabelecer critérios e periodicidade na promoção da participação dos Profissionais nas ações formativas.

4. PROFISSIONAIS DA RMEC:

- a) Elaborar e reelaborar anualmente seu Plano Individual de Formação e aprofundamento individual a partir da auto-avaliação e da avaliação coletiva, da identificação de suas dificuldades e positivities frente ao seu trabalho no cumprimento de suas funções;
- b) Participar dos processos de construção e definição da Política de Formação da RMEC e/ou da sua Unidade Educacional contribuindo individual e coletivamente nesse processo.

ANEXO B: PLANO DE FORMAÇÃO

Secretaria Municipal de Educação
Departamento Pedagógico
Coordenadoria Setorial de Formação
ROTEIRO: PLANO DE FORMAÇÃO

Introdução:

Entende-se por Plano de Formação, uma proposta de estudo do Profissional da Rede Municipal de Educação de Campinas a curto, médio e longo prazo, por exemplo: entre um a quatro anos. Esse Plano de Formação apontará assuntos de interesse para aprofundamento teórico-prático sobre determinado tema e/ou aprimoramento da competência profissional. O referido plano fará, ainda, referência ao tempo destinado para o estudo e o local onde acontecerá, o que se compreende por espaços formativos. Por fim, revelará a consonância de um Plano de Formação para com os propósitos do indivíduo e do coletivo, relacionando-se com os propósitos do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional a que o Profissional da Rede Municipal vincula-se.

Abaixo, os tópicos do Plano de Formação que devem ser preenchidos, preferencialmente digital e entregue à Equipe Gestora da Unidade Educacional para incorporação junto ao Projeto Pedagógico da Unidade Educacional.

PLANO DE FORMAÇÃO

I. IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO DA SME

Nome

Cargo / Função:

Marque com um **X** ao lado da mais recente Titulação:

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Outro

II. IDENTIFICAÇÃO DOS ASSUNTOS / TEMAS DE ESTUDO - FORMAÇÃO

Marque com um X ao lado dos principais assuntos / temas de estudo para o ano de 2011.

a) Avaliação Institucional

b) Prática e Investigação Pedagógica

c) Metodologias e inovações: registro, documentação e produção de material didático

d) Avaliação da aprendizagem

e) Linguagens: Letras, Artes, Comunicação e Tecnologias

f) Atividades Sócio-culturais

g) Outro. Especificar

II. IDENTIFICAÇÃO DOS TEMPOS PARA ESTUDO – FORMAÇÃO, LOCAL E PERÍODO

Marque com um X ao lado do tempo e abaixo, escreva o nome dos locais, por exemplo: UE, NAED, CEFORTEPE, Universidade, entre outros. Bem como, o período que o estudo / a formação poderá ocorrer.

CHP

HP

Outro. Especificar

Local:

Período: de ____/____/2011 à ____/____/____

III. JUSTIFIQUE O PORQUÊ DESSE PLANO DE FORMAÇÃO, DESSA PROPOSTA DE ESTUDO, AO ENCONTRO DOS PROPÓSITOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS.

ANEXO C: TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor(a):

A pesquisa intitulada “**A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DE QUAL FORMAÇÃO FALAMOS?**” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Cristina de Oliveira (Mestrado em Educação / Pontifícia Universidade Católica de Campinas), sob orientação da Prof^ª. Dr^ª Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid e analisada pelo Comitê de Ética da PUC - Campinas. O objetivo desta pesquisa é Compreender o processo de formação continuada dos professores de Educação Infantil. Considera-se este estudo relevante, pois permitirá o aprofundamento do conhecimento científico sobre a formação em serviço dos professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos de idade.

O seu envolvimento nesse trabalho é voluntário, através de uma entrevista semi-estruturada a qual será audiogravada. As gravações, a sua utilização para a pesquisa, serão inutilizadas, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas com objetivos acadêmico-científicos, incluída sua publicação na literatura científica especializada. A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão da pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento.

Informo ainda que o termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa supra-citada, assine o seu nome abaixo e responda à entrevista.

Atenciosamente,

Maria Cristina de Oliveira
Mestranda – Mestrado em Educação
mcristinaoliveira.ol@gmail.com

Comitê de Ética
Pesquisa PUC-Campinas
(19) 3343-6777

Prof^ª.Dr^ª. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid
Programa de Pós Graduação- Mestrado em Educação
dmegid@puc-campinas.edu.br

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____.

ANEXO D: ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Roteiro de Entrevista:

1) Entrevista com os representantes do departamento pedagógico:

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação na Educação Infantil da rede municipal de Campinas:

() como professor anos

() comoanos

- 1) Quantos cursos de formação continuada foram oferecidos este ano para os professores de Educação Infantil através deste departamento pedagógico?
- 2) Quais destes cursos foram os mais procurados?
- 3) É satisfatório o índice de professores que procuram por estes cursos? Este índice poderia ser maior? Por quê?
- 4) Você acredita que estes cursos de formação continuada contribuem para as práticas docentes? Por quê?
- 5) Qual a vantagem, em sua opinião, que a formação continuada pode trazer/trouxe para a escola de Educação Infantil no município de Campinas?
- 6) Em sua opinião, quais os desafios a serem vencidos a fim de que a formação continuada contribua para a qualidade do atendimento prestado nas unidades de Educação Infantil?

2) Entrevista com os professores de Educação Infantil:

Tempo de atuação na Educação Infantil da rede municipal de Campinas:

Tempo de atuação geral no magistério:

- 1) Quais cursos você de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação você frequentou recentemente?
- 2) Você acredita que estes cursos de formação continuada contribuem para as práticas docentes? Por quê?
- 3) Em sua opinião, o que precisaria mudar nos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação?
- 4) Qual a vantagem, em sua opinião, que a formação continuada pode trazer/trouxe para a escola de Educação Infantil no município de Campinas?
- 5) Em sua opinião, quais os desafios a serem vencidos a fim de que a formação continuada contribua para a qualidade do atendimento prestado nas unidades de Educação Infantil?

3) Entrevista com os orientadores pedagógicos de Educação Infantil:

Tempo de atuação na Educação Infantil da rede municipal de Campinas:

Tempo de atuação no magistério:

- 1) Os professores desta escola de Educação Infantil freqüentam os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação?
- 2) Em sua opinião, é satisfatório o índice de professores que procuram por estes cursos? Este índice poderia ser maior? Por quê?
- 3) Você acredita que estes cursos de formação continuada contribuam para as práticas docentes? Por quê?
- 4) Qual a vantagem, em sua opinião, que a formação continuada pode trazer/trouxe para a escola de Educação Infantil no município de Campinas?
- 5) Em sua opinião, quais os desafios a serem vencidos a fim de que a formação continuada contribua para a qualidade do atendimento prestado nas unidades de Educação Infantil?

