



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290005037



FE

TCC/UNICAMP P318p

Luna Camargo Penna

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DE CAMPINAS

Campinas, julho de 2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

1290005037

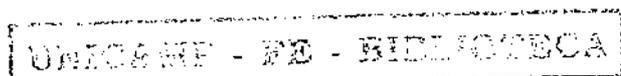
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Luna Camargo Penna

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: O CASO DE CAMPINAS**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Pedagogia da Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação, sob a
orientação do Prof. Dr. Vicente
Rodriguez.

Campinas, julho de 2010



UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	ICC/Unicamp
	23127
V:	EX:
Tomb:	5037
PROC.:	134130
C:	x
PREÇO:	11,00
DATA:	05/10/10
CÓD TÍTULO:	23127

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

P381p

Penna, Luna Camargo

Políticas públicas de formação continuada de professores: o caso de
Campinas / Luna Camargo Penna. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Vicente Rodriguez.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Políticas públicas. 2. Políticas educacionais. 3. Formação continuada. 4.
Formação de professores. I. Rodriguez, Vicente. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-170-BFE

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof. Dr. Vicente Rodriguez
(orientador)

Prof.^a Dr.^a Ivany Pino
(segunda leitora)

Campinas, julho de 2010

LISTAS

Tabelas

Tabela 1: Resultados do censo escolar 2009 - Números de matrículas da educação infantil e ensino fundamental – Campinas.....	48
Tabela 2: Número de Unidades de Ensino por NAED.....	53
Tabela 3: Numero de Alunos e Professores por NAED.....	53
Tabela 4: Campinas – Cursos de Formação Continuada oferecidos em 2009/2010.....	81
Tabela 5: Total de Cursos oferecidos caracterizados por Oferecimento.....	87
Tabela 6: Cursos oferecidos pela SME - Metodologia	97
Tabela 7: Cursos oferecidos em Parceria Público-Pública.....	100
Tabela 8: Cursos Oferecidos em Parceria com o MEC.....	105
Tabela 9: Cursos oferecidos em Parceria Público-Privada.....	110

Gráficos

Gráfico 1: RMC – Total de matrículas no ensino fundamental por (2009)	48
Gráfico 2: Profissionais que participaram das ações formativas.....	67
Gráfico 3: Cursos Oferecidos pela SME divididos por temas.....	91

Mapas

Mapa1: Região metropolitana de Campinas.....	45
Mapa 2: Divisão da cidade em regiões administrativas.....	51

LISTA DE SIGLAS

AP – Assistente Pedagógico

ATP – Assessor Técnico Pedagógico

CEFORMA – Centro de Formação Continuada da Educação Municipal

CEFORTEPE – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

COPE – Coordenadoria de Projetos Especiais

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FE/UNICAMP – Faculdade de Educação da UNICAMP

FUMEC – Fundação Municipal para a Educação Comunitária

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GF – Grupo de Formação

GT – Grupo de Trabalho

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAED – Núcleo de Ação Descentralizada

NP – Núcleo de Projetos

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

OP – Orientador Pedagógico

PAP – Programa de Ação Político-Pedagógica

PP – Projeto Pedagógico

PROESF – Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas

RMC – Região Metropolitana de Campinas

RME – Rede Municipal de Ensino

SME – Secretaria Municipal de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEE-SP – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

TICss – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade a análise das políticas públicas para a formação continuada de professores, no município de Campinas, Estado de São Paulo. Mais especificamente nas ações realizadas com a implementação do atual centro de formação do município, **Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos”** (CEFORTEPE), no final de 2008.

Para o desenvolvimento do trabalho buscou-se apresentar todos os cursos oferecidos pelo CEFORTEPE, do início de 2009 até hoje, assim como analisá-los detalhadamente. Dessa forma, configura-se a atual política de formação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas.

Na busca pela compreensão das atuais ações da SME, no que tange à formação dos educadores, realizou-se resgate do histórico das políticas públicas implementadas no município desde 1983, ano em que se consolidam importantes políticas de formação na Rede de Ensino, inclusive algumas que permanecem em curso até os dias de hoje.

Assim como o resgate histórico das políticas em âmbito municipal, fez-se necessário a apresentação das atuais políticas de formação continuada de professores realizadas em nível nacional, devido ao grande número de cursos oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) ao município. Esta oferta de formação continuada de professores, proposta pelo Governo Federal, realiza-se a partir das mudanças na configuração das políticas sociais a partir da Reforma do Estado na década de 1990, estabelecendo novas exigências e referências à profissão docente.

O trabalho buscou analisar políticas públicas sem parceria com instituições privadas, realizadas pela iniciativa da própria SME de Campinas, ou parcerias travadas com órgãos públicos, tanto em âmbito federal, através do MEC, ou em nível estadual, por meio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Constitui-se assim um quadro das ações estatais para a formação continuada de professores, dentro da lógica atual na qual as parcerias entre os setores público e privado crescem de maneira acentuada.

Palavras Chave: Formação Continuada de Professores. Políticas Públicas Educacionais – Campinas.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Metodologia.....	3
1. Políticas públicas de formação de professores.....	6
1.1 Políticas públicas de formação de professores na década de 1990.....	6
1.2 Conceitualização do termo formação continuada.....	25
1.3 Formação continuada: Campinas.....	31
2. Campinas e as políticas públicas para a formação de seus professores.....	44
2.1 Campinas: lócus da pesquisa.....	44
2.2 Rede municipal de ensino.....	46
2.2.1Secretaria Municipal de Campinas.....	49
2.3 Histórico das políticas públicas para a formação continuada no município.....	54
Gestão Magalhães Teixeira.....	54
Gestão Jacó Bittar	57
Gestão José Roberto Magalhães Teixeira.....	59
Gestão Francisco Amaral.....	63
Gestão Antônio Costa Santos e Izalene Tiene.....	63
Gestão Hélio Oliveira Santo.....	66
Gestão Hélio Oliveira Santo (reeleição)	69

3. Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos (CEFORTEPE).....	70
3.1 Histórico.....	70
3.2 Diretrizes para a organização dos cursos.....	76
3.3 Cursos oferecidos durante o período estudado.....	80
3.3.1 Cursos oferecidos no 1º semestre.....	84
3.4 Apresentação mais detalhada dos cursos oferecidos.....	87
3.4.1 Cursos oferecidos pela SME.....	88
3.4.2 Cursos oferecidos em parceria.....	100
3.4.3 Cursos de especialização.....	112
3.4.4 Cursos realizados em parceria com a UNICAMP.....	113
3.5 Apontamentos.....	120
4. Considerações finais.....	125
5. Bibliografia.....	130
6. Anexos.....	135

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar as políticas públicas para a formação continuada de professores no município de Campinas. Mais precisamente apresenta as políticas de formação implementadas no município desde 1983 até os dias de hoje. Centrando a análise nos cursos realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, através do **Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos” – CEFORTEPE**.

O trabalho tem como finalidade a apresentação das políticas públicas municipais de educação executadas pela própria SME, sem parcerias com instituições privadas, já que a partir da década de 1990, com a Reforma do Estado, entram em curso propostas e projetos que se configuram pela minimização do papel do Estado, marcado pela interpenetração das esferas públicas e privada em detrimento da primeira.

A atual política da SME de Campinas é elaborada pela Coordenadoria Setorial de Formação e desenvolvida nas ações do CEFORTEPE. Porém, constata-se a realização de um número significativo de cursos realizados em parceria com órgãos públicos e privados, sendo o Ministério da Educação (MEC) o principal parceiro do município. Dessa forma, a apresentação e discussão da atual política de formação de professores do Governo Federal se fazem necessárias, assim como o resgate do processo histórico na consolidação das políticas nacionais de formação de professores.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro, **Políticas públicas de formação de professores**, apresenta levantamento da literatura produzida a respeito das políticas públicas para a formação de professores a partir da década de 1990, tanto em âmbito mundial quanto nacional. Consiste de apresentação e discussão das mudanças no caráter das políticas públicas de formação de professores no contexto da Reforma do Estado, pois como afirma Freitas (1999), a formação de professores torna-se elemento central na reestruturação do Estado a partir da década de 1990.

O segundo capítulo, **Campinas e as políticas públicas para a formação de seus professores**, apresenta, primeiramente, a caracterização do município escolhido a partir de dados referentes ao número de habitantes, extensão territorial, Produto Interno Bruto (PIB), Índice de Desenvolvimento Humano – Municipal (IDHM), além de dados específicos referentes à Rede de Ensino Municipal. A caracterização foi realizada a partir de dados coletados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fundação Sistema

Estadual de Análise de Dados (SEADE) e Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP). Ainda no segundo capítulo foi realizado um histórico das principais políticas públicas para a formação de professores no município, de 1983 até 2010, cujo intuito é identificar mudanças e permanências nas políticas municipais de formação.

O último capítulo, **Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos (CEFORTEPE)**, tem como finalidade a apresentação do centro de formação de professores de Campinas, inaugurado em 2009, além da análise da atual política de formação continuada de professores realizada pela SME. Para a elaboração da discussão foi feito o levantamento de todos os cursos realizados desde a abertura do Centro de Formação e, posteriormente, um estudo detalhado dos mesmos, no que se refere às temáticas, metodologias, público contemplado e carga horária.

Nas **Considerações Finais** constata-se que a configuração atual no quadro das políticas públicas para a formação de professores, no município de Campinas, foi constituída desde a década de 1980, tendo a base da formação no município advindo de Grupos de Formação e dos Programas e Projetos consolidados pelos próprios professores no interior da Rede Municipal de Ensino, já em 1983. Atualmente os Programas e Projetos contemplam o maior número de cursos oferecidos pelo CEFORTEPE. De forma geral, pode-se destacar a tradição do município na consolidação de políticas de formação continuada aos seus professores, apesar do crescimento de cursos realizados em parceria, principalmente com instituições públicas, ao longo dos anos. Atualmente o MEC é a instituição parceira com o maior número de cursos oferecidos, além do recente pólo criado da Universidade Aberta Do Brasil (UAB), em Campinas. Sendo assim, a influência do Governo Federal na formação dos professores em nível municipal é alta, apesar da tradição da cidade em realizar a formação de seus docentes.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizados alguns métodos de pesquisa. Primeiramente realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, além da coleta de dados através de entrevistas abertas e semiestruturadas. Também se acrescenta à coleta de dados a análise de documentos produzidos pela SME de Campinas, além de algumas leis municipais e federais que versam sobre questões referentes à formação continuada de professores.

O fato de o investigador utilizar diversos métodos de recolha de dados permite-lhe recorrer a diversas perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, à comparação entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida (Igea, et. al., 1995). Deste modo, a triangulação é um processo que permite evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados de uma investigação são recolhidos. Chagas (1993) e Machado (2004), por exemplo, nas investigações que efetuaram, recorreram em simultâneo a estes métodos de recolha de dados: questionários, entrevistas, observações e análise de documentos. (CALADO & FERREIRA, 2004/2005, p.1)

O presente trabalho partiu de uma primeira **pesquisa bibliográfica** para o levantamento de trabalhos científicos produzidos sobre o tema escolhido. Foram pesquisados livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Após esta primeira etapa foi encontrada apenas uma dissertação de mestrado que abordava o tema. A dissertação **“Educação Continuada de Professores - Um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 1983/1996”** foi realizada no ano de 2001, por Ângela Ferraz e defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP.

A segunda busca bibliográfica consistiu-se na procura de trabalhos sobre Políticas Públicas Educacionais para a Formação de Professores, ampliando assim o tema da primeira pesquisa. Esta segunda busca foi bem sucedida, na medida em que foi encontrada um número grande de trabalhos produzidos. Como o número era muito extenso, foi feita uma primeira seleção dos trabalhos.

Os trabalhos selecionados deveriam abordar as políticas de formação estruturadas a partir da década de 1990, com a Reforma do Estado. Esta escolha surgiu na medida em que, após uma primeira leitura dos trabalhos selecionados, foi percebida a importância da década

de 1990 na consolidação de um novo perfil de docentes, acarretando mudanças significativas nas políticas de formação de professores.

A dissertação de mestrado de Ferraz (2001) serviu de base para uma primeira investigação a respeito do histórico das políticas de formação no município, porém o intuito era fazer uma apresentação das principais políticas até os dias de hoje e centrar a análise na atual política da Secretaria Municipal Estadual de Campinas (SME). A dissertação pesquisou apenas até o ano de 1996, o que representa a ausência de mais de dez anos no histórico da formação.

Posterior a este primeiro levantamento bibliográfico, foi constatada a necessidade de se realizar entrevistas para o aprofundamento das questões referentes ao momento histórico que não foi encontrado na pesquisa bibliográfica, além de questões referentes à atual política de formação continuada da SME de Campinas. A entrevista é estabelecida como método para complementar os dados.

Para este início de investigação, decidiu-se por uma **entrevista aberta**. A escolha pelo método partiu da necessidade de, em um primeiro momento, coletar o máximo de informações possíveis sobre as políticas públicas de formação da SME de Campinas.

A entrevista aberta é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. (BONI & QUARESMA, 2005, p. 74).

Após a primeira entrevista realizada, com a coleta das primeiras informações, foi possível realizar um primeiro roteiro de entrevista. Esse roteiro tinha como finalidade compreender o modo de organização do CEFORTEPE, no que se refere a sua estrutura organizacional, a maneira como são pensados e realizados os cursos.

O roteiro foi elaborado com o intuito de compreender a forma como os cursos eram pensados e oferecidos. Portanto, a segunda entrevista realizada, como o mesmo entrevistado, foi feita de forma **semiestruturada**.

Após a realização das entrevistas, foi conseguido o acesso a alguns documentos produzidos pela SME de Campinas. Em um primeiro momento foram analisados os documentos que continham os dados dos cursos ofertados pelo CEFORTEPE desde sua abertura, com a ementa, metodologia e público alvo. Posteriormente foi analisado um documento produzido por profissionais da SME, que atualmente está em debate com os

profissionais da Rede de Ensino Municipal.

Além da **coleta e análise de dados**, foi necessário o **estudo de algumas leis**. As principais são a atual Resolução nº 09/2009, da SME de Campinas, que fixa normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos pelos professores de educação básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas; a LDB e o FUNDEF, importantes marcos legais para a formação continuada em âmbito nacional. Foi necessário analisar ainda alguns documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) para a compreensão da atual Política de Formação Continuada de Professores do Governo Federal.

Ao longo da pesquisa alguns problemas foram identificados, tais como a dificuldade em acessar a documentação antiga da SME referente à formação. Com a mudança de prédio, devido à inauguração do CEFORTEPE, os documentos da SME estavam inacessíveis. A intenção da Secretaria é construir um centro de memória e pesquisa estruturado, porém até o momento não foi realizado.

Outro problema enfrentado foi a ausência de trabalhos científicos sobre o tema. Foi encontrado apenas um trabalho específico a respeito da temática, o que dificulta muito a pesquisa. Além disso, o tema central, a respeito das políticas atuais, é muito recente, o que impossibilita a análise do impacto das políticas.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente capítulo tem como finalidade realizar uma discussão teórica a partir das leituras bibliográficas feitas ao longo da pesquisa. O capítulo apresenta-se como uma introdução à temática: políticas públicas para a formação de professores a partir da década de 1990. A literatura produzida sobre o tema serve de base para a análise das políticas públicas para a formação continuada em Campinas, município escolhido como campo para a pesquisa.

1.1. Políticas Públicas de Formação de Professores na Década de 1990

Como afirma Freitas (1999), a formação de professores torna-se elemento central na reestruturação do Estado a partir da década de 1990, sendo uma forte estratégia para as reformas da escola e da educação básica. Essa nova configuração do Estado implica, segundo Dourado (2002), em alterações no campo das políticas públicas, especialmente das políticas sociais, na medida em que estão em curso propostas e projetos que se configuram pela minimização do papel do Estado, marcado pela interpenetração das esferas públicas e privada em detrimento da primeira.

A reforma do Estado é defendida pelo governo brasileiro por meio de um discurso modernizador e preocupado em superar os problemas impostos pelas demandas sociais, afirmando que sem reformas não haveria desenvolvimento (SILVA JR., 2002). Pode-se verificar tal afirmação no trecho que segue, retirado do documento do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil (MARE), *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*¹:

É importante ressaltar que a Redefinição do papel do Estado é um tema de alcance universal nos anos 90. No Brasil, essa questão adquiriu importância decisiva, tendo em vista o peso da presença do Estado na economia nacional: tornou-se, conseqüentemente, inadiável equacionar a questão da reforma ou da reconstrução do Estado, que já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social. A reforma do Estado não é, assim, um tema abstrato: ao contrário, é algo cobrado pela cidadania, que vê frustradas suas demandas e expectativas. A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da Redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto

¹ O *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil – MARE faz parte do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso - ministro Bresser Pereira.

pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 10).

Essa política de reformulação estatal tem como base teórica a Teoria da Terceira Via², desenvolvida por Anthony Giddens. O sociólogo inglês estabelece uma importante crítica ao aparelho estatal, redimensionando-o e apresentando uma nova relação entre o Estado e a sociedade civil. Como aponta Oliveira (2006), a base do projeto político da Terceira Via é a Teoria da Estruturação, retomando a relação dialética entre solidariedade humana (de inspiração durkheimiana) e ação humana (de inspiração weberiana).

A teoria apresenta-se como uma nova alternativa ao modelo capitalista, resgatando o “espírito ético do capitalismo”. Giddens define uma nova relação entre o global e o local, o que demanda um novo aparelho estatal, pautado na descentralização, transparência e abertura do Estado. As parcerias entre o Estado e a sociedade civil são essenciais para que se construa uma social-democracia de caráter comunitarista. Anthony Giddens enfatiza a importância de um mercado bem regulado que produza a paz social, regulamentado pelas leis estatais. Ressalta também a consolidação de um Estado Forte, regulador, e não de um Estado Grande.

A Terceira Via estabelece a importância da retomada do poder às localidades, o incentivo ao comunitarismo, restaurando virtudes cívicas e fundamentos morais. Apresenta a economia do conhecimento como saída para o desenvolvimento, sendo a tecnologia da informação, a tecnologia da comunicação o meio capacitador da nova economia. Giddens (2001) estabelece a educação como a principal força no desenvolvimento do capital humano, tendo como responsabilidade estimular a eficiência econômica e a coesão cívica, o cultivo ao capital social essencial para a economia do conhecimento. A educação serve para adquirir competências a serem desenvolvidas ao longo da vida.

A relação direta deste modelo de formação em voga com a reestruturação do Estado se dá, principalmente, na exigência de novos papéis para o professor, de novas práticas de formação e de uma nova escola. Produzir um tipo de homem que possa contribuir para (servir) os avanços de uma sociedade tecnológica que, cada vez mais, passa a exigir modelos de ensino que valorizem o pensamento crítico e reflexivo; produzir cidadãos autônomos, independentes, decididos, que saibam resolver problemas. Estes são requisitos considerados fundamentais pela lógica produtiva e que vêm afetando o trabalho do professor quando este se depara, entre outros aspectos, com a sua frágil formação recebida.

² Teoria apresentada pela primeira vez em *Third Way – The Renew of Social Democracy*, Anthony Giddens, 1998.

As novas relações econômicas e políticas estabelecidas entre os países configuram relações mais complexas de trabalho, exigindo novas perspectivas dos trabalhadores. Para tanto, a formação da escola passa a ser reformulada, interferindo diretamente na formação dos educadores para esta presente perspectiva. É preciso que a escola produza trabalhadores para uma nova “ordem mundial”, regida por leis supranacionais. Como aponta Freitas (1995), o capital necessita de uma nova base tecnológica que, por sua vez, necessita de um tipo de formação diferente da que tem sido dada pela escola.

Nunes (2000) aponta o desenvolvimento econômico, o discurso da efetivação de uma sociedade pós-moderna e a construção de um mundo do trabalho regido pelo atual processo de globalização em curso como indicadores que impulsionam e definem políticas públicas reformadoras da educação, visando edificar uma nova escola e, fundamentalmente, um novo sistema de formação de professores, pois como nos diz (GOERGEN, 1998, p.14), “se é verdade que a boa escola é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, é certo também que são indispensáveis bons professores, pois sem eles não há boa escola”.

Como aponta Nunes (2000), a lógica economicista entra na elaboração das políticas públicas pela análise econômica do mundo, na estreita relação custo-benefício e taxa de retorno, produzida pelos organismos multilaterais de financiamento da educação, tendo como grande representante no cenário globalizado o Banco Mundial (BM)³.

Este propõe, para o investimento na formação do professor, uma “curta formação inicial” acrescida de uma “longa capacitação em serviço”, assentada na afirmação de que a “capacitação em serviço é mais determinante no desempenho do aluno que a formação inicial” (LOCKHEED & VERSPOOR apud TORRES, 1996, p. 162). A recomendação do BM em priorizar a capacitação em serviço, desaconselhando o investimento na formação inicial dos professores, é sustentada pelo argumento de que aquela é considerada mais efetiva em termos de custo (TORRES, op cit, p. 162). Recomenda ainda que estas (capacitação em serviço e formação inicial) sejam oferecidas na modalidade da educação à distância, também considerada mais efetiva em termos de custos que a modalidade de educação presencial. Essas recomendações do BM em priorizar o

³ O Banco Mundial é formado por um conjunto de Instituições, lideradas pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); a Associação Nacional de Desenvolvimento (AID); o Centro Internacional para Resoluções de Disputas sobre Investimento (CIRD1); a Cooperação Financeira Internacional (IFC), e a Agência de Garantia de Eventos Multilaterais (MIGA). O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) nasceram de convênios firmados na Conferência de Breton Woods, em 1944, e influenciaram as mudanças na economia mundial após a Segunda Guerra.

investimento na capacitação em serviço, ensino à distância e conhecimento da matéria em detrimento do investimento na formação inicial, ensino presencial e conhecimento pedagógico respectivamente têm orientado a definição de políticas públicas para a formação de professores nos países ditos em desenvolvimento, aí inserido o Brasil. (NUNES, 2000, p.30).

Dentro dessa nova configuração do Estado, os cursos de formação de professores são reestruturados a partir de diretrizes dadas, principalmente, pelos organismos internacionais: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Foram consolidadas, principalmente, em decorrência dos acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jontien⁴, na Tailândia, promovida pela ONU.

Torres (1996) apresenta alguns parâmetros orientadores das políticas do Banco Mundial para a educação básica e também as medidas e as políticas governamentais no campo da formação de professores, os quais se destacam:

- Aprofundamento do processo de "ajuste" estrutural, enxugamento dos recursos do Estado para a educação e conseqüente privatização;
- Distribuição, centralização e focalização dos recursos para experiências que se adequem aos princípios da reforma educativa em curso;
- A massificação e o caráter de capacitação pedagógica (pragmatismo e o retorno ao tecnicismo) na formação de professores;
- Ênfase na capacitação pedagógica de professores feita em instituições específicas, exclusivas, sem história e orientadas pelos parâmetros da reforma educativa em curso que necessita "aterrissar na sala de aula";
- Rebaixamento das exigências de qualificação do corpo docente das instituições formadoras de professores;
- Retirada da formação de professores das faculdades de educação (curso de pedagogia) e das universidades, desarticulando-as como centros de formação de professores, com propostas orientadas por parâmetros acadêmicos e científicos no campo da pesquisa e da formação de profissionais com amplo domínio do conhecimento crítico sobre a educação e a sociedade, em

⁴ Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual 155 governos assumiram o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

- condições de elaborar propostas alternativas às propostas oficiais atuais;
- Diretrizes curriculares para a formação fundadas nas diretrizes curriculares para a educação básica e educação infantil, e não em diretrizes curriculares de caráter acadêmico, tal como para os cursos de graduação nas IES; é preconizada uma "sintonia fina" entre as agências formadoras e a reforma educativa;
 - O individualismo e a responsabilidade pessoal no processo formativo;
 - Desenvolvimento profissional: situa a responsabilidade pela formação continuada no próprio professor, que deve autogerir sua formação continuada, seu desenvolvimento profissional, em contraposição a uma concepção de formação continuada como direito do profissional e dever do Estado e demais instituições contratantes;
 - Certificação de competências: um novo conceito que orienta a formação profissional – não há direito ao trabalho garantido pelo curso de formação. O exercício do magistério fica condicionado à conclusão de curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes;
 - Avaliação dos professores vinculada à avaliação de desempenho dos alunos no Saeb ou outras formas, para ascensão na carreira.

Como afirma Nogueira (2003), a formação de professores, a partir de 1995, tem como objetivo central ajustar o perfil e a formação dos docentes às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões, no interior da reestruturação do Estado. Coloca-se a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital.

A literatura na área aponta a consolidação de um novo perfil profissional a partir da década de 1990. A formação de professores fundamenta-se em três eixos: os conceitos de profissionalização, de competência e de flexibilização. Dentro desse modelo de formação docente, valoriza-se o instrumental, o técnico e retira-se o teórico, e principalmente, o aspecto político.

Dentro da lógica das competências, os professores **não são necessários para qualquer projeto pedagógico**, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências.

Entra em cena o "modelo da competência", que logo é traduzido por uma vulgata muito popularizada — saber, saber fazer, saber ser —, explicitada nas qualidades esperadas de todos os assalariados, tais como iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe. A crise dos anos de 1980 levará ao desemprego dos anos de 1990, e cada vez menos vai se falar em "identidade de empresa", que implicava carreiras internas, longas e custosas operações de formação e gerência participativa. Surge a nova noção de empregabilidade, cada assalariado assumindo a responsabilidade pela aquisição e manutenção de suas próprias competências. Não é mais a escola ou a empresa que produzem as competências exigidas do indivíduo para enfrentar o mercado de trabalho, mas o próprio indivíduo. A empregabilidade consiste em se manter em estado de competência, de competitividade no mercado." (LUDKE & BOING, 2004, p.6)

A lógica das competências instaura um modelo de profissionalização no qual os professores se vêm obrigados a uma constante atualização para a inserção no mercado de trabalho. Inseridos nesta lógica, buscam individualmente a sua formação, criando uma disputa que os afasta de sua categoria profissional, como coletivo, e de suas organizações (FREITAS, 2003).

Dentro da lógica das competências, o Estado passa a fazer o papel de regulador das políticas.

É este caráter do Estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como: quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens (PCNs), como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos (diretrizes e referenciais), como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa, quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação dos ISEs) e, por último, como avaliar as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos nas tarefas educativas postas pela reforma (sistemas de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM e Prova) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – os atuais processos de certificação de professores e acreditação de cursos e instituições. (FREITAS, 2003, p.5).

A partir da lógica estabelecida, também podemos observar medidas tomadas pelo

Estado na intenção de construir um modelo de professor técnico, formado para ser eficiente, prático e elevar os índices de qualidade do ensino. As avaliações promovidas pelo governo são medidas eficazes para o controle docente e para a possibilidade de culpabilizá-los pelos baixos índices educacionais. Os docentes são responsabilizados pela crise da educação e, ao mesmo tempo, são alternativa para solucionar os problemas. Esta lógica evidencia-se no excerto do documento, de 2005, *Invertir mejor, para invertir mais: Financiamento y gestión de la educación en América Latina y Caribe*, da CEPAL/UNESCO:

Los procesos vividos por la mayoría de los países latinoamericanos, así como los resultados de estudios diversos, muestran que el factor docente es uno de los más importantes para que las Reformas Educativas tengan buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la manera cómo se gestiona la educación en los sistemas, las escuelas y las aulas. Si por un lado sin buenos docentes no hay cambio posible, por otro lado la situación profesional y social de los docentes es uno de los nudos críticos de la educación. Los docentes son una de las causas más importantes del problema pero también pueden ser el inicio de las estrategias más efectivas para transformar la educación. (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 90).

Dentro dessa lógica, os cursos de formação continuada são organizados para responderem diretamente na melhoria da qualidade de ensino em sala de aula, distanciando-se de uma formação pautada em uma *concepção sociohistórica de educador*⁵. Os cursos de formação continuada reafirmam e contribuem para a solidificação de um profissional pragmático, pautado em um modelo de formação que atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino.

Ao que me parece, tais objetivos, formas organizativas e *locus* da formação contínua de professores, entre outros, têm sido afirmados, definidos e propostos tendo como substrato, principalmente neste crepúsculo de fim de

⁵ Definida pelo movimento dos educadores e defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), concepção de formação do profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, um educador que, enquanto profissional do ensino (...) tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulando ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (FREITAS, 2006).

milênio, a perspectiva de um mundo social (do trabalho) regido por altas tecnologias e preconizado pela assunção da edificação da "sociedade do conhecimento" e de um novo tipo de homem: *homo studiosus*, o que tornaria a escola, como instituição formadora, peça indispensável para materialização de tal sociedade e de tal homem. Neste sentido, são depositadas fortes esperanças na escola e no professor como os responsáveis pela instituição de práticas pedagógicas revolucionárias e inovadoras, que dêem conta de responder aos conclames desta sociedade emergente, dita "pedagógica, educativa, do conhecimento", que se apresenta como inevitável neste *commencement de siècle*. (NUNES, 2000, p.17).

A partir da reestruturação do Estado na década de 1990, as políticas de formação no Brasil foram sendo normatizadas para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira. Dentro desta lógica, os professores são formados para atender de maneira mais *eficiente* possível as políticas de reconfiguração da escola.

As políticas públicas para formação de professores em âmbito nacional estão marcadas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A partir da Lei, a formação continuada passa a ser direito dos profissionais do ensino da educação básica e responsabilidade dos governos:

Art. 13, inciso V – "ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional".

Art. 40 – "A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho".

Art. 44, inciso IV – "de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino".

Art. 59, inciso III – "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns".

Art. 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos

objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (...) terá como fundamento:

Parágrafo I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Artigo 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

Parágrafo III – programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis.

Artigo 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

Parágrafo II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Art. 87- É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

Parágrafo III - Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância.

Parágrafo IV - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitado em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996, Título VI - Dos Profissionais da Educação)

A LBD/96, no art.87, parágrafo IV, institui um prazo de dez anos (1997 a 2007) para todos os professores se formarem em nível superior. Determina que só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A LDB marca de forma substancial as políticas de formação em nível nacional, configurando uma “corrida” pela adequação à formação de professores em nível superior. Isto acarreta a proliferação de cursos superiores de baixa qualidade, além da expansão dos Cursos Normais Superiores em Pedagogia⁶ e cursos de licenciaturas (FREITAS, 2002).

Os cursos desenvolvidos em larga escala, com urgência, acabaram por ampliar a oferta em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades, além de aumentar significativamente a modalidade de educação à distância

⁶ O censo realizado pelo Ministério da Educação em 2001 mostrava que havia 306 cursos na época, 239 deles em instituições públicas e o restante, em parTICsulares. No ano 2000, havia apenas 110 cursos no País. Em 2006, o número de cursos normais superiores chegou a 702, sendo 490 em instituições privadas e filantrópicas e 208 em instituições públicas. Quanto aos cursos de Pedagogia, existe hoje um total de 1.438 cursos: 657 em instituições públicas e 780 em instituições privadas e filantrópicas, sem considerar os inúmeros ISEs e cursos de licenciaturas criados também nesse período (FREITAS, 2002).

(EAD). Como aponta a LDB no art.87, parágrafo III, os programas de capacitação para todos os professores em exercício devem utilizar também, para isto, os recursos da educação à distância. Ou seja, por lei já está assegurada a relação direta entre a EAD e a formação de professores.

Com a obrigatoriedade imposta pela LDB, de que todos os professores tenham formação superior no prazo de dez anos, a situação dos cursos de Pedagogia encontram-se divididos em mais de 60 modalidades de bacharelados e "habilitações", sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da educação básica, em decorrência das confusas idas e vindas oriundas das regulamentações do período (FREITAS, 2007).

A LDB define os Institutos Superiores de Educação como instituições específicas para formação de professores da educação básica; o Curso Normal Superior, para formação de professores de 1ª a 4ª série e educação infantil e a formação dos especialistas nos cursos de pedagogia. Após 1997, o Decreto nº 2.032, de agosto de 1997, regulamenta os Institutos de Educação Superior como o lugar no "concerto" do ensino superior brasileiro. O decreto estabelece que as Instituições de Ensino Superior podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

Com essas distinções, e mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, institucionaliza-se a distinção entre *universidades de ensino* e *universidades de pesquisa*, mantida no Plano Nacional de Educação elaborado pelo relator da Comissão de Educação e Cultura, reservando para os Institutos Superiores de Educação, uma instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES, a formação dos quadros do magistério. (FREITAS, 1999, p.3).

Essa nova estrutura na organização do local privilegiado para a formação aponta uma mudança na concepção de formação de educadores adotada pelo Estado. A clara separação das universidades em contraponto aos Institutos Superiores de Educação representa a cisão entre uma formação de caráter técnico-profissionalizante, direcionado à grande maioria dos professores, e uma formação teórica, restrita às universidades. Configura-se a preferência pela formação de professores em cursos rápidos, em universidades de qualidade duvidosa, mesmo porque, como diz a LDB, as Instituições de Ensino Superior podem assumir diferentes formatos, abrindo brechas para centros de formação de qualidade precária.

O modelo de formação de professores adotado no Brasil segue as diretrizes colocadas

pelos organismos internacionais, fundamentadas na capacitação, prioritariamente em serviço, em detrimento da formação inicial. É baseado ainda em mecanismos de controle de qualidade externos e internos, com ênfase em uma avaliação das competências dos professores, e uso intensivo das novas tecnologias da comunicação e de informação estruturados na modalidade de educação à distância (MALANCHEN; VIEIRA 2006). Configura-se o chamado aligeiramento da formação inicial, com a proliferação de cursos de baixa qualidade oferecidos pela iniciativa privada e voltados apenas para a certificação docente em larga escala.

O aligeiramento da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizada, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art.62 da LDB. (FREITAS, p. 149, 2002).

Como aponta Freitas (1999), a criação de novos cursos e instituições – como os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior –, específicos para a formação de professores, é parte da estratégia adotada pelo governo brasileiro em cumprimento às exigências dos organismos internacionais.

Buscando uma formação inicial de qualidade aos professores das Redes municipais, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em parceria com as Prefeituras, desenvolveu o PROESF⁷, elaborado de forma conjunta pelas Secretarias Municipais da Região Metropolitana de Campinas (RMC) e a UNICAMP.

O PROESF representa o primeiro projeto que articula diretamente os municípios da região metropolitana de Campinas. Ele surge em 2000/2001, a partir de uma iniciativa estadual para a formação de professores em exercício.

(...) o curso foi planejado, organizado e está sendo desenvolvido na forma de colaboração entre a UNICAMP e as Secretarias de Educação Municipal desses municípios. A organização da proposta de curso, bem como sua articulação política, esteve a cargo de um Colegiado composto por representantes da Pró-Reitoria de Graduação, de professores da Faculdade de Educação da UNICAMP e dos Secretários Municipais de Educação da

⁷ Programa especial para formação de professores em exercício na rede de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da rede municipal dos municípios da região metropolitana de Campinas.

RMC. Uma importante característica deste curso é a de oferecer a formação pedagógica também aos professores que atuam na Educação Infantil, além dos professores que atuam de primeira a quarta séries do ensino fundamental. (<http://www.fe.UNICAMP.br/>, acesso em 03/02/2009).

O financiamento do PROESF partiu diretamente do Estado de São Paulo, sendo a verba advinda utilizada para pagar professores, monitores, além de um investimento anual de R\$ 300 mil para cobrir gastos com a infraestrutura da Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP.

O projeto teve duração de quatro anos, havendo quatro entradas de 400 alunos, o que totaliza quase 1.600 alunos formados. Durante os quatro anos, a FE recebeu um total de R\$ 1,2 milhão para investir em infraestrutura, e a UNICAMP recebeu R\$ 400 mil por ano.

Com a verba do PROESF, a Faculdade de Educação comprou e equipou as salas de aula com mobiliário, além de muitos livros para a biblioteca. É importante ressaltar que o valor recebido anualmente dava quase 100% do que a Faculdade recebia para o custeio de todos os gastos.

A relação entre a Região Metropolitana de Campinas e a UNICAMP, no desenvolvimento do PROESF, estabeleceu-se a partir de um grupo de discussão formado por um colegiado composto por representantes da pró-reitoria de graduação, professores da Faculdade de Educação da UNICAMP e representantes dos secretários municipais de Educação da RMC, configurando pela primeira vez uma organização formal e estruturada entre as duas partes. A organização da proposta de curso, bem como sua articulação política, esteve a cargo de um colegiado composto por representantes da Pró-Reitoria de Graduação, de professores da Faculdade de Educação da UNICAMP e dos secretários municipais de Educação da RMC.

O financiamento para a formação de professores foi garantido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano. Em janeiro de 1998 foi implementado pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997.

O FUNDEF é um fundo instituído em cada Estado da Federação e no Distrito Federal, cujos recursos deveriam ser aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.

A legislação estabeleceu que 60% dos recursos subvinculados deveriam ser utilizados

para o ensino fundamental e que até 40% deveriam ser aplicados na remuneração e capacitação de professores, sobretudo nos cinco primeiros anos de vigência do fundo. Esta lei exigiu a criação de planos de carreira e remuneração do magistério em todos os sistemas de ensino.

Além disso, definiu um padrão de qualidade do ensino no que tange à definição de um valor relativo a cada aluno.

O FUNDEF prevê:

O restante dos recursos (de até 40% do total) seja direcionado para despesas diversas consideradas como de “manutenção e desenvolvimento do ensino”, na forma prevista no artigo 70 da Lei nº 9.394/96 (LDB). Esse conjunto de despesas compreende:

a) remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação – estão contempladas nesse grupo as despesas realizadas com: [...]

- capacitação dos profissionais da educação (magistério e outros servidores em exercício no ensino fundamental público) por meio de programas de formação continuada; (Brasil, 2004, p.14)

A atualização e o aprofundamento dos conhecimentos profissionais deverão ser promovidos a partir de programas de aperfeiçoamento profissional continuado, assegurados nos planos de carreira do magistério público. Para esse fim, podem ser usados os recursos da parcela dos 40% do FUNDEF, inclusive no desenvolvimento da formação em nível superior dos professores que atuam na docência de 1ª a 4ª série do ensino fundamental público, obedecendo, nesse caso, as exigências legais estabelecidas. (BRASIL, 2004, p.21)

A Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, definiu no art. 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço.” Desse modo, os planos de carreira deveriam incentivar a progressão, por meio da qualificação inicial e

continuada dos trabalhadores da educação. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatiza que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as Secretarias de Educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino” (MARTINS, 2010).

A União desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que deve coordenar a “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais”, define o art. 8º da LDB – Lei nº 9394/96. No entanto, a mesma lei atribui aos Estados e municípios a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação (art. 10º e 11º); às instituições escolares a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica (art. 12º), na qual os docentes deverão ter participação ativa (art. 13º). Nesse sentido, o professor, como profissional da educação, faz jus a um plano de carreira, condições de trabalho e formação inicial e continuada, objetivando a produção de uma educação de qualidade.

Dentro deste contexto, com a responsabilização por parte dos municípios e dos Estados para a elaboração de políticas de formação continuada, observa-se um alto crescimento de parcerias entre as Prefeituras e instituições privadas para o oferecimento de cursos de formação. Muitos municípios sem tradição na formação, ou sem recursos e estruturas adequadas para formar os professores de suas Redes de ensino, contratam ONGs, OCIPs e empresas para oferecerem a formação.

Apesar da instituição de algumas políticas voltadas para o consolidação da formação continuada como direito dos educadores, até 2004 ainda não havia existido nenhuma ação no sentido de implementar uma política nacional para a formação de educadores (FREITAS, 2005).

Alguns estudiosos da área já apontavam para a importância da construção de uma política em âmbito nacional. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e alguns outros movimentos, já na década de 1980 apontavam para a importância de existir uma *base comum nacional*, que contemplasse estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e desenvolver a capacidade crítica do educador, em face da realidade da sua atuação.

A base comum seria considerada como uma diretriz envolvendo uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de

conhecimento fundamental. Essa concepção deveria traduzir uma visão de homem situado historicamente, uma concepção de educador comprometido com a realidade do seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática. A base comum seria um corpo de conhecimento capaz de aprofundar o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, dentro de uma abordagem crítica, que explore o caráter científico da educação, tomando como referência o contexto socioeconômico e político brasileiro.

A política de formação situada a partir da década de 1990 não contempla os principais objetivos da base, na medida em que, ao criar a possibilidade da proliferação de diversos cursos de formação superior, desarticula a consolidação de uma política nacional, ainda mais ao focar-se na elaboração de cursos de cunho pragmático, voltados para a prática sem consonância com uma formação de caráter político, filosófico, sociológico e psicológico. A grande maioria dos cursos não se estrutura pelo caráter científico da educação, e sim restringe a sua abordagem à prática das competências, dos resultados.

Apesar de o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, enfatizar a necessidade de se criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as Secretarias de Educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”, é só em 2004 que a primeira ação em nível nacional para o estabelecimento de uma política de formação continuada se dá (MARTINS, 2010).

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, MEC/SEB, institui a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, cujo objetivo é articular a pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores. A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são *parceiros* no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais.

Cabe ao MEC o papel de coordenador e indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional de formação continuada, de modo a articular os diferentes níveis e sistemas, assumindo, assim, suas funções como órgão de definição e coordenação de políticas, em estreita articulação e colaboração com os sistemas de ensino.

A Rede busca, portanto, contribuir com os sistemas de ensino e, particularmente, com a formação dos professores como sujeitos do processo educativo. Tal compreensão, pautada em uma concepção de formação de professores, inicial e continuada, que contemple a tematização

de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente, implica em considerar os estudantes como sujeitos nesse processo. (BRASIL, 2008).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica possui os seguintes objetivos:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação;
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes;
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;
- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sociohistórica;
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005, p. 22-23).

A Rede Nacional estrutura-se pela realização de cursos em diferentes áreas do conhecimento realizadas por universidades públicas e comunitárias. Abaixo seguem as áreas nas quais a Rede se estrutura para oferta de cursos realizados por universidades públicas e confessionais. Os cinco temas estruturais dividem-se pelas diferentes unidades de ensino:

- a) Alfabetização e Linguagem: UFPE, UFMG, UEPG, UNB, UNICAMP.
- b) Educação Matemática e Científica: UFPA, UFRJ, UFES, UNESP, UNISINOS.
- c) Ensino de Ciências Humanas e Sociais: UFAM, UFC, PUC-MG.
- d) Artes e Educação Física: UFRN, PUC-SP, UFRGS.
- e) Gestão e Avaliação da Educação: UFBA, UFJF, UFPR

Segundo o MEC,

A formação continuada aqui estabelecida, visando, sobretudo, contribuir

com o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria na qualidade do ensino, dar-se-á, nesse processo, por meio de uma Rede que articula um conjunto de agentes que atuam no campo educacional objetivando a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mediante a apreensão dos saberes historicamente produzidos. Nesse processo, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação em uma vinculação orgânica com as ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelas universidades públicas e comunitárias têm um papel relevante no fortalecimento dos projetos pedagógicos das instituições envolvidas, bem como na garantia de articulação com as demais universidades e com os sistemas de ensino. A Rede busca, portanto, contribuir com os sistemas de ensino e, particularmente, com a formação dos professores como sujeitos do processo educativo. Tal compreensão, pautada em uma concepção de formação de professores, inicial e continuada, que contemple a tematização de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente, implica em considerar os estudantes como sujeitos nesse processo. (BRASIL, Orientações Gerais, 2006).

As principais diretrizes da Rede se dão por alguns princípios:

- a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual;
- b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento;
- d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola;
- e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente

A Rede, apesar de estabelecer uma Política Nacional, aponta um processo de fragmentação das políticas de formação, já que transfere aos municípios a responsabilidade pela administração de seus programas, traçando assim um quadro descentralizador das políticas públicas para a formação continuada de professores. Além de privilegiar cursos na modalidade de ensino à distância. Na descrição das ações que os Centros devem desenvolver

observa-se a forte presença da metodologia de ensino à distância implementada na Rede.

Cabe aos Centros apoiadas pelo MEC:

- Desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as Redes de educação infantil e fundamental, *à distância e semipresenciais*, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, *softwares*);
- Desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada;
- Desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de Redes e unidades de educação pública;
- Associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e Redes de ensino.

Como se observa, os cursos devem ser realizados à distância ou de forma semi-presencial. A Rede Nacional também estabelece condições para a implementação da formação continuada:

- Existência de ambiente propício e de momentos de reflexão coletiva entre pares e construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática;
- Garantia de acompanhamento, suporte e retorno sobre resultados das atividades de formação;
- Vinculação do plano de formação com o projeto político pedagógico da escola;
- Vinculação do programa de formação com os planos de carreira;
- Condições de infraestrutura;
- Constituição e implicação de quadros locais para as atividades de formação;
- Previsão de carga horária para formação;
- Envolvimento dos dirigentes institucionais locais: secretários de educação e diretores de escola;
- Regularidade das atividades de formação;
- Medidas estimuladoras da formação que incidam sobre carreira e salário.