4) Entrevista com os diretores educacionais de escolas de Educação Infantil:

Tempo de atuação na Educação Infantil da rede municipal de Campinas:

Tempo de atuação no magistério:

- 1) Os professores desta escola de Educação Infantil freqüentam os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação?
- 2) Em sua opinião, é satisfatório o índice de professores que procuram por estes cursos? Este índice poderia ser maior? Por quê?
- 3) Você acredita que estes cursos de formação continuada contribuam para as práticas docentes? Por quê?
- 4) Qual a vantagem, em sua opinião, que a formação continuada pode trazer/trouxe para a escola de Educação Infantil no município de Campinas?
- 5) Em sua opinião, quais os desafios a serem vencidos a fim de que a formação continuada contribua para a qualidade do atendimento prestado nas unidades de Educação Infantil?

5) Entrevista com o Secretário de Educação:

Tempo de atuação na rede municipal de Campinas:

Tempo de atuação geral no magistério:

- 1) Como a Secretária de Educação percebe o histórico da formação continuada para os professores de Educação Infantil?
- 2) Quais são os projetos desta secretaria para a continuidade desta formação?

ANEXO E: QUADRO DE CURSOS / GRUPOS DE FORMAÇÃO OFERECIDOS PELA COORDENADORIA SETORIAL DE FORMAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS

Neste quadro estão as informações referentes aos cursos/grupos de formação da Secretaria Municipal de Educação e estão organizados em eixo, nome do curso, ano/semestre do oferecimento, público a que se destina, quantidade de vagas, caso haja mais de uma turma.

Na coluna Eixo, estão as informações quanto a classificação destes:

Eixo A – Cursos/Grupos de Formação por área de conhecimento: o docente deste eixo é remunerado em até três horas/aula semanais, mediante utilização de Horas-Projeto (HP) e a partir da Resolução SME/FUMEC nº 02/2011, conforme visto anteriormente, e poderá, quando estiver especificada esta finalidade, utilizar a Carga Horária Pedagógica (CHP);

Eixo B – Programação de Formação por Temática: o docente deste eixo é remunerado em até três horas/aula semanais, mediante utilização de Horas-Projeto;

Eixo C – Grupos de Formação com metodologia de projetos: o docente deste eixo é remunerado em até nove horas/aula semanais, mediante a utilização de Horas-Projeto, sendo três horas/aula destinadas à Formação e até seis horas/aula para a realização de projetos com alunos, no contra-turno do seu horário de trabalho.

A fim de uma melhor visualização do que foi destinado especificamente ou não para os professores de Educação Infantil utilizamos os seguintes símbolos:

* cursos específicos para professores da Educação Infantil;

** cursos que são destinados aos professores de Educação Infantil articulados com o Ensino Fundamental;

*** cursos cujos temas são pertinentes à Educação Infantil e os professores deste segmento educacional podem participar;

Nenhum símbolo quando o curso não foi destinado à Educação Infantil.

Na versão digital desta dissertação, disponível no *site* biblioteca da PUC-Campinas⁵⁶, a fim de uma melhor visualização na tela, utilizamos as cores:

- **vermelha** para os cursos específicos para professores da Educação Infantil;
- **lilás** cursos que são destinados aos professores de Educação Infantil articulados com o Ensino Fundamental;
- **verde** para os cursos cujos temas são pertinentes à Educação Infantil e os professores deste segmento educacional podem participar;
- **preta** para os cursos que não foram destinados à Educação Infantil.

⁵⁶ www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br

Eixo	Curso/Grupo de Formação	Público Alvo	Ano/semestre	Nº vagas
A	Anos finais do Ensino (3º e 4º ciclos)	Docentes dos anos finais das disciplinas de História, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Geografia, Inglês, Arte, Educação Física. Docentes de ERET ⁵⁷ poderão optar pela disciplina de Matemática ou Ciências	2008 / 1º	25 por disciplina (8 turmas) = 200
A	A Lei 10.639/03: Compromissos e Mudanças na Educação	Docentes de História, Língua Portuguesa e Arte	2008 / 1º	25 por turma (5 turmas) = 125
A	A Lei 10.639/03: Compromissos e Mudanças na Educação (módulo II)	Docentes de História, Língua Portuguesa e Arte	2008 / 1º	25 por turma (2 turmas) = 50
B	A cor da Cultura	Educadores da SME da Educação Infantil* ⁵⁸	2008 / 1º	25
B	A cor da Cultura (módulo II)	Educadores da SME da Educação Infantil*	2008 / 1º	25
B	A cor da Cultura	Docentes do Ensino Fundamental	2008 / 1º	25
B	EJA ⁵⁹ II: Uma proposta Interdisciplinar	Docentes da Educação de Jovens e Adultos da SME	2008 / 1º	25 por turma (2 turmas) = 50
B	Consolidando as Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico com a leitura e escrita na Educação Infantil	Docentes da Educação Infantil*	2008 / 1º	25 por turma (5 turmas) = 125
B	Grêmios Estudantis	Docentes indicados pelas EMEFs	2008 / 1º	40
C	Formação Pedagógica para o Ensino do Francês	Docentes que participam do Projeto <i>Ecole</i> ⁶⁰ , ministrando aulas para os alunos da rede	2008 / 1º	15 por turma (2 turmas) = 30
C	Francês I	Docentes do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil, com no máximo dezoito anos de exercício no magistério** ⁶¹	2008 / 1º	15
C	Francês II	Docentes que cursaram Francês I em 2007 ou que comprovem formação na Língua**	2008 / 1º	15
C	Francês III	Docentes que cursaram Francês II em 2007**	2008 / 1º	15
C	Italiano I	Docentes do Ensino Fundamental ou da	2008 / 1º	20

⁵⁷ Educação, Relações Econômicas e Tecnológicas (substituiu o antigo componente curricular chamado Comércio).

⁵⁸ Utilizaremos o símbolo * para destacar os cursos destinados exclusivamente para a Educação Infantil.

⁵⁹ Educação de Jovens e Adultos.

⁶⁰ Convênio da Prefeitura de Campinas, juntamente com a Aliança Francesa em Campinas e o Consulado Geral da França no Brasil que promove o ensino da língua francesa nas escolas de ensino fundamental.

⁶¹ Utilizaremos o símbolo ** para os cursos/grupos de formação destinados para a Educação Infantil articulados com o ensino fundamental.