Tais condições apontam um grande avanço na elaboração das políticas de formação

continuada, porém o que observamos em nível nacional está longe das condições ideais apontadas no documento da Rede Nacional.

Além dos pontos levantados, a Rede estrutura-se pela lógica global de formação iniciada com as mudanças da década de 1990, centrada nos três pilares de eficiência, eficácia e efetividade.

A Rede Nacional de Formação Continuada vem buscando construir um sistema de acompanhamento em três dimensões interligadas:

- Acompanhamento físico-financeiro, que consiste no monitoramento clássico de produtos e recursos (**eficiência**). Os Comitês gestores previstos no convênio atendem a tal especificação;
- Acompanhamento pedagógico que visa assegurar qualidade e fidelidade dos materiais aos objetivos a que se propõem (**eficácia**). Especialistas da área de Educação à *distância* estarão analisando os materiais entregues e realizando seminários por área de formação;
- Acompanhamento do processo que consiste no monitoramento do efetivo cumprimento dos objetivos (**efetividade**), por meio de instrumentos encaminhados aos atores envolvidos (universidades, sistemas de ensino, escolas) e visitas, por amostragem, analisando o impacto na ação pedagógica e conseqüentemente na qualidade de ensino. (BRASIL, 2008).

Desta forma, a Rede, apesar de se dar em nível descentralizado, atende a política vigente, a qual o Estado possui o papel de regulador das políticas, preocupando-se em acompanhar os cursos no que tange aos recursos, à qualidade do ensino e ao seu impacto na ação pedagógica dentro das salas de aula.

A Rede não ultrapassa a visão da formação de professores voltada para a qualificação dos profissionais com um objetivo claro, a elevação dos índices de ensino, restringindo a formação a um processo de capacitação para a prática docente, pautada na lógica das competências. Neste processo, os conteúdos dados são mais importantes, ou seja, a formação se dá por áreas de conhecimento específicas do currículo, visando sempre o aprimoramento dos conhecimentos docentes nas áreas para que possam aplicar os conteúdos aprendidos em sala de aula.

O professor "que conhece sua matéria e é capaz de ensiná-la" é determinante para "produzir um ensino eficaz". Estudos de alguns técnicos do Banco Mundial mostram as relações entre o rendimento escolar dos alunos e o conhecimento e competências linguísticas verbal e escrita dos

professores. Identificados os problemas de conhecimento e competências docente, nas pesquisas mencionadas, sugere-se que seja feita uma reforma curricular nos programas de formação de professores, estabelecendo uma relação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento da matéria. (SOUZA, 1999, p.79).

1.2. Conceitualização do termo Formação Continuada

A dissertação de mestrado de Ângela Ferraz, 2001, nos ajuda a conceitualizar a terminologia Formação Continuada ou Formação Contínua, de forma mais efetiva. Esse exercício é de extrema importância uma vez que, como afirma Nunes (2000), a conceitualização, os objetivos, conteúdos, métodos, confrontam-se em diferentes contextos e práticas, evidenciando uma dada concepção de formação continuada de professores.

Como coloca Ferraz (2001), uma retrospectiva histórica nos mostra que várias têm sido as terminologias usadas para designar a formação docente em serviço ao longo dos anos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada e formação continuada.

Desta forma, a formação docente em serviço é produzida e desenvolvida “a partir da forma como esta terminologia é entendida (compreensão) e utilizada (ação), no cotidiano das ações” (FUSARI, 1987 apud FERRAZ, 2001).

Atualmente o termo mais utilizado para conceitualizar a formação contínua de educadores é **reciclagem**. Conceito que parte de uma falta de preparo dos docentes, seja pela sua má formação inicial ou práticas já atrasadas, como justificativa para a necessidade de se fazer cursos de formação, do professor se atualizar constantemente, no sentido de rever os seus conceitos. Normalmente, o caráter da formação continuada na terminologia é caracterizada por cursos pontuais, de curta duração, com o objetivo central de melhoria da prática docente na atuação em sala de aula.

Nessa concepção o professor não é visto como sujeito da própria formação, assim os seus saberes são desconsiderados e ele é, simplesmente, um receptor de “receitas prontas”. Acredita-se que pode ser moldado de acordo com as políticas públicas de educação. (FERRAZ, 2001, p.28).

Como afirma Nunes (2000), a busca da definição “com maior clareza e inteligibilidade”

do quadro conceitual de formação contínua de professores, tem motivado diversos estudiosos da referida temática a buscarem enunciados de paradigmas objetivando situar melhor o conceito ou conceitos de formação contínua. Além da definição apresentada acima, referente a uma ideia bastante usual atualmente, encontram-se outros significados na literatura.

O segundo termo apresenta-se como **treinamento**. Expressando a configuração de uma formação consolidada para o desenvolvimento de aptidões e habilidades, a partir da repetição contínua de exercícios, lições, na busca da “modelagem” do sujeito, de seus comportamentos. “Envolvem fundamentalmente o treino ou formação individual necessária para o desempenho das tarefas de instrução a realizar pelos professores visando a aprendizagem dos alunos, no contexto do trabalho diário na sala de aula.” (HOWEY apud RODRIGUES & ESTEVES, 1993, p. 45).

O terceiro conceito apresenta-se como **capacitação**, terminologia também bastante usual. O termo pressupõe a incapacidade dos docentes para tal atuação, devendo portanto serem capacitados por meio de cursos para a ação docente de forma mais qualificada, preparada. O termo é marcado pela lógica trabalhista nas sociedades produtivas, as quais devem capacitar os trabalhadores para o desempenho de suas funções dentro da lógica do trabalho produtivo.

O quarto termo apresentado caracteriza-se pelo **aperfeiçoamento** dos docentes para a prática cotidiana. “Implica tornar os professores perfeitos, sendo que a natureza humana é imperfeita. É associado à maioria dos outros termos antepondo-se, entre outros a permanente, cotidiano, da formação docente, da função docente” (PARDA, 1997, p.88 apud FERRAZ, 2001, p. 6).

O último termo, **formação continuada ou formação contínua**, é o mais adequado, porém necessita de conceitualização precisa para sua terminologia. O atual trabalho utiliza como base conceitual a concepção apresentada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), para a caracterização do conceito. A associação apresenta uma *concepção sociohistórica de educador*, definida por um caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Um educador que, enquanto profissional do ensino (...) tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe

permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere." (FREITAS, 2006).

Ainda considera-se que:

- A formação contínua de professores não pode ser concebida como um processo cumulativo de informação e conhecimento;
- Tem sua gênese na formação inicial e se prolonga por toda vida profissional do professor;
- Objetiva o desenvolvimento profissional e pessoal do professor;
- Contribui para o desenvolvimento das competências políticas, técnicas humanas do professor com vistas a melhorar sua prática profissional.
- Processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1994, p. 34).

Atualmente, o conceito vigente norteador das políticas públicas para formação continuada encontra-se centrado no trinômio investigação/reflexão/ação. Como afirma Nunes (2000), expressões como articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (PERRENOUD, 1993); conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992); investigação/reflexão/ação (ESTRELA, 1992); indagação/reflexão (GARCIA, 1992) são reveladoras de que tal trinômio é estruturador e metodológico de viabilização dessa formação em âmbito nacional, na formulação e implementação das políticas.

O modelo de formação atual tem dado destaque e um valor especial à **prática profissional** como elemento de análise e reflexão do trabalho do professor, pois, parte-se do pressuposto de que é o professor que detém um conhecimento em primeira mão dos verdadeiros problemas da escola; e à **escola** (situação de trabalho/profissionalidade) como o *locus* privilegiado e pólo desencadeador da formação contínua de professores. Uma formação contínua centrada na atividade cotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como os paradigmas são aqui concebidos como uma matriz de convicções e assumpções acerca da

natureza e das finalidades da educação escolar, do trabalho do professor, dos professores e da sua formação, que moldam formas específicas de prática na formação de professores. (NUNES, 2000, p.7)

Aponta-se a necessidade de se investir em formação para a consolidação dessa nova escola e, portanto, desse novo profissional que nela atuará, porém o que se apresenta hoje, em conjuntura nacional, é a má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas para o exercício do trabalho dos educadores em nosso País e em toda a América Latina (FREITAS, 2007).

Apresentando uma queda no investimento público e a deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação. Quanto ao financiamento, a redução dos investimentos públicos na educação, ao longo dos últimos anos de políticas neoliberalizantes, persiste e se expressa no orçamento para a educação, para este ano, estimado em 4,3% do PIB, contrastando vergonhosamente com dados que indicam que, no período de quase duas décadas, o setor público tem transferido de 4% a 7% do PIB por ano ao setor bancário, na forma de pagamento de juros (POCHMANN, 2007 apud FREITAS, 2007, p.3)

A queda do investimento em formação reflete-se na priorização da EAD como modalidade ideal para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Atualmente no Brasil, presenciamos a consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), como lócus fundamental da formação de professores.

Como aponta Nunes (2000), a lógica economicista entra na elaboração das políticas públicas pela análise econômica do mundo na estreita relação custo-benefício e taxa de retorno, produzida pelos organismos multilaterais de financiamento da educação, cujo grande representante no cenário globalizado é o Banco Mundial (BM).

Este propõe, para o investimento na formação do professor, uma “curta formação inicial” acrescida de uma “longa capacitação em serviço”, assentada na afirmação de que a “capacitação em serviço é mais determinante no desempenho do aluno que a formação inicial” (LOCKHEED & VERSPOOR apud TORRES, 1996, p. 162). A recomendação do BM em priorizar a capacitação em serviço, desaconselhando o investimento na formação inicial dos professores, é sustentada pelo argumento de que aquela é considerada mais efetiva em termos de custo (TORRES, op cit, p.

162). Recomenda ainda que estas (capacitação em serviço e formação inicial) sejam oferecidas na modalidade da educação à distância, também considerada mais efetiva em termos de custos que a modalidade de educação presencial. Essas recomendações do BM em priorizar o investimento na capacitação em serviço, ensino à distância e conhecimento da matéria em detrimento do investimento na formação inicial, ensino presencial e conhecimento pedagógico respectivamente têm orientado a definição de políticas públicas para a formação de professores nos países ditos em desenvolvimento, aí inserido o Brasil. (NUNES, 2000, p.30).

O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas políticas e na gestão da educação superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação à Distância (DED/CAPES) com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação à distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apóia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Segundo o MEC, a Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior **para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária**, por meio do uso da metodologia da educação à distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, municípios e do Distrito Federal.

O site do MEC apresenta o Sistema UAB a partir de eixos fundamentais:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;

- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos Estados e municípios;
- Avaliação da educação superior à distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior à distância no País;

Como podemos analisar, a partir das informações apresentadas a respeito da UAB, a política de formação do Governo Federal é marcada pela escolha da EAD como forma prioritária para a formação das **“camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária”**.

A ação do Estado nas políticas de formação, em resposta aos desafios enfrentados pela juventude, vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos. Aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos polos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), intensificando o reforço às IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas. (FREITAS, 2007, p.4).

A consolidação da UAB ainda é algo recente, em construção, no plano nacional para a formação de educadores. Porém, a partir de algumas leituras, pode-se afirmar que a oferta de cursos e programas de educação superior à distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial nos municípios, representa, sem dúvida, ruptura com os programas de formação à distância, de curta duração, de caráter mercadológico, que perduraram até pouco tempo em nosso País. Esta iniciativa, no entanto, tem suas contradições na medida em que privilegia a modalidade de educação à distância para a *formação inicial de professores em exercício*.

Como aponta Freitas (2007), a redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e

na lógica das *competências*, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação à distância. Dentro dessa perspectiva, os cursos de EAD configuram-se como uma forma de aligeirar e baratear a formação.

As políticas de formação à distância tendem a ser pensadas mais como uma política compensatória, que visa suprir a ausência da oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da Rede pública de educação superior. O abandono elevado que se observa nesses cursos, e mesmo os resultados dos processos avaliativos, passam a ser encarados como uma responsabilidade individual dos estudantes, ocultando a exclusão provocada pela desigualdade educacional.

Ainda em âmbito nacional, podemos citar o Plano Nacional de Formação, instituído pelo Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que criou a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, cuja finalidade é a de organizar, em regime de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada destes profissionais. É destinado aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB. O plano oferece cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, cuja oferta cobre os municípios de 21 Estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de educação superior (48 federais e 28 estaduais), contando também com a colaboração de 14 universidades comunitárias.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), que estabeleceu no País um novo regime de colaboração da União com os Estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados.

1.3. Formação continuada: Campinas

Atualmente, a política de formação continuada de professores em Campinas passa por uma reformulação e, para a construção de uma nova conduta, está sendo debatido na Rede o documento Elementos para a Política de Formação e Valorização dos Professores na Rede.

O documento, elaborado em maio de 2010⁸, está sendo debatido e estudado em

⁸ Este documento foi redigido por: Profª Elaine Penteadó/NAED Leste OP Infantil; Profª Eliana Pires/NAED Leste CP Infantil; Prof. Júlio Moreto/NAED Leste CP Fundamental; Profª Patrícia Infanger/NAED Sul OP Fundamental; Profª Sônia Oliveira/NAED Sul CP Fundamental e Profª Cláudia Trevisan DEPE/Formação - Comissão de profissionais indicados pelo Sr. Secretário de Educação Municipal de Campinas, Prof. José Tadeu Jorge, no dia 19/04/10, na reunião do Conselho

conjunto aos educadores da Rede de Ensino Municipal de Campinas (REMC). Foram estruturados por seis pontos:

- I - Objetivos da formação continuada na REMC;
- II - Princípios que regem a política de formação continuada da REMC;
- III - Diretrizes do plano de formação continuada;
- IV - Organização da formação continuada na REMC;
- V- Das responsabilidades sobre a formação continuada SME/DEPE/ CEFORTEPE;
- VI - Condições a serem superadas para que a política de formação continuada esteja articulada à profissionalização e valorização dos educadores.

O primeiro ponto, referente aos objetivos da formação continuada, inicia com a meta da formação para a SME, a qual seria articular esforços coletivos para a implementação dos Projetos Pedagógicos. Desta forma, a formação dos profissionais é pensada para a escola, centrada no ambiente escolar e nas questões referentes ao ensino. São apresentados quatro objetivos para alcançar a meta:

- a) a melhoria da qualidade do ensino através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas dimensões teóricas e práticas;
- b) o desenvolvimento profissional dos educadores;
- c) o aprimoramento da competência profissional e pedagógica dos educadores nos vários domínios de sua atividade;
- d) incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional.

Os objetivos do documento contemplam as referências postas para a formação de professores em âmbito global. Como já foi apontado, muitas delas estão apoiadas nas diretrizes do Banco Mundial. Apresenta-se como exemplo claro no documento da SME de Campinas a ênfase na lógica das competências, “aprimoramento da **competência** profissional e pedagógica dos educadores”, o incentivo à **autoformação** e o **aprofundamento dos**

Consultivo Pedagógico, visando fomentar o debate sobre fundamentos e diretrizes para uma Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. Na elaboração do presente documento foram recuperados estudos, propostas e resoluções, que nos últimos 10 anos foram produzidos por diferentes grupos de profissionais que abordaram a formação continuada; dissertações e teses que tiveram por objeto o assunto, produzidas por profissionais da RMEC: FERRAZ, A - FURGERI, D - MORETO, J, também contribuíram para a reflexão da Comissão.

conhecimentos profissionais para a melhoria da qualidade do ensino. Os três pilares para a formação apresentam-se por uma clara concepção tecnicista da formação, distante de uma concepção sociohistórica.

Os princípios da formação são apresentados pelo documento em nove eixos:

- a) A formação continuada é um direito dos educadores;
- b) Por educadores entendemos todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente nas escolas, NAEDs e demais instâncias da SME, na educação das crianças, jovens e adultos, pela promoção de conhecimentos, posturas e valores;
- c) A formação continuada é parte indissociável do trabalho do educador e portanto, responsabilidade e não opção. Deve constar da sua jornada, sendo uma oportunidade real para que este possa constituir-se em estudioso do fenômeno educativo;
- d) Esta formação dar-se-á por uma sólida formação científica – teórica e prática - sobre a educação e seus determinantes;
- e) A leitura e o estudo são condições essenciais para a produção de novos conhecimentos e articulados com a superação das dificuldades pessoais que cada educador encontra em seu fazer cotidiano, assim como para que este contribua com o coletivo da escola;
- f) Como referencial teórico, a formação continuada reconstituirá os estudos sobre como vem se dando historicamente a produção da escola, instituição essencialmente política e veiculada à vida social, política e econômica de nosso país. Refletirá com rigor as concepções de ensino, aprendizagem e formação humana;
- g) A formação continuada visará a desnaturalização do fracasso/reprovação de tantas crianças, jovens e adultos em nossas escolas. Todas as crianças, jovens e adultos são capazes de aprender. Esta aprendizagem se dá no plano individual, completamente dependente das condições materiais e das relações sociais a que estes sujeitos estão submetidos;
- h) A formação contribuirá para que as vivências dos profissionais junto às crianças, jovens e adultos em nossas escolas, sejam mais prazerosas e mais fecundas na formação de crianças, jovens e adultos, homens e mulheres ética e moralmente comprometidos com um mundo mais justo e humano;

- i) A formação continuada contribuirá para com a construção do trabalho educativo sobre bases coletivas e solidárias.

Destaca-se a importância dos princípios em assegurar a formação continuada dos professores na Rede. O primeiro tópico enfatiza o que a LDB já institui desde 1996, porém o item C estabelece a formação continuada como responsabilidade dos professores e não opção, para tanto deve constar em sua jornada de trabalho. Vale destacar que, com a promulgação da Resolução SME nº 09/2009, publicada no Diário Oficial do Município, são fixadas normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos pelos professores de educação básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas. A formação continuada da REMC passa a ser assegurada pelas HP, horas/projeto. Como apresenta o documento:

Art. 17. A HP deverá ser planejada para o desenvolvimento de Projetos relativos à:

I - atividades com alunos nas unidades Educacionais;

II - formação continuada:

a) sob a coordenação do orientador pedagógico, quando na unidade Educacional e, sob a coordenação de um Coordenador Pedagógico ou de outro profissional indicado pelo Representante Regional da SME, quando em âmbito regional;

b) sob a coordenação do titular da Coordenadoria de Formação, quando em âmbito central.

Porém, a HP não compõe a jornada de trabalho, como apresenta as disposições iniciais do documento:

DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

Art. 1º esta Resolução fixa normas para o cumprimento dos Tempos Pedagógicos a serem realizados pelo Professor de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Parágrafo único. Os Tempos Pedagógicos a que se refere o *caput* compreendem:

I - Trabalho Docente Coletivo, TDC, e Trabalho Docente Individual, TDI, que compõem a jornada do professor;

II - Carga horária Pedagógica, CHP, e horas Projeto, HP, que não compõem a jornada do professor.

O documento atual da SME, ao apresentar os princípios para a formação continuada do município, afirma em um de seus itens que a formação deve constar da jornada dos profissionais do magistério para que seja uma oportunidade real. Sendo assim, a atual Lei Municipal deveria ser alterada para que a proposta seja validada, afinal a legislação vigente não contempla a formação continuada dentro da jornada de trabalho do professor.

Os princípios apresentados pelo documento também sugerem uma mudança na Resolução nº 09/2009, na medida em que apresenta no item “i” a formação continuada organizada também em outros horários pedagógicos (TDCs, GEMs, TDIs, CHPs, e TDPAs), sendo estes horários não destinados à formação pela atual Lei. O presente documento apresenta a importância de utilizar estes horários coletivos de formação para que se possa criar um **“trabalho educativo sobre bases coletivas e solidárias.”**

O item III do atual documento, Diretrizes do Plano de Formação Continuada, dispõe sobre algumas questões referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais, que têm caráter mandatório. As diretrizes dadas pela SME são:

- a) Pautar-se-á pela construção de referenciais teóricos e práticos no campo da reorganização curricular, da gestão democrática e da institucionalização de processos coletivos de avaliação do trabalho pedagógico e da qualidade da escola (Avaliação Institucional);
- b) Sustentará conceitualmente as inovações que apontam para concepções no trabalho de Ciclos de formação humana, como parâmetro para organização dos tempos escolares e a ampliação dos espaços do ensinar e aprender para o âmbito da realização da vida das crianças, jovens e adultos que vão à escola;
- c) Subsidiará a pesquisa sobre novos conhecimentos, novas metodologias e novos processos avaliativos da aprendizagem. Sempre partindo dos saberes que os profissionais produzem no seu trabalho cotidiano, mas ampliando horizontes para uma fecunda crítica que saiba preservar os acertos e renovar práticas;

- d) Os cursos, oficinas, grupos de estudos a serem desenvolvidos nas escolas ou no Centro de Formação, enfatizarão metodologias que se pautam pelas práticas de registro, documentação do trabalho e análise do alcance educativo dos mesmos;
- e) O estudo das ciências da educação, das ciências das diversas áreas do conhecimento e da análise crítica sobre a educação brasileira, em particular e sobre o papel que a escola exerce na sociedade e em sua comunidade, vinculado ao trabalho educativo, à vida social e cultural;
- f) A recuperação dos estudos sobre infância, adolescência, juventude e velhice, será parte essencial da formação dos educadores, de modo a contribuir 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 escola;
- g) A formação dos gestores terá como preocupação a recuperação da dimensão pedagógica do trabalho dos especialistas – diretores e vices, orientadores pedagógicos, supervisores, 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) A inclusão das crianças, jovens e adultos deficientes nas escolas municipais de Campinas será acompanhada de formação continuada específica para que os educadores compreendam toda a potencialidade de seu trabalho para o desenvolvimento e inclusão dos alunos;
- i) O estudo das várias linguagens que comportam a formação humana, com destaque para o campo da “Arte e Movimento” e as tecnologias da informação que tem no NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional) um articulador e organizador de tal formação será implementado;
- j) O letramento nas múltiplas linguagens será um aspecto central a ser fomentado nas variadas modalidades formativas;
- k) A formação continuada fomentará a produção de material didático e pedagógico;
- l) Contribuirá para que todos os educadores incorporem ao seu trabalho as indicações curriculares nacionais no que toca aos estudos da Cultura Afro-brasileira/ e História da África, da Sexualidade Humana, da Educação Alimentar e Ambiental;

- m) A formação dos Conselheiros participantes dos Conselhos ligados à educação no município será realizada como forma de fortalecer a Gestão Democrática das unidades de educação;
- n) Os programas de formação continuada incluirão com iguais direitos e deveres no que toca às oportunidades àqueles profissionais que estão em situações especiais no magistério, os Professores e monitores readaptados e os professores reintegrados judicialmente, já que estes também são responsáveis pela qualidade da escola pública.