		Educação Infantil, com no máximo dezoito anos de magistério**		
C	Italiano II	Docentes que cursaram Italiano I em 2007 ou que comprovem formação básica na língua**	2008 / 1º	20
C	Avaliação Institucional na Educação Básica	Orientadores Pedagógicos e Coordenadores Pedagógicos	2008 / 1º	45
C	Desmistificando o uso do Computador	Docentes do Ensino Fundamental e EJA II	2008 / 1º	15 por turma (2 turmas) = 30
C	Trazendo o espaço virtual para a sala de aula: Blogs, Fotologs, Wikis e Podcasts	Docentes do Ensino Fundamental e EJA II	2008 / 1º	15 por turma (2 turmas) = 30
C	Atuação com a pessoa com Deficiência Visual: abordagem Teórica e Prática	Educadores da Rede Municipal de Ensino*** ⁶²	2008 / 1º	30 por turma (2 turmas) = 60
C	Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico com a Leitura e Escrita na Educação Infantil: teorias e práticas	Orientadores Pedagógicos da Educação Infantil	2008 / 1º	40 por turma (2 turmas) = 80
C	Ensinando com o Jogo de Xadrez – Lei Municipal 8.829/96	Professores que cursaram Italiano I em 2007 ou que comprovem formação básica na língua ⁶³	2008 / 1º	20 por turma (2 turmas) = 40
C	Musicalizando Campinas: Naípe de Sopro – Flauta Doce (soprano)	Docentes da SME, preferencialmente do Ciclo de Alfabetização	2008 / 1º	12 por turma (2 turmas) = 24
C	Musicalizando Campinas: Banda Rítmica	Docentes do Ensino Fundamental, preferencialmente aqueles que atuam nos Anos Iniciais do Ciclo de Alfabetização	2008 / 1º	40 por turma (2 turmas) = 80
C	Musicalizando Campinas: Fanfarras nas escolas	Docentes do Ensino Fundamental	2008 / 1º	20
C	Letra e Vida	Docentes do 1º e 2º ciclos e Orientadores Pedagógicos do Ensino Fundamental, prioritariamente nesta ordem	2008 / 1º	35
C	Educação para a Mobilidade / EMDEC ⁶⁴	Docentes da SME***	2008 / 1º	40 por turma (2 turmas) = 80
C	Educação para a Mobilidade / EMDEC	Docentes da SME*** (professores que já participaram nos últimos	2008 / 1º	40 por turma (2 turmas) = 80

⁶² Utilizaremos o símbolo *** para os cursos/grupos de formação cujos temas são pertinentes à Educação Infantil e os professores deste segmento educacional podem participar.

⁶³ Na publicação da divulgação deste curso o público alvo não se relaciona com a Ementa deste que deveria ser: capacitar professores no jogo de xadrez contribuindo, desenvolvendo e reconhecendo-o como articulador na melhoria da qualidade de ensino. Não localizamos em publicações posteriores a errata desta publicação do público alvo.

⁶⁴ Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas é a responsável pelo trânsito na cidade de Campinas.

		cinco anos)		
B	A Lei 10.639/03: Compromissos e Mudanças na Educação	Prioritariamente docentes das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Arte da SME	2008 / 2º	25 por turma (4 turmas) = 100
B	EJA II: Uma proposta interdisciplinar	Docentes de Educação de Jovens e Adultos e Adultos da SME	2008 / 2º	25 por turma (2 turmas) = 50
B	Grêmios Estudantis	Tutores que participaram do Programa Parlamento Jovem no 1º semestre e docentes da SME, indicados pelas EMEFs para serem os articuladores dos seus grêmios estudantis	2008 / 2º	40
B	Praticando as "Diretrizes Curriculares para o trabalho Pedagógico com Leitura e Escrita na Educação Infantil"	Docentes da Educação Infantil da SME que participaram do curso "Consolidando as Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico com a leitura e escrita na Educação Infantil" e que tenham propostas em andamento*	2008 / 2º	30 por turma (4 turmas) = 120
B	Eco-Brinquedista: Novos Olhares	Profissionais da SME, das CEIs ⁶⁵ e das Entidades Conveniadas e terceirizados que prestam serviços na Rede Municipal de Ensino de Campinas***	2008 / 2º	18 por turma (3 turmas) = 54
B	Educação Alimentar e Currículo	Profissionais da SME, das CEIs e Entidades Conveniadas e terceirizados que prestam serviços na Rede Municipal de Ensino***	2008 / 2º	30
B	LIBRAS: Língua de Sinais – Módulo I	Docentes, monitores e especialistas da SME, das CEIs e das entidades conveniadas***	2008 / 2º	25
B	LIBRAS: Língua de Sinais – Módulo II	Docentes, monitores e especialistas da SME, das CEIs e das entidades conveniadas que participaram do módulo I***	2008 / 2º	25
B	Educação e Saúde Ambiental	Docentes, monitores e especialistas da SME, das CEIs e das entidades conveniadas***	2008 / 2º	30 por turma (2 turmas) = 60
C	Introdução à Educação Digital	Docentes do Ensino Fundamental e EJA II da SME e Gestores da SME	2008 / 2º	20 por turma (2 turmas) = 40
A	Anos Finais do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos)	Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental das disciplinas de Inglês, Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências/ERET	2009 / 1º	25 por disciplina (6 turmas) = 150
A	Programa Gestão da	Professores dos Anos Finais	2009 / 1º	25 por turma

⁶⁵ Centro Municipal de Educação Infantil, no qual se encaixam as Naves-mãe.

	Aprendizagem Escolar – GESTAR II – Língua Portuguesa	do Ensino Fundamental da disciplina de Língua Portuguesa		(3 turmas) = 75
A	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II – Matemática	Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da disciplina de Matemática	2009 / 1º	25 por turma (3 turmas) = 75
B	A Lei 10.639/03: Compromissos e Mudanças na Educação	Prioritariamente docentes das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Arte da SME e Orientadores Pedagógicos	2009 / 1º	25 por turma (3 turmas) = 75
B	A Cor da Cultura I	Educadores da Educação Infantil da SME, CEIs e das Entidades Conveniadas*	2009 / 1º	25
B	A Cor da Cultura	Docentes do Ensino Fundamental da SME	2009 / 1º	25
B	EJA II: A construção do Currículo	Professores de Educação de Jovens e Adultos da SME (EJA II)	2009 / 1º	30
B	Parlamento Jovem / Grêmio Estudantil	Tutores que participarão do Programa Parlamento Jovem no 1º semestre de 2009	2009 / 1º	42
B	Sexualidade Humana, Gênero e Etnia	Profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2009 / 1º	30
B	Consolidando as “Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico com a Leitura e Escrita na Educação Infantil”	Professores da Educação Infantil da SME, CEIs e das Entidades Conveniadas*	2009 / 1º	25 por turma (3 turmas) = 75
B	Praticando as “Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico com a Leitura e a Escrita na Educação Infantil”	Docentes da Educação Infantil da SME que participaram do curso “Consolidando as Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico com a leitura e escrita na Educação Infantil”, em seguida Professores da Educação Infantil da SME, CEIs e das Entidades Conveniadas*	2009 / 1º	25 por turma (3 turmas) = 75
B	Faces e Interfaces da Educação Ambiental	Professores do Ensino Fundamental da SME	2009 / 1º	25
C	Formação Pedagógica para o Ensino de Francês	Professores que participam do Projeto Ecole, ministrando aulas para os alunos da rede	2009 / 1º	15 por turma (2 turmas) = 30
C	Francês I	Professores do Ensino Fundamental	2009 / 1º	16
C	Francês II	Professores do Ensino Fundamental que cursaram Francês I em 2006, 2007 e 2008 ou que comprovem formação básica.	2009 / 1º	16
C	Francês III	Professores do Ensino Fundamental que cursaram Francês II em 2007 e 2008 ou que comprovem	2009 / 1º	16