De forma geral, as Diretrizes enfatizam a valorização da formação teórica dos profissionais a partir de pesquisas sobre novas metodologias, novos conhecimentos, ampliando assim a reflexão dos docentes sobre as suas práticas. A formação está centrada nas questões referentes ao ensino-aprendizagem dentro das escolas. O documento aponta a importância de os professores sempre partirem do cotidiano e de suas práticas para pesquisarem e refletirem, porém amplia essa diretriz na medida em que aponta a importância da compreensão do papel que a escola exerce na sociedade e em sua comunidade, vinculado ao trabalho educativo, à vida social e cultural.

As diretrizes apontam a importância de serem atentadas as questões específicas da educação especial, sendo a formação continuada essencial para a formação dos profissionais que atuam nas escolas municipais. O documento também ressalta a necessidade de se valorizar as atividades culturais, as diversas linguagens. Aponta a importância do ensino da História da África e de temas transversais como sexualidade, educação ambiental e alimentar. Podemos afirmar que estas questões já são contempladas na atual política de formação da Rede. Os cursos desenvolvidos pela SME, através do centro de formação de Campinas, abordam essas temáticas. Isso ficará mais claro no Capítulo 3 do presente trabalho.

As questões referentes à gestão, particularmente, ainda estão distantes na grade dos cursos realizados no município. Poucos foram destinados a este segmento em especial, porém o que se pode apontar foi a realização de dois cursos de especialização em gestão dados aos professores da Rede pela Faculdade de Educação da UNICAMP.

O quarto ponto do documento, Organização da formação continuada na REMC, define as características principais das ações de formação da Rede:

1. As ações de formação assumem na Rede as seguintes características em sua organização:

- a) Definição das prioridades que garantam a elevação da qualidade do desempenho profissional dos professores, o que significa definir ações a curto, médio e longo prazo;
- b) Integração coerente de todas as ações que assegurem a preparação dos professores como agente de formação das novas gerações e, portanto, do desenvolvimento sociocultural, o que significa considerar as exigências e necessidades de formação nas dimensões políticoideológica, científico-metodológica, cultural e ética;
- c) A necessidade de expressar esta política em um Projeto de Formação para a Rede que com caráter projetivo e período de tempo determinado, explicita os propósitos, objetivos, conteúdos, formas organizativas e meios de realização para todos os segmentos do universo de professores de cada NAED, em seus aspectos gerais e em conformidade com as diretrizes da política municipal de educação;
- d) O trabalho metodológico, a atividade técnico-científica na escola e o trabalho de gestão e supervisão são elementos essenciais para avaliar o nível e a qualidade dos objetivos e ações propostos, assim como o estado de desenvolvimento e contribuição dos educadores envolvidos;
- e) Todo processo de formação e superação será planejado e avaliado de forma rigorosa, principalmente seus impactos na elevação da qualidade da educação municipal, na melhoria da escola pública e na formação de nossos alunos;
- f) Cada instância de trabalho (escola, NAEDs, DEPE e outros setores da SME) elaborará seu Plano de Formação, em consonância com suas necessidades e as diretrizes do projeto pedagógico induzido pelas políticas da SME;
- g) A cada três anos, cada profissional estabelecerá seu Plano de Estudo, individual, vinculado à instância na qual atua.

O Plano fará parte do processo de planejamento do trabalho pedagógico escolar e incluirá:

- > A leitura de textos teóricos.
- > O acompanhamento do trabalho dos profissionais mais experientes, para aprender estudando práticas que têm obtido êxito.
- > O contato com o Centro de Formação, participando nas diversas modalidades formativas.

- > A participação em “oficinas” pedagógicas para discussão crítica dos estudos realizados bem como para a problematização dos desafios enfrentados no trabalho docente.
- > O contato com as Universidades, seja para realização de cursos/disciplinas, participação em grupos de professores/estudantes de graduação e pós-graduação, seja para orientação com professores universitários.
- > O estabelecimento de metas/objetivos específicos para o trabalho com as crianças, à luz do projeto políticopedagógico da escola.

A organização ainda define diversos espaços da RMEC para a formação continuada ocorrer, nas escolas, nos NAEDs e no Centro de Formação do município (CEFORTEPE). Além destes pontos levantados aponta as áreas de formação:

- > Ciências da Educação e ciências da área que constituam objeto de ensino nos vários níveis e modalidade – infantil, fundamental e jovens e adultos;
- > Prática e investigação pedagógica;
- > Novas linguagens, informática e tecnologias de informação e comunicação;
- > Avaliação da aprendizagem e avaliação institucional;
- > Produção de material didático e novas metodologias;
- > Formação para a superação pessoal e sociocultural.

Ao observarmos as áreas contempladas, podemos constatar a valorização dos aspectos formais do ensino, tais como as áreas que constituem objeto de ensino, prática e investigação pedagógica, produção de material didático. As áreas de formação não contemplam alguns pontos das Diretrizes e Princípios do presente documento. Apontamos como exemplo um tópico dos Princípios não contemplado:

- Como referencial teórico, a formação continuada reconstituirá os estudos sobre como vem se dando historicamente a produção da escola, instituição essencialmente política e veiculada à vida social, política e econômica de nosso país. Refletirá com rigor as concepções de ensino, aprendizagem e formação humana.

As sete áreas de formação não abordam as questões referentes à formação política do

educador tampouco o estudo histórico da produção da escola, da instituição vinculada à sociedade, à cultura e à economia do país. As áreas ficam restritas aos aspectos que dizem respeito apenas ao fazer cotidiano implicado nas ações docentes dentro das suas unidades de ensino.

O quarto ponto ainda contempla as Modalidades de Formação, sendo elas:

- a) A formação com liberação integral periódica que contempla a participação em diferentes cursos fora do espaço escolar (período e duração a serem definidos conjuntamente pela escola e NAED a partir das diretrizes da política municipal);
- b) A formação contínua no trabalho:
 - > Grupos de estudo/trabalho na própria UE ou NAED
 - > Cursos de Formação
 - > Freqüência a disciplinas no ensino superior
 - > Seminários
 - > Oficinas de formação
 - > Estágios em outras UEs – da Rede/FUMEC e fora dela -,
 - > Instituições de Ensino Superior e outros espaços de formação;
 - > Projetos individuais e/ou coletivos de intervenção na escola ou junto a Instituições de Ensino Superior

As modalidades são definidas em dois pontos: a formação em cursos fora do espaço escolar, mediante acordo com a escola e os NAEDs, e a formação contínua no trabalho. Esse segundo ponto é impossibilitado pela atual legislação, na medida em que os horários de trabalho coletivo nas escolas não são destinados à formação. Desta forma, a realização de cursos dentro do espaço escolar, a partir de Grupos de Estudos, realização de seminários e palestras, fica mais complicada de ocorrer mediante a atual Lei Municipal vigente.

O quinto tópico, Das Responsabilidades sobre a Formação Continuada SME/DEPE/CEFORTEPE, aponta alguns itens para que se garanta espaços e tempos específicos destinados à formação e que, portanto, esteja assegurada a formação continuada na Rede municipal:

- 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;
 - c) construir e determinar a política de formação do município a partir de suas próprias necessidades e das particularidades dos NAEDs e das escolas;
 - d) estabelecer parâmetros norteadores para a participação dos educadores nas diferentes modalidades de formação, considerando as perspectivas de desenvolvimento dos professores, suas potencialidades e disponibilidades;
 - e) elaborar as propostas de formação específicas para as diferentes atividades de formação;
 - f) garantir a qualidade dos espaços coletivos de formação – TDC, Horas de formação, Cursos, GTs e Oficinas;
 - g) definir critérios e periodicidade – semestre ou ano sabático - para os afastamentos regulares para formação com liberação da atividade docente.

As responsabilidades apontam novamente para a alteração da atual Resolução nº 09/2009, na medida em que garante a qualidade dos espaços coletivos de formação. Outro item é a definição de políticas de formação específicas para os problemas enfrentados nos NAEDs e UEs. Atualmente ocorrem algumas ações destinadas à formação nos espaços específicos. A descentralização da formação ocorre no município, mas não é assegurada por uma política formal da SME.

O último ponto apresenta as condições a serem superadas para que a política de formação continuada esteja articulada à profissionalização e valorização dos educadores. É uma forma de amarrar e definir futuras ações para que o documento seja implementado na REMC.

- a) Concentração do professor em apenas uma escola, remuneração digna e jornada compatível com os compromissos de formação e desenvolvimento humano sob sua responsabilidade;
- b) Criação e promoção de dedicação exclusiva dos profissionais à RMEC;
- c) Os tempos de trabalho coletivo na escola (TDC e GEM) devem ser ampliados para no mínimo 3 horas/aulas semanais;
- d) A jornada de todos os educadores deve contemplar o tempo para formação continuada, sendo que os professores, gestores e monitores/agentes de educação infantil, devem ter destinação semanal a ser cumprida em formação continuada;

- e) Os demais profissionais devem ter em suas jornadas, tempo para formação de no mínimo 4 horas mensais;
- f) Os contratados pelas empresas terceirizadas devem ter programas de formação que além de contemplar suas atribuições específicas, contribuam para a reflexão sobre a educação das crianças, jovens e adultos nos ambientes educacionais;
- g) Elevação da formação cultural dos professores pelo acesso à literatura, às artes, ao esporte, à organização sindical e política, via convênios e parcerias com instituições promotoras de cultura;
- h) Plano de carreira com ascensão vinculada à formação em níveis superiores e à pesquisa voltada a superação dos desafios do cotidiano da escola e ou na gestão dos processos e políticas educativas;
- i) Garantia do direito do profissional da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, nas instâncias institucionais e através de suas organizações associativas, as quais devem ser convidadas a participar da gestão dos processos de elaboração e desenvolvimento dos cursos formativos;
- j) Criação e promoção dos coletivos de ciclos, coordenados por professores eleitos entre os pares, para fortalecimento dos trabalhos;
- k) Promoção da formação em nível médio para as monitoras/agentes de educação infantil e em nível superior para aquelas que já possuem o médio;
- l) Redução do número de alunos por sala, em especial naquelas escolas onde as condições de insucesso geradas pelas condições sociais e econômicas demandam maior esforço do coletivo da escola, visando ampliar as condições de elevação da qualidade da educação;
- m) Expansão da jornada de 4 para 5 horas diárias e implementação progressiva da escola em tempo integral (não apenas para esportes ou brincadeiras no outro período) mas visando o pleno envolvimento dos professores na formação integral de nossas crianças e jovens e o desenvolvimento das múltiplas dimensões da formação humana em atividades criadoras e emancipadoras;
- n) Redução dos turnos diários de funcionamento das escolas – de 3 para 2 turnos diurnos – de modo a permitir a expansão da jornada diária.

Todos os pontos levantados são fundamentais para a consolidação de uma nova política de formação no município, de modo a assegurar condições ideais para o trabalho dos

professores. Para que as questões postas sejam superadas, é necessário que haja alteração na lei vigente, não só em relação às políticas de formação, mas também às questões referentes à organização do tempo e espaço escolar, assim como mudanças estruturais. Tais como, diminuição do número de alunos por sala e o aumento da carga horária para a promoção progressiva da escola de tempo integral. Essas questões ultrapassam os problemas específicos para a formação, na medida em que a consolidação de uma política ideal para a formação dos educadores deve estar ligada às condições ideais de trabalho.

O atual documento apresenta questões fundamentais para a superação da atual política municipal vigente, porém é preciso deixar claro que para a sua implementação terá que existir um esforço conjunto entre os educadores do município e o poder.

No decorrer do trabalho, é possível perceber que algumas das questões presentes no documento já vêm sendo consolidadas no município desde a década de 1980, porém durante o processo histórico algumas conquistas se perderam e outras foram se configurando. O terceiro capítulo reflete a atual política de formação, distante dos pontos levantados pelo atual documento em debate.

2. CAMPINAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES

2.1. Campinas: *locus* da pesquisa

O município de Campinas é considerado um centro urbano de grande desenvolvimento, localizado a 100 km da capital do Estado de São Paulo. O município é sede da Região Metropolitana de Campinas (RMC), apresentando a maior extensão territorial e populacional da região, que abriga 19 municípios⁹. Campinas é considerada uma cidade metropolitana, apresentando em 2009 um total de 1.039.297 habitantes.

A RMC foi institucionalizada em 2000 pelo Estado de São Paulo através da Lei Complementar nº 870, de junho de 2000. A região caracteriza-se por ser uma área industrial, responsável, em 2000, segundo as estimativas do IBGE, por 12% do Produto Interno Bruto (PIB) do Estado de São Paulo, e 4,2% do Brasil. A Região Metropolitana de Campinas abriga uma população de 2,3 milhões de habitantes, o que, segundo o Censo de 2000, corresponde a 1,4 da população nacional e a 6,3 da estadual.

⁹ Compõem a RMC: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Valinhos e Vinhedo.

Mapa 1: Região Metropolitana de Campinas



A cidade possui Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)¹⁰ igual a 0,852 (ano 2000), ocupando a segunda posição na RMC; seu PIB *per capita*, em 2007, é de 26.133,13, ocupando a oitava posição na RMC.

O PIB da cidade de Campinas, em 2007, em milhões de reais, foi de 27.160. Já o PIB *per capita* em reais foi de 26.133, ocupando a oitava posição no Estado de São Paulo.

A Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) divulgou que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede a qualidade de vida a população através da média aritmética de três indicadores (longevidade, educação e renda), colocou Campinas, em 2001, na oitava posição no Estado de São Paulo, com média de 0,852.

¹⁰ O Índice de Desenvolvimento Humano foi criado originalmente para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto." www.undp.org.br

Campinas também conta com um sistema científico e tecnológico de destaque nacional e internacional. Possui várias instituições de ensino superior, das quais se destaca: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), a Universidade Paulista (UNIP) e importantes centros de pesquisa de desenvolvimento tecnológico e agroindustrial, como o Instituto Agrônomo (IAC), o Instituto de Tecnologia de Alimentos (ITAL), o Laboratório Nacional de Luz Síncrotron (LNLS), o Centro de Ensino e Pesquisa em Agricultura (CEPAGRI), entre outros, reconhecidos internacionalmente pelas suas pesquisas científicas.

Os equipamentos culturais, segundo o portal do Governo de Campinas, também são consideráveis: 12 museus, um Observatório Municipal – “Jean Nicolini”, o primeiro do gênero a ser implantado no País há 25 anos –, nove bosques, praças esportivas, além de cinco bibliotecas públicas.

A cidade não possui somente indicadores positivos; é um município de grande concentração urbana, onde a população convive com as desigualdades causadas pela má distribuição de renda. É fácil perceber as discrepâncias socioterritoriais e os contrastes entre as precariedades e os benefícios da vida urbana. As evidências da exclusão e da inclusão social que se manifestam nos vários bairros da cidade são gritantes e inegáveis. A maioria das escolas municipais se encontra em bairros periféricos da cidade.

Oliveira (2005) afirma que Campinas se desenvolveu a partir da criação de “bolsões de miséria”: a população foi expelida da região central para as zonas periféricas mais desvalorizadas, com ocupações em grandes áreas e desprovidas dos serviços de urbanização. Apresenta como exemplo o complexo Oziel/Monte Cristo, na região sul da cidade, que possuía, em 2001, uma população estimada de 30 mil pessoas, conforme a Secretaria da Habitação da Prefeitura de Campinas, ou 55 mil pessoas, conforme as associações da ocupação, sendo conhecida como a maior área de ocupação da América Latina.

2.2. Rede Municipal de Ensino

A Rede Municipal de Educação de Campinas (RME) é composta por duas instituições municipais: a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC), administradas conjuntamente pela Secretaria de Educação do Município de Campinas.

Em relação à educação, Campinas apresenta o IDH-M educação igual a 0,925 (ano 2000), índice que faz com que a cidade ocupe a segunda posição na RMC. Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais foi de 4,7, e dos anos finais, 4,1. Índice igual ao do Estado de São Paulo nos anos iniciais (4,7), e acima do Estado, para os anos finais (4,0).

Em 2008, a Rede Municipal de Ensino de Campinas era composta por um total de 127 escolas de educação infantil, denominadas “Centro Municipal de Educação Infantil” (CEMEI) ou “Escola Municipal de Educação Infantil” (EMEI), e 39 escolas municipais de ensino fundamental (EMEF), totalizando 166 escolas municipais.

A educação infantil conta com 293 escolas, divididas em 127 escolas do município e 166 do setor privado. Configura-se uma Rede de Ensino na qual a oferta de educação infantil pelo setor privado cresce de forma substancial.

As unidades de ensino fundamental representam um valor um pouco abaixo da educação infantil, apresentando um total de 275 escolas. A esfera estadual conta com o maior número de escolas, 154, em seguida o setor privado com 39, e por último o município, também com 39 escolas. Nota-se tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil um número inferior de escolas municipais comparado ao número de escolas particulares e estaduais.

O número total de matrículas no ensino fundamental, segundo dados do Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) - Censo Educacional 2009, apontam para um total de 135.031 matrículas.

A Rede municipal apresentava, em 2009, a maior concentração de matrículas na esfera estadual, totalizando 84.069, divididas em anos iniciais e finais do ensino fundamental. A Rede municipal conta com o menor número de matrículas, 24.292, 2.657 matrículas a menos que a esfera privada, que assume o número de 26.949.

Na educação infantil o total de matrículas, divididas em creche e pré-escola, responde a 39.591, em 2009. A esfera com o maior número de matrículas é a municipal, totalizando 25.092.

Em 2009, segundo dados do INEP, o total de matrículas na educação infantil e ensino fundamental da Rede municipal sofreram uma queda em relação aos dados de 2004, apresentando um total de 50.212 alunos, conforme tabela abaixo.

-
-

- **Tabela 1: Resultado do censo escolar 2009 – números de matrículas da educação infantil e ensino fundamental - Campinas**

Município	Dependência	Educação Infantil		Ensino Fundamental	
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais
CAMPINAS	Estadual	0	0	40.888	43.181
	Federal	0	0	0	0
	Municipal	8.552	17.368	12.034	12.258
	Privada	4.229	9.442	14.507	12.442
	Total	12.781	26.810	67.429	67.881

Fonte: Tabela elaborada pela autora, a partir de dados presentes em tabela divulgada pelo INEP.

O oferecimento das matrículas do ensino fundamental por categoria administrativa pode ser visualizada no gráfico a seguir, referente aos dados do ano de 2009.

Gráfico 1 – RMC – Total de matrículas no ensino fundamental por Rede (2009)

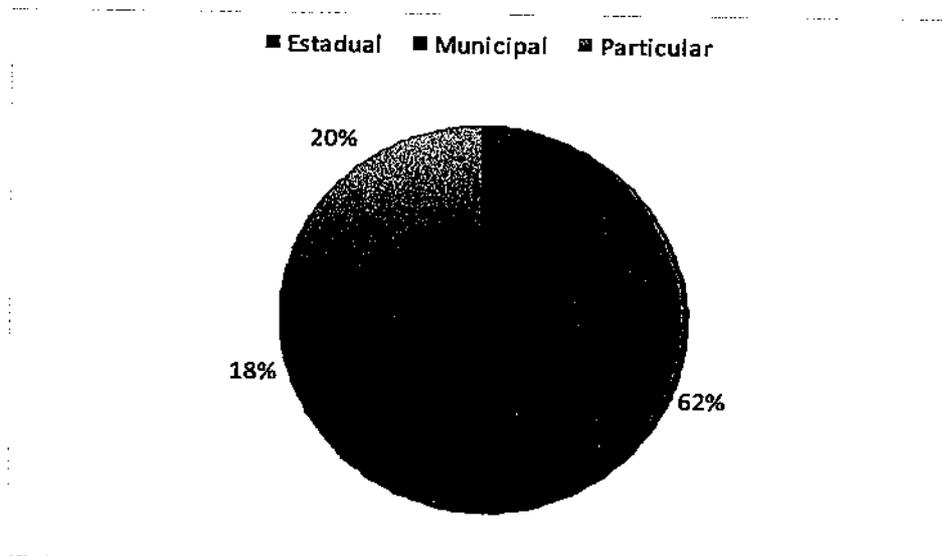


Gráfico elaborado por MARTINS, 2010.

Como é possível observar no gráfico, o total de matrículas do ensino fundamental concentra-se mais na esfera estadual, representando 62%. A Rede municipal e a particular dividem quase que igualmente o restante das matrículas. O município de Campinas, diferente de grande parte dos municípios paulistas, não municipalizou de forma acentuada sua Rede de Ensino, preservando grande parte das matrículas realizadas na esfera estadual. Uma

das hipóteses para o movimento contrário supõe que Campinas teria condição de garantir um investimento financeiro superior ao valor/aluno do FUNDEF, portanto, prefere manter as matrículas na Rede estadual de ensino.

A Rede municipal de ensino de Campinas conta com 1.939 professores, somando o ensino fundamental e a educação infantil. O total de docentes no ensino fundamental é de 6.873, sendo que 4.166 são professores do Estado. A esfera particular conta com 1.677 e a municipal com o menor valor, 1.133 docentes. Na educação infantil o total de professores é de 1.620, divididos na esfera municipal e estadual. Curiosamente, o município conta com o maior número de docentes, 826; já a esfera privada possui 794 professores. É interessante destacar este ponto, afinal a esfera particular totaliza um número maior de escolas e matrículas na educação infantil, se comparada ao município, porém apresenta um número inferior de docentes.

2.2.1. Secretaria Municipal de Campinas

Conforme indica o Decreto nº 14.460, de 30 de setembro de 2003, a SME tem sua atual estrutura organizacional composta por três departamentos:

1. Departamento Financeiro, com duas coordenadorias:

- Coordenadoria Setorial de Administração e Gerenciamento de Convênios;
- Coordenadoria Setorial de Planejamento e Controle Financeiro, que comporta o Setor de Contabilidade;

2. Departamento de Apoio à Escola, com quatro coordenadorias:

- Coordenadoria Setorial de Suprimentos, que comporta o Setor de Almoxarifado e o Setor de Transportes;
- Coordenadoria Setorial de Arquitetura Escolar;
- Coordenadoria Setorial de Nutrição, que comporta o Setor Técnico;
- Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoal.

3. Departamento Pedagógico, com duas coordenadorias:

- Coordenadoria Setorial de Educação Básica;
- Coordenadoria Setorial de Formação, que comporta: a) o Centro de Formação

de Professores (CEFORTEPE)¹¹, destinado à formação dos profissionais da Educação; b) o Setor de Assessoria de Currículo; c) o Museu Dinâmico de Ciências de Campinas (MDCC). Até 2003, fazia parte deste contexto o Setor de Referência de Educação Especial (SERES), quando houve então a proposta de descentralização deste serviço.

A Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC) é uma fundação de direito público, responsável pela educação de jovens e adultos, atuando na Suplência I, equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Atende atualmente cerca de 5.800 alunos, divididos em 275 salas instaladas em escolas, empresas, associações de bairros, penitenciárias, albergues, igrejas e outros locais em que exista a demanda de alunos. Através da parceria SME/FUMEC são desenvolvidos, ainda, os seguintes programas: a) Aprender Não tem Idade, para os servidores da Prefeitura Municipal de Campinas; b) Penitenciárias, para os presos já sentenciados; c) Cândido/ FUMEC, projeto feito em comodato entre o serviço de saúde Dr. Cândido Ferreira e a FUMEC; d) Estação dos Sonhos, atendendo às necessidades mais imediatas dos moradores de rua; e) Centro Municipal de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (CEMEFEJA), que funciona dentro do Externato São João e atende jovens de até 18 anos em situação de risco social e pessoal, seus familiares e pessoas da comunidade; f) Letra Viva, projeto de alfabetização que funciona em todas as regiões de Campinas, através de parcerias com entidades que oferecem espaço para que seja montada uma sala de aula; é financiado com recursos do MEC, dentro do programa Brasil Alfabetizado, destinado a jovens e adultos a partir de 15 anos, e conta com o apoio da sociedade civil através de educadores populares, ou seja, pessoas da própria comunidade que recebem formação, além de bolsa-auxílio.

A RME conta também com o Centro de Educação Profissional “Prefeito Antonio da Costa Santos” (CEPROCAMP), responsável pela coordenação do Programa de Educação Profissional. O CEPROCAMP foi inaugurado em 14 de setembro de 2004 e, segundo site do governo de Campinas, é a primeira escola pública do município a oferecer, gratuitamente, educação profissional. Conta com equipamentos de última geração para atender anualmente cerca de 15.000 jovens e adultos da Região Metropolitana de Campinas. Este programa foi viabilizado por meio de convênio entre a Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC)/ SME e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)/ Ministério

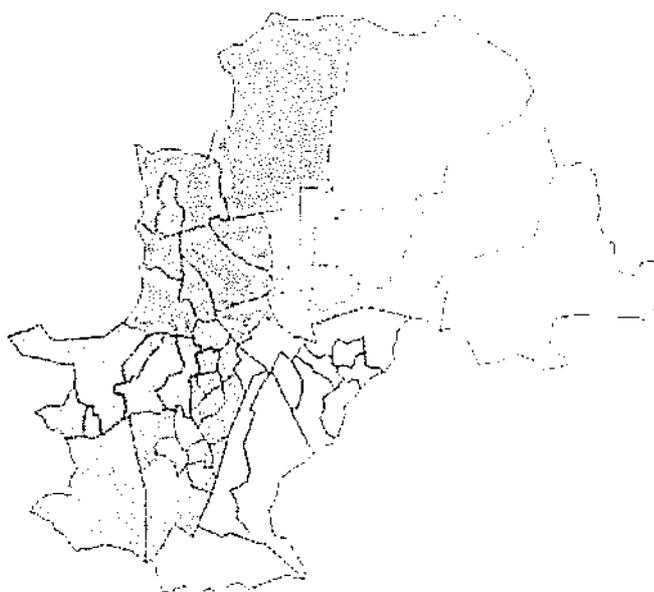
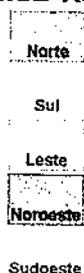
¹¹ Ver capítulo 3.

da Educação.

A cidade de Campinas, na área educacional, tem uma estrutura administrativa descentralizada em cinco regiões: Leste, Norte, Noroeste, Sul e Sudoeste, e cada uma delas comporta um Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), subordinado à SME e não à Administração Regional da Prefeitura.

Mapa 2: Divisão da cidade em regiões administrativas

Legenda/ Regiões



Os NAEDS de cada região são compostos por unidades que atendem: crianças e adolescentes de 6 a 14 anos através da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), local também utilizado para a educação de jovens e adultos; crianças de 0 a 6 anos de idade em tempo integral e parcial através do Centro de Ensino Municipal de Educação Infantil (CEMEI); e crianças de 4 a 6 anos de idade em tempo parcial através da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Há ainda dois Centros Municipais para a educação de jovens e adultos, denominados CEMEFEJA, como também a manutenção, por meio da FUMEC, do Centro de Profissionalização de Campinas.

Cada NAED conta com uma equipe educacional composta por uma coordenadora regional - representante da SME -, supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos, coordenadores de unidades da FUMEC, professores de referência de educação especial e profissionais de apoio. Esta equipe, segundo o Decreto nº 14.460, de 30 de setembro de 2003, tem as seguintes atribuições:

- I. Coordenar a ação educativa na região de forma coletiva entre os integrantes da equipe;
 - II. Prover suporte administrativo e pedagógico para as Unidades Educacionais;
 - III. Articular a comunidade educacional para as ações intersetoriais;
 - IV. Viabilizar e divulgar eventos da SME e do Governo;
 - V. Participar ativa e preferencialmente de todo o processo do orçamento participativo;
 - VI. Desenvolver projetos de formação regionalizados;
 - VII. Acompanhar e apoiar o trabalho dos Conselhos de Escola das Unidades Educacionais;
 - VIII. Acompanhar e fortalecer o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico de cada uma das Unidades Educacionais Municipais.
- (CAMPINAS, SME, 2003)

As unidades escolares municipais ficam subjurisdicionadas por NAED, conforme a região onde se encontram, e contam no seu cotidiano com os seguintes profissionais: diretor educacional; vice-diretor; orientador pedagógico; professor de educação infantil; professor do ensino fundamental de 1ª a 4ª série; professor de ensino fundamental de 5ª a 8ª série; professor de educação especial nas escolas que possuem alunos com necessidades educacionais especiais matriculados; monitores de educação infantil que atendem crianças de 0 a 4 anos em período integral; serventes, que auxiliam no trabalho de limpeza; além dos profissionais “terceirizados”, que atuam nos serviços de cozinha e segurança.

Segundo dados de 2004, informados pela Coordenadoria de Educação Básica, o total de unidades de ensino dos cinco NAEDs era 192, sendo o NAED Sul aquele com o maior número de escolas: são 57 unidades de ensino divididas em 17 pelo ensino fundamental, 39 para a educação infantil e um Centro de Educação para Jovens e Adultos. A tabela abaixo retrata as unidades de ensino do município divididas nos NAEDs.

Tabela 2: Número de Unidades de Ensino por NAED

NAED	EMEF	CEMEI/EMEI	CEMEFEJA	Subtotal por NAED
Norte	05	26	-	31
Leste	03	24	02	29
Sul	17	39	01	57
Sudoeste	09	40	-	49
Noroeste	05	21	-	26
Subtotal por nível de ensino	39	150	03	192 unidades

Elaborado pela autora a partir de dados concedidos pela SME de Campinas

A tabela mostra uma maior concentração de unidades na educação infantil nas cinco regiões, sendo o Sudoeste a que apresenta o maior número de escolas (40). Já em relação ao ensino fundamental, a região com o maior número de escolas é a região Sul, com 17 unidades. Podemos observar também um número muito baixo de Centro de EJA na cidade, apenas 3, sendo que dois se concentram na Região Leste.

O número de alunos e professores, divididos por nível de ensino e NAED, pode ser visualizado na tabela a baixo:

Tabela 3: Número de Alunos e Professores por NAED

NAED	Alunos		Professores	
	Infantil	Fundamental	Infantil	Fundamental
Norte	4.995	3.952	198	287
Leste	3.195	2.049	131	113
Sul	7.526	11.552	248	597
Sudoeste	8.675	9.498	270	434
Noroeste	4.247	5.231	127	254
Subtotal	28.638	32.282	974	1.685
Total	60.920 alunos		2.659 professores	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados concedidos pela SME de Campinas

A tabela mostra que o número de alunos e professores da educação infantil varia muito entre os NAEDs. Já no ensino fundamental, o NAED Sul apresenta um número elevado de alunos e professores, se comparado às outras regiões.

Estas informações, vistas a partir dos NAEDs, possibilitam um entendimento mais detalhado da organização da Rede de Ensino de Campinas, já que o município possui uma área territorial muito extensa e, desta forma, as cinco regiões possuem características distintas

no que tange à sua Rede de Ensino. Podemos perceber que a região Sul não é a que apresenta a maior extensão em território, mas é a que apresenta a maior Rede de Ensino tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil, além de contar com um dos três centros de EJA da cidade.

2.3. Histórico das políticas públicas para a Formação Continuada no município

Este tópico apresenta um levantamento das políticas para formação de professores desde a década de 1980 até os dias atuais, mais precisamente a partir de 1983 até 2010. O intuito é reunir as principais ações das diferentes gestões no que tange às políticas públicas para a formação de professores da Rede municipal de ensino. A realização deste trabalho toma por base duas dissertações de mestrado. A primeira é de Ângela Ferraz (2001) e a segunda de Rosângela do Carmo Vendramel Joaquim (2006), ambas defendidas na Faculdade de Educação da UNICAMP¹².

Gestão Magalhães Teixeira - 1983/1988 - PMDB

Na década de 1980, mais precisamente entre 1983 e 1988, durante a gestão do prefeito José Roberto Magalhães Teixeira (PSDB), a SME teve dois secretários de Educação. De fevereiro de 1983 a agosto de 1988, a Secretaria foi gerida por Enildo Galvão Pessoa, e de agosto de 1988 a dezembro do mesmo ano, contou com a secretária Maria José de L. Carvalho.

Na época, a formação continuada de professores no município de Campinas era estruturada por uma “Assessoria técnica pedagógica”, que compunha o Departamento Municipal da Secretaria Municipal de Educação (SME). Vale ressaltar a importância que a formação continuada de professores tinha dentro do quadro das políticas da SME, sendo vista como uma das prioridades do governo.

O então secretário de Educação, Enildo Pessoa, tinha como foco do seu trabalho a formação técnica e, sobretudo, política do educador.

A insistência em ressaltar a formação política tem uma justificativa: em uma sociedade de classes antagônicas, o processo educativo tem como uma das suas características básicas a formação de acordo com os interesses das classes dominantes. Os agentes desse processo atuam, portanto, de

¹² Ver bibliografia detalhada ao final do trabalho.

forma rotineira, reproduzindo o que lhes foi transmitido. Esse é o ciclo da conservação, que caracteriza o funcionamento das escolas orientadas de acordo com a concepção burguesa da educação. Para quebrar esse ciclo, é imprescindível que as manifestações políticas sejam entendidas do ponto de vista das classes sociais. Contudo, essa compreensão não ocorre espontaneamente. Daí a necessidade da formação política. Portanto a formação permanente dos agentes do processo educativo, considerando as dimensões técnicas e, sobretudo, políticas, - principalmente dos docentes, pela responsabilidade que assumem no que se refere às atividades afins, - constitui tarefa necessária, imprescindível para que os resultados avancem no sentido de índices qualitativos satisfatórios, principalmente do ponto de vista das classes populares. (PESSOA, 1999, p.113).

Durante a gestão de Magalhães Teixeira ocorreram dois eventos de grande relevância: o I Seminário de Educação “A Escola do Povo”, em setembro de 1983, cujo objetivo era fortalecer a implementação da política educacional na Rede municipal, e o I Fórum de Debates, em julho de 1988, organizado como forma de avaliar a gestão.

Basicamente, até o início da gestão de Enildo Pessoa frente à Secretaria, as políticas de formação continuada eram desenvolvidas pela atuação direta dos assistentes pedagógicos (APs) no interior das unidades escolares, porém é bom deixar claro que nem todas as unidades contavam com o trabalho de APs. Esses profissionais eram o “elemento responsável no âmbito da escola pela coordenação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares” (FERRAZ, 2001, p.78). Era função dos APs desenvolverem ações pedagógicas que contribuíssem para a construção da principal política da SME: a Escola do Povo.

A política da Secretaria tinha como objetivo central democratizar o acesso à escola pública. A formação dos docentes para a implantação dessa política no interior das escolas foi marcado por cursos curtos, pontuais, previstos em calendário. E mesmo atuando de forma pontual, os assistentes pedagógicos eram vistos como disseminadores da política e o elo de ligação entre a escola e a SME.

Uma das primeiras ações do secretário foi reunir a equipe pedagógica da SME, composta pelos assistentes pedagógicos e as chefias, e colocá-los na Academia Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico e Administrativo Geral (AMAPAGE), com o objetivo de discutir a nova política educacional, iniciando um processo de formação desses profissionais ligados à educação infantil, ensino fundamental e supletivo. Formou-se assim uma equipe central que, posteriormente, em conjunto com o secretário, foi responsável pela elaboração,

implementação e acompanhamento das políticas propostas. Depois, apresentou-se a necessidade de existir uma formação específica para os diretores das escolas.

Outro ponto fundante no processo de formação dos docentes foi a estruturação de Conselhos em 1983, tanto de diretores quanto de professores. Os conselhos se constituíram em instâncias formativas dos profissionais de educação, principalmente o Conselho dos Professores, coordenado pelo próprio secretário de Educação.

Vale ressaltar a participação direta do secretário na elaboração e implementação das políticas de formação, o que representa a relação direta entre a SME e os docentes em exercício. Avanço para a concepção de uma formação continuada em que os docentes possam participar ativamente da elaboração de políticas públicas para a formação.

O calendário escolar passou a contar com atividades de formação durante o ano letivo. Eram cursos desenvolvidos para os professores antes do início do ano letivo, em que se discutiam temas definidos pelos assistentes pedagógicos (APs), junto aos professores, no decorrer do ano letivo anterior. Esta dinâmica, até 1987, foi da responsabilidade dos assistentes pedagógicos e, depois, passou ser dos assistentes técnico- pedagógicos(ATPs). O calendário também previa reuniões mensais estimadas em um número mínimo de quatro ao ano (planejamento); “paradas” quinzenais (reuniões de integração) e, quando a unidade educacional proporcionava espaços extras, o diretor tinha autonomia para criá-los, respeitando as diretrizes da SME. Além desses espaços citados, os calendários previam a possibilidade de cursos de aperfeiçoamento, atualização e reciclagem para os docentes durante o período de recesso escolar.

O período de reciclagem previsto em calendário escolar foi outra modalidade de formação desenvolvida pelos Assistentes Pedagógicos. Eram cursos desenvolvidos para os professores antes do início do ano letivo, em que se discutiam temas definidos pelos APs, junto aos professores, no decorrer do ano letivo anterior. Esta dinâmica até 1987 foi da responsabilidade dos Assistentes Pedagógicos e, depois, passou ser dos Assistentes Técnicos- Pedagógicos. (FERRAZ, 2001, p.82).

Em 1988, o Departamento Pedagógico passa a compor a SME e os trabalhos realizados pela, até então, assessoria técnica passam a ser executados pela Divisão de Planejamento de Ensino, localizada dentro do Departamento Pedagógico.

Há um aumento no número de projetos e os assistentes técnicos pedagógicos são divididos em diferentes grupos de trabalho: projetos, grupos de estudos, educação especial.

Destaca-se a grande importância dessa gestão na consolidação de algumas políticas de

formação de professores dentro da Rede de Ensino. Políticas que foram ponto de partida para outras ações de formação em serviço nas gestões seguintes.

Gestão Jacó Bittar – 1989/1992 – PT (01/1989 - 03/1991) e sem partido (03/1989 – 12/1992).

Na gestão sucessora, de 1989 a 1992, de Jacó Bittar, a Secretaria Municipal de Educação contou com três secretários distintos na sua coordenação. O primeiro deles foi Newton Antonio P. Bryan, que atuou de janeiro de 1989 a março de 1991. Após a sua saída entrou no cargo Iara Lúcia Dias da Silva, permanecendo à frente da Secretaria por seis meses. E por fim, assumiu o cargo Solange Pelicer, de outubro de 1991 a dezembro de 1992.

A gestão de Jacó Bittar buscou dar continuidade às políticas da gestão anterior, no que tange ao resgate da qualidade da escola pública, tendo como estratégia a formação docente. Durante o primeiro ano de governo ocorreu o I Congresso Municipal de Educação, que culminou com o desenvolvimento das Diretrizes Político-Pedagógicas da SME.

Segundo Ferraz (2001), a equipe de Bittar, para a formação dos professores municipais, também contou em seu quadro com um grupo de profissionais denominados assessores, vinculados ao Departamento Pedagógico. Os assessores também contaram com o quadro de profissionais da SME (ATP/CP, OP), e, também, em conjunto com os coordenadores e orientadores pedagógicos para promover a formação docente no município. Vale destacar que a gestão buscou acentuar a participação das universidades locais no processo.

A gestão 1989/1992 trouxe como cerne da sua proposta projeto pedagógico construído coletivamente no interior da unidade educacional.

A construção coletiva do PP da escola desencadeou um processo de formação da equipe escolar: tratava-se da discussão da especificidade do seu trabalho, seus meios, seus recursos, seus encaminhamentos necessários à sua viabilização. A gestão 89/92 viu no OP o profissional que estaria articulando essa tarefa. Dessa forma, o Orientador Pedagógico continuou sendo o responsável pela orientação ao professor em nível de unidade educacional. Cabia a ele a responsabilidade de realizar o assessoramento aos componentes das equipes de trabalho, baseado nas diretrizes gerais da SME. (FERRAZ, 2001: 89).

A gestão preocupou-se na formação dos OPs, para que esses pudessem desenvolver com mais capacidade a maior preocupação da SME, isto é, articular os projetos pedagógicos das escolas às diretrizes da SME, aos grupos de estudos e outras modalidades de formação.

Outro ponto importante foi a ampliação e reestruturação dos grupos de estudos, com a intenção de abarcar um maior número de professores. Os projetos desenvolvidos pelos professores nas escolas também foram valorizados e remunerados.

As oficinas pedagógicas oferecidas nesta gestão, a partir de solicitações dos profissionais no I Congresso Municipal, foram outra modalidade de formação docente. Nelas os professores da rede apresentavam para os seus pares os trabalhos desenvolvidos em suas escolas. Era um momento de trocas, de discussão da prática de maneira mais aberta.

Segundo Ferraz (2001), as modalidades de formação docente desenvolvidas durante esta gestão foram os grupos de estudo/formação (5ª a 8ª séries, alfabetização, e educação infantil), as reuniões (no interior das escolas, do Conselho de Representantes), as oficinas pedagógicas, eventos (seminários, congressos, os momentos culturais, encontros, etc.).

Nessa época, o Estatuto do Magistério, Lei nº 6.894, primeiro da história da Rede municipal, passou a construir o quadro geral de condições de trabalho dos profissionais da educação. Em seu teor, encontra-se a regulamentação das atividades, instituídas no âmbito da SME, voltadas à formação do profissional de educação: regulamenta os grupos de estudo, garantindo a participação e a remuneração em horas/aula; autoriza o professor a participar de projetos compatíveis com a atividade docente, desde que inseridos no projeto pedagógico da unidade, recebendo até 12 horas/aulas semanais; traz o compromisso da SME em assegurar a expedição de certificados nas ações desenvolvidas para a formação do profissional; também assegura a oportunidade de frequentar cursos, como pós-graduação, atualização, especialização profissional, aperfeiçoamento e extensão universitária, seminário, encontro, congresso, sem prejuízo de seus vencimentos, desde que devidamente autorizados.

(...) temos alguns mecanismos previstos no Estatuto do Magistério que podem servir como mecanismos de participação e formação do professor; boa parte do corpo docente tem nível universitário, é concursada, havendo razoável número de pós-graduandos, que podem contribuir na formação dos seus colegas e no debate das ações pedagógicas necessárias (...); contamos, ainda, com a possibilidade de receber o apoio de duas grandes universidades, a UNICAMP e a PUCCAMP (...). Estes fatores (...) podem ser a base de um ensino de qualidade. É função da SME criar as condições

necessárias para que ele possa se desenvolver (...). (PAP, 1993, 1ª versão, 1993:2 apud FERRAZ, 2001, p.94).

Gestão José Roberto Magalhães Teixeira – 01/1993 - 02/1996 (PSDB) e Gestão Edvaldo Orsi – 02/1996 – 12/1996 (PSDB)

A gestão de 1993/1996 teve Magalhães Teixeira à frente da Prefeitura. Contou com dois secretários de Educação na Secretaria. A primeira foi Maria Helena Guimarães de Castro, de janeiro de 1993 a janeiro de 1995; o segundo foi Ezequiel Theodoro da Silva, de fevereiro de 1995 a dezembro de 1996.

Em 1993, a SME é reorganizada e o Departamento Pedagógico passa a denominar-se Departamento Técnico Pedagógico, com a responsabilidade, dentre outras coisas, de desenvolver a política de formação continuada do educador, dar suporte legal e administrativo em concursos, atribuições de aulas, calendário escolar, regimentos, alterações curriculares e outras atividades técnicas.

O Programa de Ação Político-Pedagógica (PAP) é criado em maio de 1993, com o intuito de organizar o funcionamento da Rede municipal. Naquele momento, os currículos, programas, sistemas de avaliação e dinâmica escolar eram mal estabelecidos e pouco fundamentados. A SME apresentou como importante, além do trabalho estar voltado à garantia de vagas para todas as crianças e à melhoria e ampliação da infraestrutura física, deveria desencadear em toda a Rede um processo de reformulação curricular e de formação permanente que oferecesse um padrão de ensino definido, de qualidade e adequado à realidade de Campinas.

É por volta de 1993 que aparece pela primeira vez no organograma da Secretaria Municipal de Educação a Coordenadoria Setorial de Formação, com o Centro de Formação (CEFORMA), que atuava paralelamente à Coordenadoria de Projetos Especiais (COPE), que existiu de 1993 a 2000. Existiam diversos e variados programas de formação continuada, dentre eles destacavam-se:

- Grupos de Formação de Professores e Especialistas de Educação;
- Oficinas Pedagógicas;
- Ciclos de Debates;
- Projetos/Programas especiais.