		formação básica		
C	Italiano II	Professores do Ensino Fundamental que cursaram o curso Italiano I em 2008 ou que comprovem formação básica	2009 / 1º	20
C	Italiano III	Professores do Ensino Fundamental que cursaram Italiano Intermediário em 2007 ou Italiano II em 2008 ou que comprovem formação básica	2009 / 1º	20
C	Espanhol Básico	Professores do Ensino Fundamental	2009 / 1º	25 por turma (3 turmas) = 75
C	Inclusão do Aluno com Deficiência Visual na Escola Regular: Abordagem teórico-prática	Profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2009 / 1º	30 por turma (2 turmas) = 60
C	LIBRAS: Língua de Sinais – Módulo I	Profissionais da SME, dos CEIs e das entidades conveniadas***	2009 / 1º	25
C	LIBRAS: Língua de Sinais – Módulo II	Docentes, monitores e especialistas da SME, dos CEIs e das entidades conveniadas que participaram do módulo I***	2009 / 1º	25
C	LIBRAS: Língua de Sinais – Módulo III	Docentes, monitores e especialistas da SME, dos CEIs e das entidades conveniadas que participaram do módulo II em 2006, 2007 e 2008***	2009 / 1º	25
C	Educação e Saúde Mental	Professores da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2009 / 1º	30
C	Musicalizando Campinas: Banda Rítmica	Professores da Educação Infantil da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas e professores do Ensino Fundamental da SME, preferencialmente aqueles que atuam no Ciclo I**	2009 / 1º	40 por turma (2 turmas) = 80
C	Musicalizando Campinas: Ritmo – Fanfarra nas escolas	Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental	2009 / 1º	20
C	Curso Básico de Informática Educativa	Professores e especialistas da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2009 / 1º	15 por turma (3 turmas) = 45
C	Jogos Pedagógicos para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental	Professores dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental	2009 / 1º	15 por turma (2 turmas) = 30
C	O vídeo e internet na escola	Professores da SME, dos CEIs e das Entidades conveniadas***	2009 / 1º	15 por turma (2 turmas) = 30

C	Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC ⁶⁶	Professores da SME, dos CEIs e das Entidades conveniadas***	2009 / 1º	30 por turma (3 turmas) = 90
C	Letra e Vida	Professores do 1º e 2º ciclos e Orientadores Pedagógicos do Ensino Fundamental	2009 / 1º	30
C	Educação Alimentar e Currículo – módulo I	Professores da SME, dos CEIs e das Entidades conveniadas***	2009 / 1º	30 por turma (2 turmas) = 60
C	Educação para a Mobilidade / EMDEC – módulo I	Professores da SME, dos CEIs e das Entidades conveniadas (para as unidades educacionais que não participaram em 2008***)	2009 / 1º	40 por turma (2 turmas) = 80
C	Educação para a Mobilidade / EMDEC – módulo II	Professores da SME, dos CEIs e das Entidades conveniadas que participaram do módulo I em 2008***	2009 / 1º	40 por turma (2 turmas) = 80
C	Educação para a Mobilidade / EMDEC – módulo III	Professores da SME, dos CEIs e das Entidades conveniadas que participaram há mais de dois anos e professores das áreas de conhecimento de História, Geografia e Ciências***	2009 / 1º	40 por turma (2 turmas) = 80
B	A Lei 10.639/03: Compromissos e Mudanças na Educação	Prioritariamente docentes das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Arte da SME e Orientadores Pedagógicos	2009 / 2º	25
B	A Cor da Cultura I	Profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2009 / 2º	25
B	A Cor da Cultura II	Profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas que cursaram a Cor da Cultura I***	2009 / 2º	25
B	A Pedagogia Freinet na Educação Infantil	Profissionais da Educação Infantil da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas*	2009 / 2º	25
B	O livro, a leitura, o fantoche e a contação de histórias na escola	Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SME**	2009 / 2º	30 por turma (2 turmas) = 60
B	Estudo e Registro das Práticas Ambientais na Educação Infantil	Professores da Educação Infantil da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas*	2009 / 2º	25 por turma (2 turmas) = 50
B	Formação de Docentes Coordenadores de Ciclos – Desafios, Práticas e Possibilidades de Avanço	Professores coordenadores de ciclos do Ensino Fundamental da SME	2009 / 2º	25 por turma (2 turmas) = 50
B	Educação Organizada em ciclos: Perspectiva para a	Professores dos Ciclos I, II, III e IV do Ensino	2009 / 2º	25 por turma (2 turmas) =

⁶⁶ Tecnologias da Informação e Comunicação.

	mudança do Ensino e do Aprender	Fundamental da SME		50
B	Reforma Ortográfica	Professores, orientadores pedagógicos e gestores do Ensino Fundamental da SME	2009 / 2º	25
B	A Democracia e a Cidadania como Construção Sociopolítica	Professores de EJA II	2009 / 2º	30
C	Educação e Saúde Ambiental	Professores da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2009 / 2º	30
C	Introdução à formação de Audiodescritores – Acessibilidade para teatro, televisão e cinema	Professores da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2009 / 2º	25
C	O aluno com deficiência Física na escola regular e o uso das Tecnologias Assistivas	Professores da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2009 / 2º	25
C	Ensinando com o Jogo de Xadrez – Lei Municipal 8.829/96	Professores do Ensino Fundamental da SME	2009 / 2º	20 por turma (2 turmas) = 40
C	Ferramentas <i>On Line</i> para o uso Educacional	Especialistas e professores da SME que comprovem o conhecimento em suíte de aplicativos (editor de texto e apresentações)***	2009 / 2º	15 por turma (3 turmas) = 45
C	Patrimônio Cultural na escola: Conceitos, Diretrizes e Práticas	Professores do Ensino Fundamental da SME	2009 / 2º	25
A	Anos Finais do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos)	Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental das disciplinas de Inglês, Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências, ERET	2010 / 1º	25 por disciplina (7 turmas) = 175
A	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II – Língua Portuguesa	Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da disciplina de Língua Portuguesa	2010 / 1º	25 por turma (3 turmas) = 75
A	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II – Matemática	Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da disciplina de Matemática	2010 / 1º	25 por turma (3 turmas) = 75
A	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II (CONTINUIDADE) – Língua Portuguesa	Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da disciplina de Língua Portuguesa que concluíram o GESTAR II em 2009	2010 / 1º	25 por turma (3 turmas) = 75
A	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II (CONTINUIDADE) – Matemática	Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da disciplina de Matemática que concluíram o GESTAR II em 2009	2010 / 1º	25 por turma (3 turmas) = 75
B	A Lei 10.639/03: Compromissos e Mudanças na Educação	Prioritariamente profissionais do Ensino Fundamental e do EJA II da SME	2010 / 1º	25
B	A Cor da Cultura I	Prioritariamente professores da Educação Infantil (AG III)	2010 / 1º	25