Ao longo de sua existência, a CEFORMA caracterizou sua atuação baseada em dois grandes eixos: a melhoria do ensino e a inovação educacional. Possuía, pelo organograma de 1996, um setor de informática e divisão educacional que acabou dando origem ao Núcleo de Tecnologia e Informática (NTE), cabendo destacar, apenas como exemplo, alguns dos Projetos/Programas que contavam com a colaboração e parceria da sociedade civil organizada: Projeto Aliança Francesa (Aliança Francesa/Consulado Francês), uma parceria que continua até o momento; Projeto Correio-Escola (Jornal Correio Popular) até 2006; Olimpíada de Matemática (UNICAMP), etc.

Neste período, as várias e distintas ações de formação continuada configuraram a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino e com a inovação educacional. Cabe ressaltar que cada Projeto/Programa, embora apresentasse características peculiares, envolvia um conjunto significativo de diretrizes programáticas comuns.

No âmbito pedagógico, as ações de formação continuada desenvolvidas ao longo da história da CEFORMA caracterizaram-se pela premissa de que o ensino-aprendizagem deve ser um agente transformador e que os professores e os alunos são produtores do conhecimento.

Com esta compreensão foi que no primeiro semestre de 2006 todos os envolvidos com as atividades de Programas e Projetos foram instigados pelo DEPE a refletir sobre os conteúdos trabalhados, colaborando com as frentes de estudos instituídas pelo Departamento. Nesse sentido, cada Programa e Projeto passou a pensar não só nas questões de ordem administrativa, sobre recursos financeiros e humanos para a abrangência e atendimento das unidades, professores e alunos envolvidos, mas também no foco de suas atividades de essência pedagógica, colaborando nos debates sobre currículo, metodologia e formação.

Como uma primeira contribuição, conceitual, o grupo de Programas e Projetos compreende a RMEC/FUMEC como *totalidade* e a unidade educacional como *lugar* de formação e transformação, pois é na escola onde ocorrem, também, as relações humanas e sociais; local de uso do espaço, do tempo, das formas, de ação, de conteúdo. Para tanto, há a necessidade de se compreender como a RMEC/FUMEC está organizada. Esta ótica, sobre a organização, possibilitou apontar e reforçar que o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) é um setor administrativo e pedagógico de apoio aos Programas e Projetos, sugerindo que o mesmo ocorra com o Projeto Biblioteca. Possibilitou também apontar a importância dos Conselhos junto às demais instâncias administrativas e pedagógicas, além da unidade educacional, como os Conselhos das Escolas, o Gestor de Avaliação, o Alimentar, ainda o importante papel da Assessoria de Cidadania junto ao Conselho de cada escola, mediadora das mais diversas relações no âmbito escolar e da comunidade, seja no acompanhamento da

formação dos grêmios estudantis ou dos investimentos do Conta-Escola de cada unidade, destinados aos Programas e Projetos. Entre as ações já realizadas pelos NTE e pela CIDADANIA destacam-se os cursos de Capacitação de Professores sobre os Usos e Recursos Tecnológicos em Sala de Aula e o de Formação de Conselheiros.

Como segunda contribuição, o grupo continua a estudar sobre *ciclos de formação* e se apoiou, para sua compreensão primeira, na experiência de Belo Horizonte e de uma de suas unidades educacionais. Foram observados os exemplos da estrutura por ciclos, do currículo e do Centro de Formação Continuada.

Pela estrutura por ciclos apresenta:

- Primeiro Ciclo: crianças de 6, 7 e 8 anos;
- Segundo Ciclo: pré-adolescentes de 9, 10 e 11 anos;
- Terceiro Ciclo: adolescentes de 12, 13 e 14 anos.

Diante dos conceitos estudados e da experiência exemplificada, como terceira contribuição, o grupo dos profissionais envolvidos nas coordenações dos Programas e Projetos compreende que pensar uma *“política para Programas e Projetos com vínculos em todas e em cada uma das escolas”* significa compreender também os contextos atuais de uma reestruturação curricular por ciclos, de uma carreira docente em processo de legitimação, de uma reorganização do trabalho pedagógico e também de uma reorganização da estrutura e das atividades da equipe pedagógica da RMEC/FUMEC.

E como quarta contribuição, o grupo conceituou e definiu cada Programa e Projeto, organizando-os segundo as áreas de conhecimento e/ou disciplinar diante dos conteúdos trabalhados. Vale conceituar Programas e Projetos no tempo e espaço:

- Programas – longo prazo e abrangência total
- Projetos – médio e curto prazo e abrangência local.

O CEFORMA trazia como objetivo principal 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. (FERRAZ, 2001: 62).

Em 1994, o PAP é reformulado, sendo apresentada uma segunda versão do

documento. A última versão do PAP apresentava como objetivos gerais a melhoria da qualidade do ensino, redução dos índices de insucesso escolar, melhoria das condições e das relações de trabalho, maior integração escola-sociedade, fortalecimento da política de capacitação permanente, estabelecimento e implementação de uma política de educação infantil e de uma política de educação especial.

Ainda em 1994, a SME elaborou e publicou o documento **“A Educação em Campinas: equidade com qualidade”**, que se constituiu no registro das ações desenvolvidas de janeiro de 1993 a junho de 1994. Ele estabelecia como eixo central do projeto político-pedagógico da SME a autonomia da escola (entendida como foco fundamental das ações educacionais) e três pontos de sustentação: a ação docente no nível de unidade de ensino, os projetos de extensão pedagógica e o programa de capacitação dos docentes e especialistas de educação. Esse documento também compilou todos os dados quantitativos existentes na Secretaria, de gestões anteriores e dessa gestão, de forma a subsidiar futuras ações.

Durante o ano de 1995, a SME investiu em ações para transformar as escolas em “Centro de Vivência Cultural e de Integração da Comunidade na Cultura”, com o intuito de multiplicar as ações culturais através de festas populares e cívicas, exposições e oficinas de arte, exposições artísticas, etc.

A partir de 1995, além dos espaços já previstos, o calendário passou a prever e oficializar algumas modalidades de formação, como as Oficinas Pedagógicas, eventos que tinham como objetivo reunir todos os profissionais da Rede de Ensino. O Programa de Ação Político-Pedagógica também já trazia as primeiras ideias dos Projetos Pedagógicos Especiais. O PAP apontava que era

(...) preciso uma política de valorização profissional do corpo docente e de melhoria de qualidade do nível do professor e o melhor aparelhamento das escolas para que haja condições infraestruturais de um ensino de qualidade. Para tanto, é preciso a ação coordenada da SME, combinando o trabalho contínuo da reorientação curricular e formação permanente do professor com Projetos Pedagógicos Especiais e a melhoria da infraestrutura da Rede (PAP, SME, 1993, p. 2 apud FERRAZ, 2001:100).

De acordo com Moraes (1998), o PAP (1994) começou a desenvolver as primeiras ideias para a organização e funcionamento da Coordenadoria de Projetos Especiais,

indicando que caberia à equipe de assessores, consultores, equipe de implementação, professores de subprojetos, equipe escolar e núcleo de

coordenação de subprojetos a responsabilidade pelo Programa de Articulação Educação Formal x Educação não-Formal, cujos objetivos específicos seriam (...) ampliar as ações pedagógicas e levar o ensino para além da sala de aula; aproximar o ensino da vida do estudante (...) (MORAES 1998 apud FERRAZ 2001, p.100).

Resumidamente, as modalidades de formação docente desenvolvidas nessa gestão foram: os Grupos de Estudo/Formação (5ª a 8ª séries, alfabetização, 1ª a 4ª séries e educação infantil), os Grupos de Trabalho, as reuniões (no interior das escolas, do Conselho de Representantes, do assessoramento por área do ensino noturno, do Núcleo de Alfabetização), as Oficinas Pedagógicas, e eventos (seminários, congressos, os Momentos Culturais, encontros, etc.).

Gestão Francisco Amaral - 1997/2000 (PPB)

Na administração de Francisco Amaral (PPB), de 1997-2000, a SME contou com três secretários de Educação, sendo eles: Paulo de Tarso H. Soares, que permaneceu no cargo até 1998; Alcides Mamizula, à frente da Secretaria até parte de 1999, e por fim Therezinha de Giulio.

Durante a gestão de Francisco Amaral foi criada a Coordenadoria Setorial de Programas e Projetos Especiais, que também executava e planejava projetos de formação continuada.

Gestão Antonio Costa Santos e Izalene Tiene – 2000/2004 (PT)

A gestão de 2000/2004 contou com dois prefeitos, devido ao assassinato do primeiro eleito, Antônio da Costa Santos, em setembro de 2001. Após o seu falecimento, assumiu a Prefeitura Izalene Tiene, que ocupou o cargo até 2004. Durante a gestão do PT, a SME contou, apenas, com uma secretária, a professora Corinta Maria Grisolia Geraldí, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Ela permaneceu no cargo durante os quatro anos do “Governo Democrático Popular”, realidade atípica na área da Educação, especialmente quando comparada com as três administrações anteriores.

Esta gestão propôs para a Rede municipal de ensino o desenvolvimento de um projeto de trabalho identificado como “Escola Viva”, que defendia dois fundamentos para a política

educacional: “a inversão de setas e a escola como centro do processo pedagógico”, ou seja, as diretrizes que regem as práticas pedagógicas das escolas deveriam ser definidas pelo processo político-pedagógico a partir do cotidiano da escola, com a participação da comunidade escolar.

As diretrizes de trabalho da Escola Viva pautavam-se nos seguintes princípios:

- a) Democratização do acesso e permanência dos alunos na escola, desde a educação infantil à educação de jovens e adultos;
- b) Democratização da gestão, oportunizando as condições de trabalho e a participação da comunidade; e
- c) Construção de uma qualidade social que permite ultrapassar o saber estabelecido para adentrar no desenvolvimento e fortalecimento da vivência plena da cidadania. (CAMPINAS. SME, 2003a).

Os eixos que deveriam subsidiar a proposta político-pedagógica das escolas eram:

- 1) A Singularidade, com ênfase na realidade específica de cada escola e seu entorno;
- 2) A Inclusão Radical, como processo de acolhimento das crianças, jovens e adultos considerando os saberes nos currículos vividos na ação cotidiana; e
- 3) A Participação Dinâmica, que é a participação de todos, incluída a escola como espaço público disponível à comunidade. (CAMPINAS. SME, 2003a).

Em 2003, por meio do Decreto nº 14460, a SME foi reorganizada e o Departamento Pedagógico foi estruturado em cinco setores, sendo um deles a Coordenadoria Setorial de Formação. A CEFORMA passa a ser vinculada a essa Coordenadoria. O mesmo Decreto, em seu artigo 20, faz seis atribuições à Coordenadoria Setorial de Formação:

- I – realizar as 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;
- 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.

Ao criar uma Coordenadoria no organograma¹³ da SME, esta administração eleva a questão da formação continuada dos profissionais - no caso aqui, dos professores - a um patamar de importância, pois essa questão assume assim o status de tratamento de destaque dentro do DEPE, ao mesmo nível da Coordenadoria de Educação Básica, as duas únicas ali existentes. (MORETO, 2009, p.109)

A Coordenadoria Setorial de Formação, vinculada ao Departamento Pedagógico da SME, possui um programa de formação continuada para professores em exercício na Rede municipal de ensino, oferecendo uma relação de cursos no início dos semestres letivos. As aulas são oferecidas para professores dos diferentes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial. Para alguns cursos, ocorre a parceria com a Fundação Roberto Marinho – Projeto A Cor da Cultura, envolvendo mais dez parceiros: Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação (FNDE); universidades como UNICAMP, PUC-Campinas e Universidade Metodista de Piracicaba, esta última envolvida em uma nova proposta educacional para os alunos com surdez no âmbito da educação especial.

Em 2003, também se destacou a criação dos NAEDs através do Decreto nº 14.460 de 30 de setembro de 2003. Ao entrevistar uma coordenadora pedagógica da área de educação infantil do NAED da região Sudeste, se conclui que apesar da descentralização ter sido feita sem as condições ideais para sua implementação, trouxe resultados positivos para a Rede de Ensino Municipal. A entrevistada aponta a importância de sabermos que o processo de descentralização ainda está sendo construído e que não há políticas públicas que viabilizem o funcionamento de forma ideal das ações descentralizadas. Enfatiza as diferentes formas dos NAEDs se organizarem e proporem suas ações, não havendo articulação dos diferentes núcleos ou discussão conjunta das ações feitas por cada região. As atividades são desenvolvidas de forma autônoma, porém o recurso para a execução de ações é proveniente

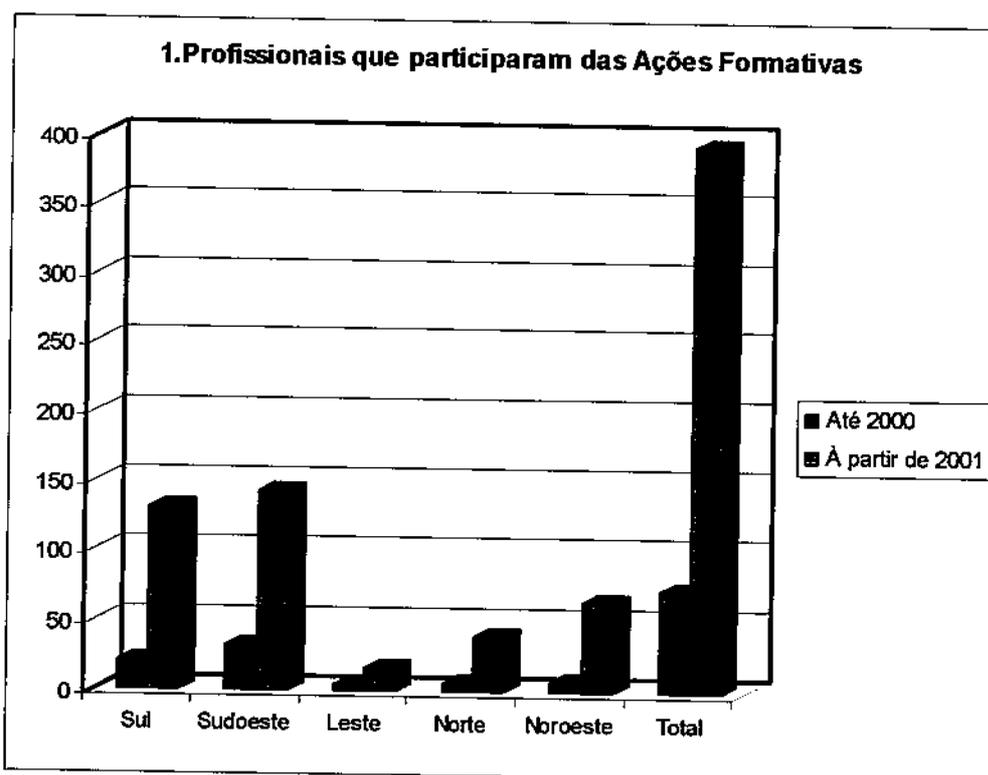
¹³ Ver anexo 4, ao final do trabalho.

da Secretaria de Educação do município, ou do dinheiro de cada escola, através do Conta Escola.

Gestão Hélio de Oliveira Santo - 2005/2008 - Unidos por Campinas (PDT/PFL/PMDB)

A partir de 2005, a Prefeitura de Campinas é assumida por Hélio de Oliveira Santos, ou Doutor Hélio. A SME teve à sua frente o ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Hermano Tavares, e após sua saída, em 2006, Graciliano Oliveira Neto. Em 2009, Doutor Hélio se reelegeu e José Tadeu Jorge, outro ex-reitor da UNICAMP, assumiu a SME.

Em 2007, com o objetivo de compreender, no âmbito da formação e projetos pedagógicos, os trabalhos relacionados às temáticas de Educação Sexual, Educação Ambiental, Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID), Ciência na Escola e Imprensa – Jornal na Escola, a Coordenadoria Setorial de Formação quantificou os profissionais que participaram das ações formativas em Educação Sexual, Educação Ambiental, Etnia-Racial – MIPID, Ciência na Escola – Pesquisa Científica, nos períodos anteriores a 2000 e posteriores a 2001, em relação à inserção nos Projetos Político Pedagógicos das unidades educacionais com ações pedagógicas individuais e coletivas. Para isso, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas e abertas, enviado por e-mail e com prazo definido para devolução. De um universo de 200 unidades educacionais, 34% retornaram. Do total de respondentes, foi possível identificar e verificar as hipóteses sobre a formação continuada: aumento expressivo do número de professores que passaram pela formação após 2001 (700% sobre o total referente a 2000). O gráfico a seguir demonstra:



Fonte: Relatório sobre a Pesquisa Exploratória sobre a Formação Continuada e Projetos Pedagógicos DEPE 2007

Dos profissionais da Educação (professores, especialistas e profissionais de apoio escolar), compreendeu-se que temas e assuntos relacionados aos grupos de trabalhos para a formação e intervenção com propostas efetivas nos projetos políticos pedagógicos obtiveram desempenho satisfatório, incorporados no trabalho cotidiano da comunidade escolar.

Após análise das ações formativas para 2008, a Coordenadoria Setorial de Formação do Departamento Pedagógico, diante da missão, visão e valores definidos pela Secretaria Municipal de Educação, definiu objetivo e propôs as diretrizes e as iniciativas como as metas e os indicadores para a formação continuada.

Como objetivo primeiro: melhorar o desempenho educacional de alunos e profissionais da Educação na relação ensino-aprendizagem. Como principais diretrizes: expandir as atividades do programa Centro de Formação, de Tecnologia e Pesquisa Educacional ao: a) incorporar todas as atividades relacionadas à formação continuada de profissionais da Educação, entre elas as atividades dos grupos de trabalho de Programas e Projetos, do Núcleo de Tecnologia Educacional e a Sala de Acessibilidade; b) priorizar e oferecer os cursos de formação para os profissionais da SME (monitores, especialistas e professores) sobre ensino fundamental de nove anos e ciclos de alfabetização, estudo de currículo, grupos de trabalho por área de conhecimento com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Artística, Geografia, História e

Ciências, além daqueles amparados por legislação específica, como a Lei nº 10.639/ (MIPID) e os de temas transversais; c) promover o oferecimento dos cursos de formação, garantindo inscrição e participação dos profissionais da educação, em especial, a participação de todos os professores; ampliar a estrutura física e operacional do referido programa ao: a) estabelecer contrato de locação de prédio que propicie utilização de espaços como sala de aula, sala de conferências, sala de artes, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de acessibilidade, biblioteca, sala de reuniões, salas administrativas, banheiros, refeitório, pátio e quadras; b) implantar sistema administrativo-pedagógico para definição de processos, de atribuição de funções, em especial, para acompanhamento e avaliação das atividades de formação.

Já em 2008, foram oferecidos cursos para a formação continuada nas modalidades de grupos de formação em três eixos: 1. Grupos de formação por área do conhecimento; 2. Formação por temática; 3. Grupos de formação com metodologias de projetos. Foram oferecidos 33 cursos, num total de 1.384 vagas. Além dos cursos para formação continuada, citam-se os cursos de especialização, em parceria com a UNICAMP, para gestores, para educação infantil e para educação especial.

Durante o ano de 2008, para a formação inicial, são oferecidos cursos que abordam questões teóricas, metodológicas e epistemológicas das concepções pedagógicas dos currículos da Educação e do ensino na Rede. Destaca-se o curso formação inicial para professores de educação infantil da rede municipal de ensino “A construção da imagem do negro no Brasil: olhares na mídia”, realizado de 7 a 31 de janeiro, com carga de 80 horas, para 168 professores; e o curso de formação inicial para professores do ensino fundamental - anos iniciais - da Rede municipal de ensino “Repensando aos tempos: o trabalho docente na perspectiva da Educação em ciclos no município de Campinas”, realizado de 7 a 31 de janeiro, com carga de 80 horas, para 252 professores, incluso os de educação especial.

Ao final de 2008, é inaugurado o Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos (CEFORTEPE), passando a integrar em um só espaço o Centro de Formação de Professores do Município de Campinas e o Núcleo de Pesquisa e Tecnologia (NTE), que até então atuavam em locais separados. O centro de formação passa a ocupar um local mais amplo, com uma estrutura física mais apropriada para o desenvolvimento das atividades.

Gestão Hélio da Costa Santos 2009/2012 – Reeleito/Gestão em Andamento.

A Secretaria de Educação de Campinas divulgou no ano de 2009, no site da Prefeitura, a seguinte colocação: “Somente em 2009, no CEFORTEPE, foram oferecidos 56 cursos e grupos de estudos em diversas áreas e temas, onde as inscrições chegaram a mais de 1,6 mil com a formação de 90 turmas de educadores, entre diretores, vice-diretores, supervisores, professores, orientadores pedagógicos e agentes de educação infantil” (<http://www.campinas.sp.gov.br/>, acessado em 17/12/2009). O trecho, retirado do site da Prefeitura, enfatiza o constante oferecimento de cursos de especialização e formação continuada aos educadores de sua Rede, visando, segundo discurso próprio, o aprimoramento nos conhecimentos dos educadores com a finalidade de gerar mais qualidade no ensino.

3. CENTRO DE FORMAÇÃO, TECNOLOGIA E PESQUISA EDUCACIONAL “PROF. MILTON DE ALMEIDA SANTOS - CEFORTEPE

3.1. Histórico

O Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Prof. Milton de Almeida Santos (CEFORTEPE) é um equipamento público destinado à formação dos professores que compõem a Rede municipal de ensino da cidade de Campinas. O centro está vinculado, atualmente, à SME através da Coordenadoria Setorial de Formação. O organograma da SME conta com alguns departamentos, dentre eles o Departamento Pedagógico, o qual contempla a Coordenadoria Setorial de Formação, onde o CEFORTEPE está alocado.

O Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional foi inaugurado no dia 19 de dezembro de 2008, cuja sede está localizada na Rua Dr. João Alves dos Santos, 860 – Jardim das Paineiras/Campinas, no antigo prédio do Colégio Patheron. A estrutura física conta com 16 salas de formação continuada, duas salas de informática, duas salas exclusivas para o programa Arte e Movimento, espaço para educação física com quadras, pátio com capacidade para eventos da SME que comporta até 300 pessoas, biblioteca (que futuramente será informatizada), sala de pesquisa e memória educacional; sala de professores, sala pedagógica e sala para reuniões de conselhos ligados à educação; laboratório de ciências, exatas e humanas; sala de educação ambiental, além de refeitório, cozinha, copa e expediente.

O centro de formação possui a sua organização própria, mesmo respondendo diretamente à Coordenadoria Setorial de Formação. Organiza-se por três frentes de trabalhos¹⁴, sendo elas:

Formação Continuada – Cursos

Formação Continuada – Programas e Projetos

Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação

NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional

¹⁴ Ver Anexo 4 com a estrutura organizacional do Centro.

Cursos

A frente de trabalho destinada à formação por cursos tem como principais atribuições: receber e analisar propostas de cursos de formação continuada de média e curta duração¹⁵; planejar, implementar e acompanhar as respectivas atividades, emitindo relatórios de avaliação de cada uma delas, bem como os encaminhamentos para certificação; supervisionar e acompanhar a realização de palestras e oficinas, fóruns e encontros, congressos e seminários, além de oferecer curso de longa duração, especialidade *lato sensu* em parceria com a UNICAMP¹⁶.

Programas e Projetos

O início dos Programas e Projetos na Rede é bastante antiga, como já foi apontado no capítulo anterior. Desde 1983, diferentes Projetos/Programas vinham fazendo parte da experiência da SME. Alguns formulados pela Secretaria e oferecidos aos profissionais, outros originados de forma descentralizada, ou seja, a partir das experiências geradas e desenvolvidas pelos professores, no interior de sua unidade escolar.

Tendo como ponto de partida e chegada a realidade dos professores e alunos, os projetos eram gerados e desenvolvidos no interior das unidades educacionais, como parte de sua proposta pedagógica, e executados visando produzir mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. Todo esse movimento trouxe como consequência a instalação de uma “cultura de projetos”, isto é, projetos gerados no interior das unidades, somados aos que se instalaram através dos profissionais das universidades (FERRAZ, 2001).

Alguns trabalhos iniciados e desenvolvidos no interior de uma unidade escolar, após apresentarem resultados positivos, foram socializados e expandidos para outras escolas da Rede de Ensino. Um exemplo foi o projeto de orientação sexual (OS), iniciado em 1984, com o objetivo de oferecer nas escolas informações e formação na área de sexualidade humana para toda a comunidade escolar. Oriundo de propostas de uma unidade escolar que buscava

¹⁵ Principais cursos de curta e média duração: curso para monitores, especialistas e professores sobre ensino fundamental de nove anos e ciclos de alfabetização, estudo de currículo da educação infantil e do ensino fundamental, educação alimentar e currículo, sexualidade humana, educação especial, grupos de trabalho por área de conhecimento com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Artística, Geografia, História e Ciências, além daqueles amparados por legislação específica, como a Lei nº 10.639/ (MIPID) e, os de temas transversais. Ver anexos 1, 2 e 3 com a tabela completa dos cursos.

¹⁶ Principais cursos de longa duração: especialização *Lato sensu*: A pesquisa e a tecnologia na formação docente; gestão educacional e educação infantil.

desenvolver um trabalho para atender à demanda de seus adolescentes, o projeto foi sendo disseminado, englobando, até 1988, outras sete escolas.

Em 1990, o projeto de OS passou a ser Programa de Orientação Sexual, e a temática orientação sexual foi incluída na Lei Orgânica como obrigatória nas unidades de ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Como aponta um dos entrevistados para a pesquisa,

Programas e Projetos tem uma longa história dentro da Rede pública municipal de Campinas. Alguns deles se iniciam em 1984, é o caso do Programa de Orientação Sexual, o que hoje é Sexualidade Humana, Gênero e Etnia. Ele tem uma história muito longa dentro da secretaria, que já passou por vários organogramas, que antes inicialmente os Projetos e Programas estavam alocados na COPE, que era a coordenadoria setorial de programas e projetos especiais, uma hora tinha dois Ps outra hora um P só. Essa coordenadoria foi extinta na mudança de organograma da SME em 2001, quando entrou a gestão do PT. E recriada na figura da Coordenadoria setorial de formação em 2003. Há um hiato entre 2001 e 2003, onde não existiu essa coordenadoria. (Campinas - A, 19 de abril, 2010, p.2)

As modalidades de formação utilizadas pelos projetos consistiam em reuniões periódicas com os professores, em que se realizavam as discussões sobre a prática dos profissionais aliadas à teoria, visando o desenvolvimento de uma nova metodologia de trabalho em sala de aula. Também foram realizados cursos, seminários e o trabalho de campo, reuniões e assessoramentos nas unidades.

Atualmente a frente dos Programas e Projetos¹⁷ tem como atribuições receber e analisar as propostas de projetos com aderência aos programas institucionalizados ou especiais, oriundos de parcerias e convênios; planejar, implementar e acompanhar as respectivas atividades, elaborando, quando necessário, relatórios de avaliação de cada uma delas. Com aderência aos programas e projetos institucionalizados, acompanha a formação específica e necessária por meio de grupos de trabalho e de formação.

Os principais Programas e Projetos apresentados pela SME são:

- Programa Arte Movimento;
- Programa Memória e Identidade (MIPID);

¹⁷ Ver anexo 4 com a listagem de todos os programas e projetos realizados.

- Projeto Línguas;
- Projeto Educação Ambiental.

Projetos Especiais:

- Concurso de Redação - EPTV na Escola;
- Grande Desafio – Museu Exploratório de Ciências da UNICAMP;
- Grupo Primavera – Oficinas de Teatro de Fantoches;
- Festival Internacional da Leitura de Campinas PMC/UNICAMP (FILC).

Vale ressaltar que, a partir de 1993, houve uma mudança na estrutura dos Programas e Projetos. Através do Programa de Ação Político-Pedagógica (PAP), os projetos das escolas, por estarem ligados ao projeto pedagógico da unidade escolar, passaram a ser denominados de subprojetos, e os projetos/programas formulados e implementados pela Secretaria foram denominados de Projetos e Programas Especiais. Criou-se o Núcleo de Coordenação de Projetos.

Em 1995 foi reorganizada a Coordenadoria de Projetos Especiais (COPE), em um novo organograma. Todas as ações que aconteciam no corpo da Secretaria, denominada de Projetos/Programas mais os profissionais responsáveis por essa dinâmica que atuavam diretamente na coordenação dos trabalhos, foram reunidos nessa Coordenadoria. Eram diversos projetos, desarticulados entre si em nível organizacional e pedagógico. Os Projetos/Programas e também os subprojetos específicos das escolas passaram a ser da responsabilidade deste setor (FERRAZ, 2001).

A COPE definiu como âmbito do processo os grupos de trabalho (GTs) e, somando-se a eles, os eventos (seminários, encontros, congressos) e o trabalho em campo (assessoramento e reuniões nas unidades escolares).

A COPE buscava, com a ação dos projetos, proporcionar um espaço de formação em que, mais que repensar a prática para transformá-la, estivesse o agir, pesquisar, criar coletivamente, instrumentos didáticos que estimulasse a atividade construtiva e promovessem o diálogo entre a escola e a vida: um diálogo constante entre a teoria e a prática, entre indivíduo e o grupo, entre grupos, entre necessidades individuais e sociais.

(FERRAZ, 2001, p.155).

Com a realização da CEFORMA, no ano de 1996, a COPE foi alocada ao Centro, a qual permanece, atualmente, vinculada ao CEFORTEPE.

Os Programas e Projetos, na maioria dos casos, têm como missão a formação, ou seja, são cursos realizados com o intuito de formar os professores para depois atuarem em suas unidades de ensino a partir das diretrizes dadas. Desde o início, na Rede de ensino os Programas e Projetos se reverterem na questão da formação dos professores.

Como aponta um entrevistado para o trabalho, existem algumas frentes em que a formação é inerente para a sua continuidade, na eminência de que sejam formados multiplicadores, monitores dos programas e projetos. Ele exemplifica isso através do programa Musicalizando Campinas, o qual necessariamente dará a formação para que os professores possam desenvolver o programa nas escolas. De uma forma geral, os cursos ligados aos Programas e Projetos são, desde seu início na Rede municipal, cursos para a consolidação de cada programa e projetos dentro das escolas.

Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação

O Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação, ainda em fase de organização, tem como função planejar, promover, executar e acompanhar atividades relacionadas à sistematização de informações, estudo e pesquisa a partir de diferentes abordagens e concepções teóricas e metodológicas, com temas relacionados à Educação e à formação. Planejar; implementar e acompanhar atividades relacionadas ao acervo e à memória da formação do sistema educacional municipal de Campinas; promover a divulgação das experiências do cotidiano escolar por meio de publicações e os acervos de memória e pesquisa para publicações científicas. Vale destacar que esse núcleo ainda está em fase de implementação.

Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)

O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Campinas foi instituído em 1998, através de uma parceria entre a Prefeitura de Campinas, a UNICAMP e o Programa Nacional

de Tecnologias na Educação (ProInfo¹⁸/MEC). A intenção do MEC, na época, era descentralizar os programas nos Estados e municípios. Até 2008, o Núcleo esteve ligado diretamente à Diretoria Pedagógica, mas a partir deste ano de 2010 faz parte da Coordenadoria de Formação, vindo a se agregar ao CEFORTEPE.

O Núcleo é responsável pela formação de educadores no uso das tecnologias de informação e comunicação, pesquisas na área de softwares educacionais para uso pedagógico e auxílio às escolas para implantação, além do acompanhamento e realização de diversos projetos específicos envolvendo tecnologias e utilização do laboratório de informática das escolas de ensino Fundamental.

Os cursos de formação na área de tecnologias são organizados, formatados e ministrados pela equipe de formadores que compõem o Núcleo, professores afastados de sala de aula, com carga horária exclusiva para o trabalho no NTE. Os formadores recebem formação do MEC, por meio de cursos de especialização na área de tecnologias na educação.

Os cursos ministrados vão desde a inclusão digital de professores, ou seja, cursos básicos, até cursos mais específicos e avançados de utilização de ferramentas da web de uso pedagógico.

A gente faz esses cursos básicos para o professor não conhece nada de informática. A gente ensina a esse professor a ter conhecimento dessa ferramenta, para poder conseguir trabalhar com o computador, mas sempre com um foco voltado em como ele utilizaria aquilo dentro da escola na prática dele de professor. (...). Nós temos dois cursos mais avançados, que utilizam ferramentas da web, apresentam qual caráter pedagógico dessas ferramentas, no que eles podem auxiliar. Tem um curso de *stop motion*, que tem um software específico para trabalhar com ele, e usa muito fotografia. A gente já faz essa divisão, entre curso básico e curso avançado, desde 2004. Assim atendemos os dois públicos. Temos um público mais antigo, da Rede. Sempre oferecemos o curso básico porque a gente ainda tem público para ele, mas o dia que a gente conseguir atender todos os professores que não sabem mexer com informática, aí a gente risca esse curso básico do nosso quadro de estudos. A gente sempre está colocando cursos específicos, conforme a gente descobre o que há de mais atual por aí. (CAMPINAS - C, 10 de maio 2010, p3).

¹⁸ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de tecnologias de informática e comunicações (TICSs) na rede pública de ensino fundamental e médio.

O NTE, como aponta a entrevistada, elabora cursos básicos e avançados para os professores da Rede, e oferece muitos cursos do MEC, tendo como umas das principais funções, desde a sua criação, garantir ao município a realização das ações do ProInfo. Possui também algumas incumbências técnicas aos laboratórios das escolas.

Como aponta a entrevistada, o NTE está apoiando os laboratórios que passam por uma fase de reestruturação com a chegada de máquinas novas do ProInfo. Com a distribuição dos novos equipamentos às escolas, o NTE tem a função de dar suporte aos professores, através da realização de oficinas de utilização. Além disso, o NTE também acompanha alguns projetos externos. Atualmente acompanha dois projetos da UNICAMP, um em parceria com o MEC, chamado Um Computador por Aluno (UCA)¹⁹, e outro com uma organização americana (ULTC), chamado XO.

3.2. Diretrizes para a organização dos cursos

Eixos de Formação

Os cursos oferecidos são organizados por três eixos: o eixo A é caracterizado por grupos de formação em áreas do conhecimento; o B, grupos de formação em temas específicos; e o eixo C, grupos de formação em metodologia de projetos. Podem se candidatar aos Cursos/GF dos eixos A, B e C os profissionais pertencentes à Secretaria Municipal de Educação, aos Centros de Educação Infantil e às entidades educacionais conveniadas com a SME. É permitido aos candidatos frequentarem até quatro Cursos/GFs.

O eixo A tem como finalidade a elaboração de grupos de formação para trabalharem com as disciplinas presentes na grande curricular das EMEFs, mais precisamente, nos anos finais do ensino fundamental. Os grupos são formados por professores que ministram as diferentes disciplinas (Matemática, Português, Ciências, História...).

Os cursos do eixo B são caracterizados por temas específicos, que são, em grande parte, diretrizes do Departamento Pedagógico. As temáticas estão ligadas à educação especial, cursos de contação de história, da Pedagogia Freinet, de sexualidade humana, gênero e etnia,

¹⁹ "O projeto Um Computador por Aluno (UCA) é uma iniciativa do governo federal, cuja execução está a cargo dos Ministérios da Educação; Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; e Ciência e Tecnologia. Também parTICsipam a Casa Civil, o Serpro e universidades". www.mec.gov.br/ acesso dia 12/05/2010.

da aplicação da Lei nº 10.369. São cursos bem variados, que partem desde a elaboração de leis, que necessitem de formação para serem implementadas na Rede, até cursos solicitados pelos próprios professores (como no caso dos cursos de Pedagogia Freinet).

Os cursos do eixo C são cursos com caráter de projeto, metodologia de projeto, ou seja, os professores ao realizarem um curso de formação destes, são obrigados a realizar em sua unidade de ensino um projeto com os seus alunos ou com quem tiver interesse em participar dentro da escola. O projeto pode ocorrer dentro ou fora da sala de aula. Como frente do eixo C estão os cursos de línguas (francês, italiano, inglês e espanhol), os cursos de tecnologia, realizados pelo NTE e os cursos ligados aos Programas e Projetos.

Necessariamente, estes cursos terão uma aplicação prática nas escolas e serão realizados com a condição de que, ao longo do curso, os professores já realizem atividades nas escolas a partir do conteúdo aprendido.

De maneira geral, pode-se concluir que os cursos dos eixos A e B abordam questões mais teóricas, já os cursos do eixo C estão diretamente relacionados à prática, porém, como aponta uma entrevistada para o trabalho, todos os cursos sempre terão um reflexo na prática.

Critérios para a Participação nos Cursos

O especialista de Educação da SME poderá utilizar as quatro horas-aula semanais destinadas à formação, as quais compõem a sua jornada semanal de trabalho, para participar de Cursos/GFs presenciais. Os professores e demais profissionais da SME deverão participar de Cursos/GFs em horário que não coincida com o de sua jornada de trabalho.

A participação do professor efetivo, função pública e função atividade da SME nos Cursos/GFs poderá ser remunerada por meio de horas-projeto. O professor poderá ser remunerado, atualmente, em até quatro horas/aula semanais por Curso/GF, não podendo ultrapassar o limite de seis horas-aula semanais. O professor poderá ser remunerado em até nove horas/aula semanais em Cursos/GFs do eixo C, das quais três horas-aulas destinam-se à formação do professor e, as demais, à realização de projetos a serem desenvolvidos com os alunos, em horário contrário ao do turno regular de aulas do professor e do aluno.

O especialista tem uma carga horária destinada à formação, o professor não tem essa carga, nesse novo plano de cargo. Então a gente oportuniza isso através do pagamento desse objeto que a gente chama de hora/projeto. Desde 2008, isso ocorre na Rede. Começou junto com o

plano, porque a gente migrou do plano antigo para o plano novo em 2008 e a partir daí a gente solicitou ao RH essas horas, para justamente o professor ter o direito de fazer uma formação e ser remunerado pela prefeitura. No plano anterior tinha o que a gente chamava de TDPR, que o professor poderia desenvolver dentro dessas quatro horas, desde que combinado com a sua chefia, uma formação que fosse inerente à sua atuação profissional, ou desenvolver um projeto diretamente com os seus alunos ou fora da sua sala de aula. Então ele tinha algumas alternativas e com esse novo plano esse TDPR se transformou em CHP, que é carga horária pedagógica. Esse CHP, de acordo com a definição do Departamento Pedagógico, é para ser usado como aula de reforço para os nossos alunos da Rede. Então nesse caso ele não pode usar para formação. Naquela ocasião, se ele quisesse usar o TDPR para formação já estava dentro do salário dele. Já fazia parte da jornada de trabalho dele. O hora/projeto não faz parte da jornada, o professor só recebe quando ele vem, feriado não recebe, férias não recebe. É pontual, eu vim eu recebo, eu não vim não recebo. (CAMPINAS - B, 19 de abril de 2010, p.3)

A partir do depoimento acima, observa-se a criação de um termo que viabiliza a formação dos profissionais a partir da mudança do Plano de Cargos e Salários em 2008. Anteriormente, a formação estava garantida no salário por meio do Trabalho Docente em Projeto (TDPR), agora é viabilizada apenas para os que realizam os cursos, por meio de horas-projeto, e não para todos os professores da Rede municipal.

O professor interessado em solicitar remuneração, por meio de horas-projeto, para a participação nos Cursos/GFs dos eixos A e B, tem que apresentar um documento autenticado pelo(a) diretor(a) educacional de sua unidade sede, até o segundo encontro de cada Curso/GF para o qual foi selecionado. O professor interessado em solicitar remuneração, por meio de horas-projeto, para a participação no Curso/GF do Eixo C, deverá apresentar outro documento, autenticado pelo(a) diretor(a) educacional de sua unidade sede, com parecer favorável do representante regional do respectivo Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), até o segundo encontro de cada Curso/GF para o qual foi selecionado.

Os cursos do eixo A e B possuem o mesmo formulário para viabilizar a participação dos professores nos cursos, no caso o 1. Esse documento é disponibilizado para que os participantes dos cursos possam encaminhar uma solicitação aos diretores de suas unidades de ensino para a participação nos cursos. Uma vez aprovada a participação pelo diretor responsável, os coordenadores dos cursos atestam a frequência do docente e o diretor marca

no registro de horários, realizando assim o pagamento salarial pelo curso feito. Já os cursos do eixo C possuem um formulário diferente, o 2, que deve ser entregue ao diretor do NAED, no qual sua unidade de ensino está inserida. Sendo assim, o NAED vai deliberar se ele poderá fazer jus ao pagamento ou não pelo curso realizado.

Certificação dos Cursos

Todos os Cursos/GFs serão certificados desde que o candidato selecionado cumpra as seguintes exigências: frequência mínima de 75% do total de horas e entrega de trabalhos solicitados, exceto os Grupos de Formação GESTAR II – Língua Portuguesa e Gestar II - Matemática. Alguns cursos realizados em parceria são certificados pelas unidades parceiras, como o curso realizado com a Universidade Federal de Lavras (UFLA) ou com a ONG CENPEC.

Tudo depende de como são encaminhados os termos das parcerias. O curso de especialização em Ciências e Matemática da UNICAMP, quem certifica é a própria UNICAMP, porque um dos itens do convênio, da parceira que nós firmamos é a certificação. O curso do Ricardo é uma parceria com a UFLA, quem fez o termo de convênio foi o Geish [Grupo de estudos interdisciplinar em sexualidade humana] e a UFLA, e em um dos itens do convênio estava quem certificaria, e nesse caso ficou a UFLA. Não sei porque essa parceria não passou por nós, é uma parceria entre os grupos. (CAMPINAS - A, 19 de abril, 2010).

Os critérios para a certificação nos cursos do GESTAR, dados pelo MEC, são:

terá direito à certificação da formação, que compreende o semestre de estudos, o participante que entregar, ao final desse período, o portfólio contendo a realização das atividades propostas pelo professor formador; que tiver frequência igual ou superior a 90% das atividades presenciais, de acordo com o GUIA GERAL DO GESTAR II, e que postar na data prevista as atividades online. A certificação será por módulo. (trecho retirado de documento publicado pela SME - SME/FUMEC Nº 2/2010).

Critérios para seleção dos participantes

A seleção dos candidatos para os cursos é realizada a partir dos seguintes critérios: 1. a ordem das opções definidas pelo candidato; 2. as características definidas para o público alvo de cada Curso/GF; 3. os pré-requisitos específicos do Curso/GF. Na existência de maior número de candidatos que o de vagas, proceder-se-á da seguinte forma para a ordem de inclusão dos profissionais que comporão cada lista de cada Curso/GF: 1. É constituída uma única lista de candidatos, para cada curso específico, respeitando-se a ordem de preenchimento de vagas descritas nos itens a seguir: 1. Em primeiro lugar as vagas serão preenchidas pelo subgrupo de profissionais da SME; em segundo lugar, pelo subgrupo de profissionais dos CEIs e, em terceiro lugar, pelo subgrupo de profissionais das Entidades Conveniadas. 2. Entre o subgrupo de profissionais da SME, obedecer-se-á a seguinte ordem para o preenchimento das vagas: em primeiro lugar, o Efetivo; em segundo lugar o Função Pública; em terceiro lugar, o Função Atividade; e em quarto lugar, o Reintegrado Judicialmente. 3. Para a definição da ordem de inserção dos nomes dos candidatos na lista, haverá sorteio entre os profissionais de cada subgrupo, respeitando-se o disposto nos dois últimos itens.

Financiamento dos Cursos

Segundo a atual coordenadora setorial de formação, **todos** os cursos oferecidos pelo CEFORTEPE são financiados por verba proveniente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), inclusive os cursos de especialização *Lato sensu*.

Segundo LEANDRO (2006), a prática de se fazer projetos e submetê-los ao FNDE tornou-se mais frequente a partir de 2004. Em 2003 e 2004 foram enviados inúmeros projetos para o FNDE, os quais foram aprovados ao mesmo tempo, tendo o recurso chegado no ano de 2004.

3.3. Cursos oferecidos durante período estudado

A pesquisa analisou os cursos oferecidos pelo CEFORTEPE durante o ano de 2009 (primeiro e segundo semestre), e primeiro semestre de 2010. O número total de cursos, aproximadamente, nos três semestres estudados foi 111.

Todos os cursos estão apresentados na tabela abaixo, a partir do público atendido, carga horária, certificação e oferta/contratação. Os cursos são realizados em duas modalidades, Grupos de Formação e Cursos, sendo estes últimos realizados tanto por

iniciativa da SME quanto por meio de parcerias. Os cursos da própria SME apresentam-se por diferentes características. Podemos citar os cursos ligados aos Programas e Projetos, os realizados pelo NTE, outros ligados aos temas da Educação Especial, além de cursos que versam sobre Leis e Temas Transversais.