		da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas e do EJA I da FUMEC ^{67**}		
B	A Cor da Cultura II	Profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas que cursaram A Cor da Cultura I ^{***}	2010 / 1º	25
B	A Cor da Cultura III	Profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas que cursaram A Cor da Cultura II ^{***}	2010 / 1º	25
B	A Construção da Imagem do Negro no Brasil: Olhares na Mídia	Professores e monitores da Educação Infantil da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas*	2010 / 1º	25 por turma (2 turmas) = 50
B	Sexualidade Humana, Gênero e Etnia – módulo I	Profissionais da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas ^{***}	2010 / 1º	25 por turma (2 turmas) = 50
B	Sexualidade Humana, Gênero e Etnia – módulo II	Profissionais da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas que cursaram Sexualidade Humana, Gênero e Etnia – módulo I ^{***}	2010 / 1º	25 por turma (2 turmas) = 50
B	Educação de Jovens e Adultos II: Construção do Currículo	Docentes de EJA II, prioritariamente os que serão coordenadores de EJA II	2010 / 1º	30 por turma (2 turmas) = 60
B	A Pedagogia Freinet na Educação Infantil	Profissionais da Educação Infantil da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas*	2010 / 1º	25
B	A Pedagogia Freinet na Educação Infantil	Profissionais da Educação Infantil da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas que cursaram A Pedagogia Freinet na Educação Infantil em 2009*	2010 / 1º	25
B	O livro, a leitura, o fantoche e a contação de histórias na escola	Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SME ^{**}	2010 / 1º	25
B	Inclusão do Aluno com Deficiência visual na escola regular: Abordagem Teórico-Prática	Prioritariamente professores e monitores da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas ^{***}	2010 / 1º	25 por turma (2 turmas) = 50
B	Educação e Saúde Mental	Prioritariamente professores e especialistas da SME e da FUMEC ^{***}	2010 / 1º	25
B	O aluno com Deficiência Física na escola Regular e o Usos das Tecnologias Assistivas	Prioritariamente professores e monitores da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas ^{***}	2010 / 1º	25 por turma (2 turmas) = 50
B	Técnicas Básicas de Orientação e Mobilidade	Prioritariamente professores e monitores da SME, da	2010 / 1º	25

⁶⁷ Fundação Municipal para a Educação Comunitária é responsável pelo segmento da Educação de Jovens e Adultos, se destina a alfabetização destes na cidade de Campinas e atua do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

	para alunos com Deficiência Visual	FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***		
B	Introdução à formação de Audiodescritores: Acessibilidade para teatro, televisão e cinema – módulo I	Prioritariamente professores e monitores da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2010 / 1º	25
B	LIBRAS: Língua de Sinais – Módulo I	Prioritariamente professores e monitores da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2010 / 1º	25
B	LIBRAS: Língua de Sinais – Módulo II	Prioritariamente professores e monitores da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas que cursaram LIBRAS I***	2010 / 1º	25
B	Curso EAD sobre o Ensino da Leitura e Escrita com foco em Gêneros Textuais: Poesia, Artigo de opinião e Memórias Literárias	Prioritariamente professores do Ensino Fundamental e do EJA II da SME e da FUMEC	2010 / 1º	30
B	Estudo e Registro das Práticas Ambientais na Educação	Prioridade aos Professores de Educação Infantil (AG III) da SME e depois os demais professores da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas**	2010 / 1º	25
B	Geotecnologia como apoio a elaboração de material Didático para o Ensino Fundamental: Atlas Escolar da Região Metropolitana de Campinas – módulo II	Professores que tenham concluído o módulo I desse curso	2010 / 1º	25
C	Formação Pedagógica para o Ensino de Francês	Professores que participam do Projeto Ecole, ministrando aulas para os alunos da Rede	2010 / 1º	15
C	Francês Básico I	Prioritariamente para os professores de Educação Infantil (AG III) e depois os professores do Ensino Fundamental da SME**	2010 / 1º	20
C	Francês Básico II	Professores do Ensino Fundamental e de Educação Infantil que cursaram Francês Básico I nos anos de 2008 e 2009 ou que comprovem formação básica na língua**	2010 / 1º	16
C	Francês Básico III	Professores do Ensino Fundamental e de Educação Infantil que cursaram Francês Básico II nos anos de 2008 e 2009 ou que comprovem formação básica na língua**	2010 / 1º	16
C	Italiano Básico I	Prioritariamente para os professores de Educação Infantil (AG III) e depois para	2010 / 1º	20

		os professores do Ensino Fundamental da SME**		
C	Italiano Básico III	Professores do Ensino Fundamental e de Educação Infantil que cursaram Italiano Básico II nos anos de 2008 e 2009 ou que comprovem formação básica na língua**	2010 / 1º	20
C	Italiano Básico IV	Professores do Ensino Fundamental e de Educação Infantil que cursaram Italiano Básico III em 2009 ou que comprovem formação básica na língua**	2010 / 1º	20
C	Espanhol Básico II	Professores do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil que cursaram Espanhol Básico I em 2009 ou comprovem formação básica na língua**	2010 / 1º	20
C	Inglês Básico I	Professores de Educação Infantil (AG III) e depois para os professores do Ensino Fundamental da SME**	2010 / 1º	15
C	Básico de Informática Educativa I	Professores e Gestores da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2010 / 1º	15 por turma (2 turmas) = 30
C	Básico de Informática Educativa I	Professores e Gestores da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas que cursaram o Básico de Informática I em 2009***	2010 / 1º	15 por turma (3 turmas) = 45
C	Elaboração de Projetos em Tecnologias (MEC)	Professores e Gestores da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2010 / 1º	25 por turma (3 turmas) = 75
C	Animação <i>Stop Motion</i>	Professores e Gestores da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2010 / 1º	15 por turma (2 turmas) = 30
C	Blogs na Educação	Professores e Gestores da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2010 / 1º	15 por turma (3 turmas) = 45
C	Informática para gestores	Diretores, Vice-Diretores, Orientadores e Coordenadores Pedagógicos e Supervisores da SME	2010 / 1º	15 por turma (2 turmas) = 30
C	Musicalizando Campinas: Naípe de Sopros – Flauta Doce (Soprano)	Professores da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas, preferencialmente que atuam no Ciclo I***	2010 / 1º	12 por turma (2 turmas) = 24
C	Musicalizando Campinas: Banda Rítmica	Em primeiro lugar os Professores de Educação	2010 / 1º	40 por turma (2 turmas) =

		Infantil (AG III) da SME, em segundo os professores do Ciclo I do Ensino Fundamental da SME, e em terceiro lugar os demais profissionais da SME, CEIs e Entidades Conveniadas		80
C	Musicalizando Campinas: Ritmo – Fanfarra nas Escolas	Professores do Ensino Fundamental da SME com sede em uma unidade educacional	2010 / 1º	20
C	Musicalizando Campinas: Violão Popular I	Em primeiro lugar os Professores de Educação Infantil da SME, em segundo os professores do Ciclo I do Ensino Fundamental da SME, e em terceiro lugar os demais profissionais da SME, CEIs e Entidades Conveniadas**	2010 / 1º	15 por turma (2 turmas) = 30
C	Musicalizando Campinas: o Canto com Performance: uma prática possível na ação do educador e seus reflexos na escola	Em primeiro lugar os Professores de Educação Infantil da SME, em segundo os professores do Ciclo I do Ensino Fundamental da SME, e em terceiro lugar os demais profissionais da SME, CEIs e Entidades Conveniadas**	2010 / 1º	25
C	Musicalizando Campinas: Educação Musical	Em primeiro lugar os Professores de Educação Infantil da SME (AG III), em segundo os professores do Ciclo I do Ensino Fundamental da SME, e em terceiro lugar os demais profissionais da SME, CEIs e Entidades Conveniadas**	2010 / 1º	25 por turma (2 turmas) = 50
C	Ensinando com o Jogo de Xadrez – Lei Municipal 8.829/96	Prioritariamente professores do Ensino Fundamental da SME	2010 / 1º	20 por turma (2 turmas) = 40
C	Projeto Imprensa	Prioritariamente os Professores de Educação Infantil da SME (AG III) e depois pelos demais professores da SME, CEIs e Entidades Conveniadas**	2010 / 1º	25 por turma (3 turmas) = 75
C	Pedagogia da Imagem	Em primeiro lugar os professores do Ensino Fundamental e do EJA II da SME, em segundo lugar os professores e monitores da Educação Infantil da SME, da FUMEC, dos CEIs e da Entidades Conveniadas, prioritariamente professores do ciclo III e IV do Ensino Fundamental da SME**	2010 / 1º	25
C	Educação para o Trânsito,	Prioritariamente os	2010 / 1º	30 por turma

	Mobilidade Urbana e Cidadania	Professores de Educação Infantil da SME (AG III) e depois pelos demais professores da SME, CEIs e Entidades Conveniadas**		(2 turmas) = 60
C	Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil	Profissionais da Educação Infantil da SME*	2010 / 1º	25 por turma (2 turmas) = 50
C	Educação Alimentar e Currículo	Profissionais do Ensino Fundamental da SME	2010 / 1º	25
A	Anos finais do Ensino (3º e 4º ciclos)	Docentes dos anos finais das disciplinas de História, Ciências, Matemática, Geografia, Inglês, Artes, ERET	2011 / 1º	25 por disciplina (17 turmas) = 425
A	Grupo de Formação em Educação Física Especial	Professores de Educação Física do Ensino Fundamental da SME	2011 / 1º	25
A	Grupo de Formação em Educação Física e Currículo	Professores de Educação Física do Ensino Fundamental da SME que atuaram nos grupos de trabalhos desenvolvidos no ano de 2010	2011 / 1º	25
A	Grupos de Formação em Cultura Corporal do Movimento	Professores de Educação Física do Ensino Fundamental da SME	2011 / 1º	25
A	O professor de EJA nos Anos Finais e a organização do trabalho pedagógico – módulo I	Professores de EJA Anos Finais da SME	2011 / 1º	30
A	Ler e Escreve – Alfabetização e letramento (iniciante)	Em primeiro lugar os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SME e em segundo lugar os especialistas da SME	2011 / 1º	25 por turma (2 turmas) = 50
A	Ler e Escrever – Práticas Escolares de Leitura e Escrita nos anos iniciais (iniciante)	Em primeiro lugar os professores dos Anos Iniciais da SME e em segundo lugar os especialistas da SME	2011 / 1º	25 por turma (3 turmas) = 75
A	Ler e Escrever – Contextualizando Matemática nos Anos Iniciais (iniciantes)	Em primeiro lugar os professores dos Anos Iniciais da SME e em segundo lugar os especialistas da SME	2011 / 1º	25 por turma (3 turmas) = 75
A	Ler e Escrever – Alfabetização e Letramento (continuidade)	Professores e especialistas da SME que concluíram o módulo I em 2010	2011 / 1º	25 por turma (2 turmas) = 50
A	Ler e Escrever – Práticas Escolares de Leitura e Escrita nos anos iniciais (continuidade)	Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SME	2011 / 1º	25 por turma (2 turmas) = 50
A	Ler e Escrever – Contextualizando a Matemática nos Anos Iniciais (continuidade)	Professores e especialistas da SME que concluíram o módulo I em 2010	2011 / 1º	25 por turma (3 turmas) = 75

A	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Matemática – GESTAR II – matemática (continuidade)	Professores de Matemática da SME que concluíram o GESTAR II	2011 / 1º	25
A	Inclusão do Aluno com Deficiência Visual na Escola Regular: Abordagem Teórica – Prática	Professores de Educação Especial da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	25 por turma (2 turmas) = 50
A	Educação e Saúde Mental	Professores de Educação Especial da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	30
A	Inclusão Escolar de Crianças com Alterações Motoras: a Contribuição do Fisioterapeuta	Professores de Educação Especial da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	30 por turma (2 turmas) = 60
A	Inclusão do Aluno com Múltipla Deficiência ou Surdo-Cegueira no Ensino Regulas	Professores de Educação Especial da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	30
A	Introdução à Formação de Audiodescritores – Acessibilidade para Teatro, Televisão e Cinema – módulo I	Professores de Educação Especial da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	30
A	LIBRAS – módulo I	Professores de Educação Especial da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	30
A	Francês Básico V	Em primeiro lugar os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da SME, que cursaram Francês Básico IV em 2010 e em segundo lugar pelos professores da SME comprovem formação básica na língua**	2011 / 1º	15
A	Italiano Básico III	Em primeiro lugar os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da SME, que cursaram Italiano Básico II em 2010 e em segundo lugar pelos professores da SME comprovem formação básica na língua**	2011 / 1º	20
A	Italiano Básico IV	Em primeiro lugar os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da SME, que cursaram Italiano Básico III em 2010 e em segundo lugar pelos professores da SME comprovem formação básica na língua**	2011 / 1º	20

A	Italiano Intermediário I	Em primeiro lugar os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da SME, que cursaram Italiano Básico IV em 2010 e em segundo lugar pelos professores da SME comprovem formação básica na língua**	2011 / 1º	20
A	Espanhol Básico I	Em primeiro lugar os professores de Educação Infantil do AG III e em segundo lugar pelos professores do Ensino Fundamental da SME**	2011 / 1º	20
A	Espanhol Intermediário I	Em primeiro lugar os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da SME, que cursaram Espanhol Básico III em 2010 e em segundo lugar pelos professores da SME comprovem formação básica na língua**	2011 / 1º	20 por turma (3 turmas) = 60
A	Inglês Básico II	Em primeiro lugar os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da SME, que cursaram Inglês Básico I em 2010 e em segundo lugar pelos professores da SME comprovem formação básica na língua**	2011 / 1º	30 por turma (2 turmas) = 60
A	Projeto Imprensa – módulo III (continuidade)	Professores do Ensino Fundamental e de Educação Infantil da SME, que cursaram o Projeto Imprensa – módulo II em 2010**	2011 / 1º	30
A	Projetos Temáticos em Educação Ambiental na Educação Infantil	Professores dos AG II e III da Educação Infantil da SME*	2011 / 1º	30
A	As Hortas Pedagógicas no Cotidiano Escolar	Em primeiro lugar os professores dos AG II e III da Educação Infantil da SME e depois os demais profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas*	2011 / 1º	30
A	Violão Popular I	Em primeiro lugar os professores da Educação Infantil da SME e depois os demais professores da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas**	2011 / 1º	20
A	Violão Popular II	Em primeiro lugar pelos professores da SME que	2011 / 1º	25

		cursaram Violão Popular I e depois pelos professores da SME que comprovem formação básica no instrumento**		
A	Formação Musical Teórica: Prática para Educadores – Nível Básico	Em primeiro lugar os professores da Educação Infantil da SME e depois os demais professores da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas**	2011 / 1º	30 por turma (2 turmas) = 60
A	Percussão I	Em primeiro lugar os professores da Educação Infantil da SME e depois os demais profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas**	2011 / 1º	20
A	Técnicas Básicas de Desenho	Em primeiro lugar os professores da Educação Infantil da SME e depois os demais profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas**	2011 / 1º	30
A	Técnicas Básicas de Pintura	Em primeiro lugar os professores da Educação Infantil da SME e depois os demais profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas**	2011 / 1º	30
A	Francês Básico III	Em primeiro lugar os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da SME, que cursaram Francês Básico II em 2010 e em segundo lugar pelos professores da SME comprovem formação básica na língua**	2011 / 1º	20
A	Francês Básico IV	Em primeiro lugar os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da SME, que cursaram Francês Básico III em 2010 e em segundo lugar pelos professores da SME comprovem formação básica na língua**	2011 / 1º	15
B	Curso de Aprofundamento nas Concepções Histórias de Criança, Educação, Educação Infantil e Educador	Profissionais da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas que não realizaram Pós-graduação <i>strictu sensu</i> ***	2011 / 1º	30
B	O Conhecimento e o Desenvolvimento de Atitudes de Pesquisa, a partir da Prática Pedagógica	Profissionais da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas que possuem graduação***	2011 / 1º	30
B	A escola como Espaço de	Profissionais da Educação	2011 / 1º	30

	Desenvolvimento	Infantil e do Ensino Fundamental da SME**		
B	Educação Indireta e a Escola: Um diálogo Possível	Profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da SME**	2011 / 1º	30
B	Educação Infantil e Ensino Fundamental: uma Passagem Integrada pelo Trabalho Pedagógico	Profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da SME que concluíram o Magistério ou o Normal Superior ou a graduação em Pedagogia**	2011 / 1º	30
B	Projeto Político Pedagógico e Realidade Educacional	Em primeiro lugar as vagas serão preenchidas pelos especialistas da SME e depois pelos professores da SME***	2011 / 1º	30
B	Pedagogia de Projetos	Profissionais da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	30
B	Gestão Escolar e a Organização do Trabalho Pedagógico	Especialistas da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas	2011 / 1º	30
B	Saúde Vocal – Expressão Vocal e Oral para Professores	Professores da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas	2011 / 1º	30
B	A Construção da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil	Profissionais da Educação Infantil da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas, prioritariamente professores*	2011 / 1º	30
B	A Publicidade como Veículo das Diferentes Linguagens na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da SME**	2011 / 1º	30
B	A Pedagogia Freinet na Educação Infantil – módulo I	Profissionais da Educação Infantil da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas prioritariamente professores*	2011 / 1º	30
B	Conceitos e Práticas em Educação Ambiental	Profissionais da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	30
B	Contando e Fazendo Arte	Profissionais da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	30
B	Curso Básico de Informática Educativa	Professores da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	15 por turma (3 turmas) = 45
B	Informática para Gestores	Gestores da SME e da FUMEC	2011 / 1º	15 por turma (2 turmas) = 30
B	Mídias na Educação – Trabalhando Áudio e Publicações	Professores e Gestores da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	15 por turma (3 turmas) = 45
B	Utilização do Lied e Informática Educativa	Professores do Ensino Fundamental, da EJA Anos	2011 / 1º	15 por turma (2 turmas) =

		Finais e da FUMEC com sala de aula em EMEF ⁶⁸		30
B	Utilização de Objetos Educacionais – Internet	Professores da SME e da FUMEC***	2011 / 1º	15 por turma (2 turmas) = 30
B	Etnomatemática	Professores e Especialistas da Educação Infantil e Anos Iniciais da SME***	2011 / 1º	30
B	Masculinidades e Violências	Professores e Especialistas do Ensino Fundamental da SME e da FUMEC	2011 / 1º	30
B	A Construção da Imagem do Negro no Brasil: Olhares na Mídia	Profissionais da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	30
B	A Cor da Cultura	Profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SME**	2011 / 1º	30
B	Sexualidade Humana, Gênero e Etnia	Profissionais da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	30
B	Educação Alimentar e Currículo	Professores do Ensino Fundamental da SME, prioritariamente professores das escolas de Ensino Fundamental que estão no Projeto Piloto do Programa “Educação para uma Vida mais Saudável”	2011 / 1º	30
B	Programa Arte e Movimento - IV FEM	Professores do Ensino Fundamental da SME que serão os articuladores e responsáveis pelo Festival de Músicas nas EMEFs	2011 / 1º	44
B	Valorizando o Ser Educador	Profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	30
B	Desenvolvimento Infantil de 0 a 3 anos e Diretrizes Curriculares	Profissionais da Educação Infantil da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas*	2011 / 1º	30
B	Projeto Educação e Conhecimento para Profilaxia da Dengue	Profissionais da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	30
B	Eixos Temáticos para o Trabalho Pedagógico para Ensino Fundamental	Professores do Ensino Fundamental da SME	2011 / 1º	30
B	O Aproveitamento da Cultura Popular na Escola	Profissionais da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 1º	30
B	Formação Pedagógica para o Ensino do Francês	Professores que participam do Projeto <i>École</i> , ministrando aulas para os alunos da SME	2011 / 1º	15
A	Violão Popular I	Em primeiro lugar os professores da SME, em	2011 / 2º	25

⁶⁸ Muitas salas da FUMEC são abertas em associações de bairros, igrejas, instituições, e outros lugares que haja a demanda para a alfabetização de Jovens e Adultos.

		segundo lugar os professores dos CEIs e das Entidades Conveniadas e em terceiro lugar os demais profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***		
A	Violão Popular II	Em primeiro lugar os professores da SME que cursaram Violão I, em segundo demais professores da SME que tenham iniciação em violão, em terceiro lugar professores dos CEIs e das Entidades Conveniadas que tenham iniciação em violão, e depois os demais profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 2º	20
A	Formação Musical Teórica: Prática para Educadores – Nível Básico	Em primeiro lugar pelos professores da SME e em segundo lugar pelos professores dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 2º	30
A	Formação Musical na Escola	Em primeiro lugar os professores que participaram de “Formação Musical Teórica: Práticas para Educadores – Nível Básico” no 1º semestre de 2011***	2011 / 2º	30
A	Técnicas Básicas de Desenho	Em primeiro lugar os professores da SME, em segundo lugar os professores dos CEIs e das Entidades Conveniadas e em terceiro lugar para os demais profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 2º	25
A	O Desenho Artístico e a Pintura na Escola	Profissionais da SME que participaram do Curso “Técnicas Básicas de Desenho, no 1º semestre de 2011***	2011 / 2º	25
A	Técnicas Básicas de Pintura	Em primeiro lugar os professores da SME, em segundo lugar os professores dos CEIs e das Entidades Conveniadas e em terceiro lugar para os demais profissionais da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 2º	25
A	A pintura na Prática Pedagógica	Profissionais que participaram do de “Técnicas Básicas de	2011 / 2º	25

		Pintura”, no 1º semestre de 2011***		
A	Francês Básico IV	Em primeiro lugar os professores que participaram de “Francês Básico III”, no 1º semestre de 2011, em segundo lugar os demais professores da SME que comprovem formação básica inicial na língua***	2011 / 2º	20
A	Francês Básico V	Em primeiro lugar os professores que participaram de “Francês Básico V”, no 1º semestre de 2011, em segundo lugar os demais professores da SME que comprovem formação básica inicial na língua***	2011 / 2º	15
A	Francês Intermediário I	Em primeiro lugar os professores que participaram de “Francês Básico III”, no 1º semestre de 2011, em segundo lugar os demais professores da SME que comprovem formação básica inicial na língua***	2011 / 2º	15
A	Italiano Básico IV	Em primeiro lugar os professores que participaram de “Italiano Básico III”, no 1º semestre de 2011, em segundo lugar os demais professores da SME que comprovem formação básica inicial na língua***	2011 / 2º	20
A	Italiano Intermediário II	Em primeiro lugar os professores que participaram de “Italiano Intermediário I”, no 1º semestre de 2011, em segundo lugar os demais professores da SME que comprovem formação básica inicial na língua***	2011 / 2º	20
A	Espanhol Básico II	Em primeiro lugar os professores que participaram de “Espanhol Básico I”, no 1º semestre de 2011, em segundo lugar os demais professores da SME que comprovem formação básica inicial na língua***	2011 / 2º	20
A	Espanhol Intermediário I	Em primeiro lugar os professores que participaram de “Espanhol Básico III”, no 1º semestre	2011 / 2º	20

		de 2011, em segundo lugar os demais professores da SME que comprovem formação básica inicial na língua***		
A	Inglês Básico III	Em primeiro lugar os professores que participaram de “Inglês Básico II”, no 1º semestre de 2011, em segundo lugar os demais professores da SME que comprovem formação básica inicial na língua***	2011 / 2º	20
A	Projeto Imprensa – módulo II (continuidade)	Professores que cursaram “Projeto Imprensa – módulo I, no 1º semestre***	2011 / 2º	30 por turma (2 turmas) = 60
A	Projeto Imprensa – módulo IV (continuidade)	Professores que cursaram “Projeto Imprensa – módulo III”, no 1º semestre***	2011 / 2º	30 por turma (2 turmas) = 60
A	Projetos Temáticos em Educação Ambiental na Educação Infantil – módulo II	Professores do AG II e III da Educação Infantil da SME que cursaram do módulo I deste curso no 1º semestre de 2011*	2011 / 2º	30
A	Projetos Temáticos em Educação Ambiental na Educação Infantil – módulo I	Professores do AG II e III da Educação Infantil da SME*	2011 / 2º	30
A	As Hortas Pedagógicas no Cotidiano Escolar – módulo II	Profissionais que cursaram o módulo I deste curso no 1º semestre de 2011*	2011 / 2º	30
A	Inclusão do Aluno com Deficiência Visual na Escola Regular: Abordagem Teórico Prática	Em primeiro lugar os professores de Educação Especial da SME e em segundo lugar pelos profissionais da SME, da FUMEC, dos CEIs e Entidades Conveniadas***	2011 / 2º	30
A	Educação e Saúde Mental	Em primeiro lugar os professores de Educação Especial da SME e em segundo lugar pelos profissionais da SME, da FUMEC, dos CEIs e Entidades Conveniadas***	2011 / 2º	30
A	O Professor de EJA Anos Finais e a Organização do Trabalho Pedagógico – módulo II	Professores e especialistas de EJA Anos Finais da SME cursaram o módulo I no 1º semestre de 2011	2011 / 2º	30
A	Anos finais do Ensino (3º e 4º ciclos)	Docentes dos anos finais das disciplinas de História, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Inglês, Artes, ERET	2011 / 2º	25 por disciplina (17 turmas) = 425
A	Ler e Escrever – Alfabetização e Letramento (iniciante)	Em primeiro lugar as vagas serão preenchidas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino	2011 / 2º	20

		Fundamental, em segundo lugar os especialistas da SME, em terceiro lugar pelos professores da FUMEC e em quarto lugar pelos professores da Educação Infantil da SME.***		
A	Ler e Escrever – Contextualizando a matemáticas nos Anos Iniciais (Iniciantes)	Em primeiro lugar as vagas serão preenchidas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em segundo lugar os especialistas da SME, em terceiro lugar pelos professores da FUMEC e em quarto lugar pelos professores da Educação Infantil da SME.***	2011 / 2º	20
B	A Fotografia nas Escolas	Em primeiro lugar os professores do Ensino Fundamental da SME e depois os demais professores da SME***	2011 / 2º	20
B	Confecção de Jogos Pedagógicos a partir de resíduos	Em primeiro lugar os professores da Educação Infantil da SME e depois os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SME e depois os demais profissionais da Educação Infantil da SME**	2011 / 2º	25
B	Novas Tecnologias e Dança Árabe: um caminho para a Pesquisa em Sexualidade Humana	Em primeiro lugar os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SME e depois os demais professores da SME, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 2º	25
B	A Dança nas Escolas – Um Recurso para a Aprendizagem	Em primeiro lugar as vagas serão preenchidas pelos professores do Ensino Fundamental da SME, em segundo lugar pelos demais professores da SME e depois os professores dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 2º	25
B	Utilização de Objetos Educacionais – Internet II (continuidade)	Em primeiro lugar os professores que cursaram “Utilização de Objetos Educacionais – Internet – no 1º semestre de 2011 e depois os demais professores e gestores da SME e da FUMEC***	2011 / 2º	15 por turma (2 turmas) = 30

B	Produção de Publicações Eletrônicas Usando Ferramentas da Internet	Em primeiro lugar os profissionais que cursaram “Mídias na Educação – Trabalhando Áudio e Publicações, no 1º semestre de 2011 e depois os demais profissionais da SME e da FUMEC***	2011 / 2º	15 por turma (3 turmas) = 45
B	Informática Básica para gestores	Gestores da SME e FUMEC, preferencialmente os que cursaram “Informática Básica para Gestores”, no 1º semestre de 2011	2011 / 2º	15 por turma (2 turmas) = 30
B	Informática Educativa	Professores e Gestores da SME***	2011 / 2º	15 por turma (2 turmas) = 30
B	Formação Pedagógica para o Ensino de Língua Estrangeira	Professores que participam do Projeto Línguas, ministrando aulas para os alunos da Rede Municipal de Ensino***	2011 / 2º	15
B	A Botânica Inserida no Currículo: Possibilidade de Práticas Pedagógicas	Professores do Ensino Fundamental da SME e EJA II	2011 / 2º	30
B	Conceitos e Práticas em Educação Ambiental – Módulo II	Profissionais que tenham que cursaram o módulo I deste curso no 1º semestre de 2011***	2011 / 2º	30
B	Contando e Fazendo Arte – módulo II	Profissionais que cursaram o módulo I deste curso no 1º semestre de 2011***	2011 / 2º	30
B	Sexualidade, Gênero e Etnia – módulo II	Em primeiro lugar os profissionais que cursaram “Sexualidade, Gênero e Etnia – módulo I” no primeiro semestre de 2011 e depois os demais profissionais da SME, da FUMEC, dos CEIs e das Entidades Conveniadas***	2011 / 2º	30
B	Formação em Música	Professores de Arte da SME	2011 / 2º	50