Tabela 4 – Campinas – Cursos de formação continuada oferecidos em 2009/2010

Curso/Grupo de Formação	Público atendido	Carga Horária	Certificação	Oferta/Contratação
A construção da imagem do negro no Brasil: olhares na mídia	Professores e monitores da Educação Infantil (AGIII)	60h semipresencial	SIM	SME de Campinas
GF em áreas do conhecimento*	Professores dos anos finais das EMEFs	60h semipresencial	SIM	SME de Campinas
GF por temática: a democracia e a cidadania como construção sociopolítica	Professores de EJA	45h	SIM	SME de Campinas
A Lei nº 10.639/03: compromissos e mudanças na Educação	Professores de EMEF	120h semipresencial	SIM	SME de Campinas
Animação stop motion	Professores e gestores da SME	60h	SIM	SME de Campinas
Básico: Informática Educativa I	Professores e gestores da SME	100h	SIM	SME de Campinas
Básico: Informática Educativa II	Professores e gestores da SME	60h	SIM	SME de Campinas
Blogs na Educação	Professores e gestores da SME	60h semipresencial	SIM	SME de Campinas
Educação Alimentar e Currículo – Módulo I	Profissionais da SME	36h	SIM	SME de Campinas
Educação e Saúde Mental	Professores da SME	50h semipresencial	SIM	SME de Campinas
Educação organizada em ciclos: perspectiva para a mudança do ensino e do aprender	Professores de ciclos de EMEF	48h	SIM	SME de Campinas
GF por temática: EJA II, construção do currículo	Professores de EJA	60h semipresencial	SIM	SME de Campinas
Elaboração de projetos em tecnologias	Professores e gestores da SME	40h semipresencial	SIM	SME de Campinas/MEC
Ensinando com o jogo de xadrez – Lei Municipal nº 8.829/96	Professores de EMEF	60h	SIM	SME de Campinas
Espanhol Básico I	Professores de EMEF	80h	SIM	SME de Campinas
Espanhol Básico II	Professores de EMEF e	60h	SIM	SME de Campinas

	Ed. Infantil	semipresencial		
Estudos e registros das práticas ambientais na Educação Infantil	Professores da Educação Infantil, dos CEIs	40h	SIM	SME de Campinas
Estudos e registros das práticas ambientais na Educação	Educação Infantil (AGIII)	40h semipresencial	SIM	SME de Campinas
Ferramentas online para uso educacional	Especialistas e professores da SME	40h	SIM	SME de Campinas
Formação de docentes coordenadores de ciclos – desafios, práticas e possibilidades de avanço	Professores coordenadores de ciclos de EMEF	30h	SIM	SME de Campinas
Inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular: abordagem teórico-prática	Profissionais da SME	50h	SIM	SME de Campinas
Introdução à formação de audiodescritores – acessibilidade para teatro, televisão e cinema	Profissionais da SME	45h	SIM	SME de Campinas
Informática para gestores	Diretores, vice-diretores, orientadores, CP, supervisores da SME	60h	SIM	SME de Campinas
Jogos pedagógicos para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental	Professores de EMEF	40h	SIM	SME de Campinas
Libras – Língua de Sinais – Módulo I	Profissionais da SME	60h	SIM	SME de Campinas
Libras – Língua de Sinais – Módulo II	Profissionais da SME	60h	SIM	SME de Campinas
Musicalizando Campinas**	Professores da SME	60h	SIM	SME de Campinas
O aluno com deficiência física na escola regular e o uso das tecnologias assistivas	Professores da SME	45h	SIM	SME de Campinas
O livro, a leitura, o fantoche e a contação de histórias na escola	Professores de EMEI e séries iniciais de EMEF	30h	SIM	SME de Campinas
O vídeo e a internet na escola	Professores da SME	40h semipresencial	SIM	SME de Campinas
Patrimônio cultural na escola: conceitos, diretrizes e práticas	Professores de EMEF	50h	SIM	SME de Campinas
Pedagogia Freinet na Educação Infantil	Professores da Educação Infantil, das CEIs	45h	SIM	SME de Campinas
Pedagogia Freinet - Módulo II	Profissionais da Educação Infantil e CEIs	45h	SIM	SME de Campinas
Pedagogia da imagem	Professores do EF e EJA II	120h semipresencial	SIM	SME de Campinas/Secretaria de Cultura de Campinas
Projeto imprensa	Professores da Educação Infantil (AGIII)	80h semipresencial	SIM	SME de Campinas

Reforma ortográfica	Professores, orientadores pedagógicos e gestores de EMEF	15h	SIM	SME de Campinas
GF Sexualidade Humana, Gênero e Etnia	Profissionais da SME	30h	SIM	SME de Campinas
GF Sexualidade Humana, Gênero e Etnia II	Profissionais da SME	30h	SIM	SME de Campinas
Tecendo gênero e diversidade nos currículos da Educação Infantil	Profissionais da Educação Infantil	80h semipresencial	SIM	SME de Campinas/UFLA
Técnicas básicas de orientação e mobilidade para alunos com deficiência visual	Professores e monitores da SME	30h	SIM	SME de Campinas
GF A cor da cultura I	Professores de EMEF	30h	SIM	SME de Campinas/MEC
GF A cor da cultura II	Professores de EMEF	30h	SIM	SME de Campinas/MEC
Educação para a mobilidade	Profissionais da SME	30h	SIM	SME de Campinas/EMDEC
Educação para o trânsito, mobilidade urbana e cidadania	Educação Infantil (AGIII)	60h semipresencial	SIM	SME de Campinas/EMDEC
Gestar II – Língua portuguesa	Professores dos ciclos III e IV de EMEF	300h semipresencial	SIM	SME de Campinas/MEC
Gestar II – Matemática	Professores dos ciclos III e IV de EMEF	300h semipresencial	SIM	SME de Campinas/MEC
Geotecnologia como apoio a elaboração de material didático para o EF: atlas ambiental escolar da RMC	Professores da EMEF	100h	SIM	SME de Campinas/EMBRAPA
Letra e Vida	Professores do 1º e 2º ciclos e orientadores pedagógicos de EMEF	180h semipresencial	SIM	SME de Campinas/SEE Estado de São Paulo
Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TICs	Professores e especialistas da SME	100h semipresencial	SIM	SME de Campinas/MEC
Grupo de formação pedagógica para o ensino do Francês	Professores de EMEF	30h	SIM	Aliança Francesa
Francês I	Professores de EMEF	80h	SIM	Aliança Francesa
Francês II	Professores de EMEF	80h	SIM	Aliança Francesa
Francês III	Professores de EMEF	80h	SIM	Aliança Francesa
Inglês Básico I	Professores da Ed. Infantil (AGIII)	70h semipresencial	SIM	Yázigi Internexos
Italiano II	Professores de EMEF	80h	SIM	SME de Campinas
Italiano III	Professores de EMEF	80h	SIM	SME de Campinas
Italiano Básico IV	Professores da EMEF e Ed Infantil	60h semipresencial	SIM	SME de Campinas
Leitura e escrita com foco em gêneros	Professores de EMEF e	90h	SIM	CENPEC

textuais: poesia, artigos de opinião e memórias literárias	dos EJA II	à distância		
--	------------	-------------	--	--

Fonte: Elaborado a partir de informações da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (MARTINS, 2010)

*As áreas de conhecimento: Artes, Ciências, Educação Física, ERET, História, Geografia, Inglês.

** Os cursos contemplados pelo Programa Musicalizando Campinas: naipe de sopro, flauta doce (soprano); banda rítmica; fanfarra nas escolas; violão popular I; O canto coral com performance: uma prática possível na ação do educador e seus reflexos na escola; educação musical

Para um entendimento maior do caráter e realização dos cursos, seguem abaixo divididos pelos semestres.

3.3.1. Cursos Oferecidos no Primeiro Semestre de 2009

No primeiro semestre de 2009 foram oferecidos em média 33 cursos. Os cursos desenvolvidos pelo CEFORTEPE apresentam distintos temas, sendo o de sexualidade humana, gênero e etnia o com o maior número de alunos inscritos (77 profissionais da Rede de ensino do município). Os cursos variam desde temáticas voltadas para atender às novas legislações, como a Lei nº 10.639/03²⁰, até cursos voltados para as diretrizes curriculares para o trabalho pedagógico, com leitura e escrita na educação infantil, sendo esse oferecido no módulo I e II. Grande parte destes cursos possui uma média de 60 horas/aula.

O eixo A foi formado por sete grupos de formação, abrangendo diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês), Matemática, História, Artes, Geografia, Educação Física e Ciências. É importante ressaltar que os cursos de Matemática e Língua Portuguesa foram oferecidos pelo Programa GESTAR II, concebidos pelo MEC, e realizados por uma parceria travada entre a SME de Campinas e o Governo Federal.

A Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR) caracteriza-se por um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto aos professores habilitados para atuar da 1ª a 4ª série ou do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil. O curso foi programado para ser oferecido à distância, com momentos presenciais voltados para o acompanhamento da prática e o apoio à aprendizagem dos professores

²⁰ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

cursistas. Como temática principal, o curso volta-se para o ensino de Matemática e Língua Portuguesa.

A GESTAR é coordenada por professores da Rede municipal que passaram por formação no MEC. Segundo a entrevistada para o trabalho, foram escolhidos três professores de Língua Portuguesa e três professores de Matemática. Os seis professores foram afastados da sala de aula para realizar a formação dada pelo MEC e, após a formação, eles tornam-se multiplicadores dos cursos. O curso teve início em 2009 e possui uma carga horária de 300 horas, divididas em dois anos. O primeiro conta com 200 horas/aula e o segundo com 100 horas/aula. O MEC oferece o material do curso gratuitamente, constituído por cadernos, livros com atividades, os quais são usados ao longo do curso, tanto nas atividades presenciais quanto não-presenciais.

Um dos cursos oferecidos pelo eixo A não foi realizado, o da área de Artes. O curso foi publicado no Diário Oficial na data da oferta de todos os cursos, mas não obteve procura suficiente e não foi oferecido. Os cursos do eixo A são os que apresentam o menor número de alunos inscritos. Segundo um dos entrevistados, os cursos desse eixo caracterizam-se por serem cursos de formação pessoal, realizados para suprirem defasagens conceituais dos docentes, muitas vezes, causadas por uma formação inicial de baixa qualidade.

O eixo B contou com oito cursos oferecidos, sendo que “Parlamento Jovem/Grêmios Estudantis”, “Fases e Interfaces da Educação Ambiental” e “Praticando as diretrizes curriculares para o trabalho pedagógico com leitura e escrita na educação infantil II”, não foram ofertados. Portanto, foram realizados cinco cursos no eixo B.

A maioria dos cursos ocorre por iniciativa da própria SME, e é importante destacar que esse fator ocorre nos três semestres estudados. O eixo B é o que apresenta o maior número de cursos ofertados pela própria SME de Campinas, ou seja, cursos realizados sem parcerias com outras instituições ou governos.

Os cursos do eixo B apresentam distintas temáticas, dentre eles dois que abordam a questão racial, portanto fazem parte do Projeto MIPID, assim como o curso sobre Sexualidade Humana, Gênero e Etnia, que também contempla o Projeto.

Um dos cursos que aborda a questão racial é realizado em parceria com o projeto chamado “A Cor da Cultura”, trabalho educativo cujo início foi em 2004, caracterizado pela valorização da cultura afro-brasileira. É fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), a TV Globo e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Esse curso é

realizado por meio de material organizado e cedido pela Fundação Roberto Marinho.

O eixo C conta com 22 cursos, sendo sete deles voltados para o ensino de línguas estrangeiras. Destaca-se a não realização de dois dos cursos oferecidos, o de Libras - Módulo III e o curso Letra e Vida. Eles não ocorreram por razões distintas. O curso Letra e Vida²¹, oferecido em parceria com o Estado de São Paulo, não aconteceu devido ao atraso na entrega do material que seria utilizado no curso. Já o de Libras - Módulo III, não houve procura suficiente.

Vale ressaltar que os três cursos de Francês oferecidos são realizados em parceria com a Aliança Francesa e acontecem em uma das sedes da escola no bairro do Cambuí; essa parceria, como relata uma entrevistada para a pesquisa, ocorre a mais de 10 anos e faz parte do projeto Francês e Italiano. Os cursos de Francês são ministrados por uma professora da Rede municipal, que concluiu sua formação na Aliança Francesa, porém não é professora da escola. A parceria se dá pela concessão do espaço da escola para as aulas, assim como o oferecimento de algumas bolsas de estudos para professores que se destacam nos cursos ofertados pela SME.

Os cursos de Italiano já foram realizados pela escola Cada D'Itália, porém, atualmente, os dois cursos oferecidos são ofertados pela própria SME, na sede do CEFORTEPE. Além do Francês e do Italiano, o CEFORTEPE ofereceu um curso básico de Espanhol.

Ainda dentro do eixo C, existe a oferta de cinco cursos referentes às temáticas da Educação Especial. Estes cursos são realizados em parceria com o Núcleo de Educação Especial, presente no Departamento Pedagógico. Os cursos abordam diferentes temáticas relacionadas à inclusão, todos eles pensados e elaborados por profissionais ligados direto às questões referentes à Educação Especial. Vale ressaltar que esses cursos, no ano de 2010, foram passados para o eixo B.

Os cursos do eixo C ainda contemplam cursos realizados pelo NTE, sendo que dos quatro cursos oferecidos um é realizado pelo MEC. O curso oferecido em parceria com o MEC, Ensinando e Aprendendo com as TICs²², está inserido no programa ProInfo

²¹ O curso Letra e Vida é um programa de formação de professores alfabetizadores, destinado aos docentes que ensinam a ler e a escrever no ensino fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos. O curso também é aberto a outros profissionais da Educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita.

²² Curso de 100 horas/aula, que visa oferecer subsídios teórico-metodológicos práticos para que os professores e gestores escolares possam compreender o potencial pedagógico de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) no ensino e na aprendizagem em

Integrado²³, ligado à Secretaria de Educação à Distância (Seed)²⁴.

O último eixo ainda conta com três cursos relacionados ao projeto Musicalizando Campinas, o qual é formado por três áreas: banda rítmica, fanfarra nas escolas e canto coral.

O eixo C ainda conta com um curso, presente nos três semestres, a respeito da Educação Alimentar e do Currículo. Além desse há ainda o curso Educação para a Mobilidade, realizado em parceria com a Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas S/A (EMDEC). O objetivo do curso é promover o processo de educação com fundamento no conceito de mobilidade urbana, integrando questões relativas ao trânsito, transporte, meio ambiente, sustentabilidade, segurança, acessibilidade, inclusão social e cidadania.

Os cursos do eixo C são os que possibilitam maior número de horas/aula remuneradas, já que implicam na realização de projetos pelos professores em suas unidades de ensino. Além disso, é o eixo que apresenta o maior número de parcerias da SME, tanto com a esfera pública quanto com a privada, nos três semestres estudados.

3.4. Apresentação mais detalhada dos cursos oferecidos

O total de cursos oferecidos foi classificado, para uma análise mais aprofundada, a partir da suas parcerias (ou não) de oferecimento, isto é, cursos organizados sem parceria, apenas pela iniciativa da própria Secretaria Municipal de Educação de Campinas, e cursos oferecidos em parceria com a esfera pública, tanto municipal, federal ou estadual ou com a esfera privada (ONGs, fundações, empresas, etc).

Tabela 5: Total de Cursos oferecidos caracterizados por oferecimento

Semestre	Público-Público	Público- Privado	SME	Total
1º semestre 2009	4 cursos	5 cursos	24 cursos	33 cursos

suas escolas.

²³ ProInfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) no cotidiano escolar, articulando a distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais

²⁴ "A secretaria atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICSs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras." Retirado do site www.mec.gov.br

2º semestre 2009	1	3 cursos	14 cursos	18 cursos
1º semestre 2010	8 cursos	8 cursos	42 cursos	58 cursos
TOTAL	12 cursos	16 cursos	80 cursos	108 cursos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da SME de Campinas

Ao analisarmos todos os cursos divididos por eixos, a partir da construção de tabelas, pode-se observar que a maioria dos cursos realizados são ofertados pela própria SME. Em todos os semestres estudados, o número dos cursos sem parcerias foi superior.

Este fator é de grande relevância, na medida em que atualmente observa-se uma interpenetração das esferas privadas e públicas no oferecimento dos cursos. Muitos municípios, sem tradição em políticas de formação continuada, acabam contratando serviços ou firmando convênios de apoio com instituições privadas. O que representa um problema sério, afinal os cursos oferecidos em parceria não são elaborados a partir da realidade educacional do município, das particularidades da Rede, tão pouco há a participação dos profissionais da Educação para pensarem as aulas. O que se presencia é uma gama de cursos, oferecidos no lucrativo mercado educacional, sem a preocupação real na consolidação de formação continuada que atenda aos princípios básicos da democracia, de uma formação reflexiva, política, teórica.

O fato de o município de Campinas apresentar um número reduzido de cursos em parcerias público-privadas corresponde à tradição da cidade em pensar políticas de formação continuada aos seus professores desde a década de 1980. Há uma tradição consolidada nas ações da SME, e mais do que isso, valorização e entendimento da importância da consolidação de políticas de formação municipais.

3.4.1. Cursos oferecidos pela SME

Para uma análise mais detalhada dos cursos oferecidos pela SME durante os três semestres estudados, foram criadas temáticas centrais para a organização. Sendo elas: Grupos de Formação; Educação Especial; NTE; Programas e Projetos; Legislação; Educação Infantil; e Outros.

O primeiro tema, Grupos de Formação (GF), caracteriza-se pelos cursos, grande parte deles inseridos no eixo A, além de outros três Grupos de Formação por temáticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos e à Sexualidade Humana, Gênero e Etnia, este também ligado ao Programa da SME, MIPID.

Os Grupos de Formação têm uma história antiga na Rede, assim como os cursos relacionados aos Programas e Projetos. A partir da análise do histórico das políticas no município de Campinas, se observa que desde 1983 existem Grupos de Formação na Rede. Primeiramente, caracterizam-se por grupos pontuais, chamados de Grupos de Estudos. São criados pelos professores, não configurando uma política da SME.

Os grupos de estudos nasceram da iniciativa de professores de 5ª a 8ª séries da Rede Municipal que buscavam o aprimoramento de sua prática. “Esses profissionais, utilizando-se da autonomia proporcionada pela SME para criar espaços de discussão da prática pedagógica, desencadearam uma nova proposta de formação em serviço que, após ter seu valor reconhecido, foi expandida para a Rede” (FERRAZ, 2001, p.103).

Os primeiros Grupos formados na Rede foram os de Geografia e História. Atualmente há um grande número de cursos em diversas áreas do conhecimento: Histórias, Geografia, Artes Plásticas, Educação Física, Inglês, Ciências, Português, Matemática, Educação, Relações Econômicas e Tecnologia, é uma disciplina do ensino fundamental (ERET), ou seja, quase todas as disciplinas que compõem a grade curricular das EMEFs.

É importante pontuar que, a partir de 1990, através da Portaria nº 1.150, de 3 de fevereiro de 1990, reestruturou-se o horário dos professores de 5ª a 8ª séries das escolas. A portaria organizou o horário de forma a deixar um dia livre na semana para cada componente curricular, o que possibilitou a participação dos professores de todas as disciplinas em Grupos de Estudo.

Destaca-se, a partir de 2009, a reconfiguração do grupo de formação de Português e Matemática, com o oferecimento do curso GESTAR II, do MEC. Os antigos grupos de formação das duas disciplinas passam a ser ofertados pelo curso do MEC.

Outra mudança apresenta-se com a inserção, a partir de 2010, do Grupo de Formação da disciplina ERET, que já havia sido ofertada pela SME. Como aponta o entrevistado:

ERET não é nova. Às vezes acontecem uns hiatos na formação. ERET é a antiga disciplina de comércio, de estudo das relações econômicas e tecnologia. Com a reformulação da matriz curricular da Rede pública como um todo, por volta de 2004, a antiga disciplina de comércio passou a se chamar ERET. Aconteceu um hiato, pois era um grupo de formação que existia, e em alguns anos não foi oferecida e agora está sendo reoferecida. É um professor da UNICAMP que a ministra. É prática nossa ter alguns professores de fora. (CAMPINAS - A, 22 de abril de 2010)

Os Grupos de Formação também são contemplados por Grupos de Formação por temática. Durante os três semestres, foram oferecidos três cursos de EJA, realizados através dos GFs, um em cada semestre.

O segundo tema, Educação Especial, caracteriza-se por cursos oferecidos em parceria com o Núcleo de Educação Especial, que se localiza dentro do Departamento Pedagógico. Desde 2005, o Núcleo vem realizando cursos de formação continuada na área específica de Educação Especial.

(...) Assim, a SME tem criado cursos e outros movimentos coletivos dentro e fora das escolas, voltados à melhoria das condições de ensino e à formação dos profissionais da educação, a partir do novo paradigma educacional de respeito à diversidade rompendo com uma longa tradição na qual a escola desempenhou um papel excludente. Neste ano de 2005, foram organizados cursos de formação, objetivando atender aos preceitos das diferenças e das especificidades e oferecer subsídios e orientações aos profissionais de educação para que além da sensibilização, compreendessem e elaborassem novas propostas pedagógicas que venham atender melhor aos anseios e aos interesses dos alunos com deficiência. (retirado do site www.campinas.sp.gov.br acesso dia 23/05/2010).

O terceiro tema engloba os cursos realizados pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Os cursos, como já foi apontado acima, abordam desde temas básicos de Informática, direcionados aos professores que possuem um conhecimento raso sobre o assunto, até cursos mais elaborados, como o de *stop motion*, blogs na educação, dentre outros. O NTE existe no município de Campinas desde 1998, e além de oferecer cursos de formação tem a incumbência de prestar serviços técnicos aos laboratórios de informática das escolas municipais.

O quarto tema apresentado, Programas e Projetos, merece destaque ao ser apresentado e discutido. Além de possuir uma longa história dentro da Rede de ensino de Campinas, é o tópico que abarca a maior quantidade de cursos oferecidos nos três semestres pesquisados. Os Programas e Projetos existem desde 1983 na Rede de ensino de Campinas.

O quinto tema aborda os cursos relacionados à Legislação, ou seja, cursos elaborados para a implementação de leis, tanto municipais, federais ou estaduais. São cursos que versam a respeito de leis elaboradas e que necessitam de cursos de formação para os docentes as colocarem em prática no interior das unidades escolares. Como exemplo há o curso que

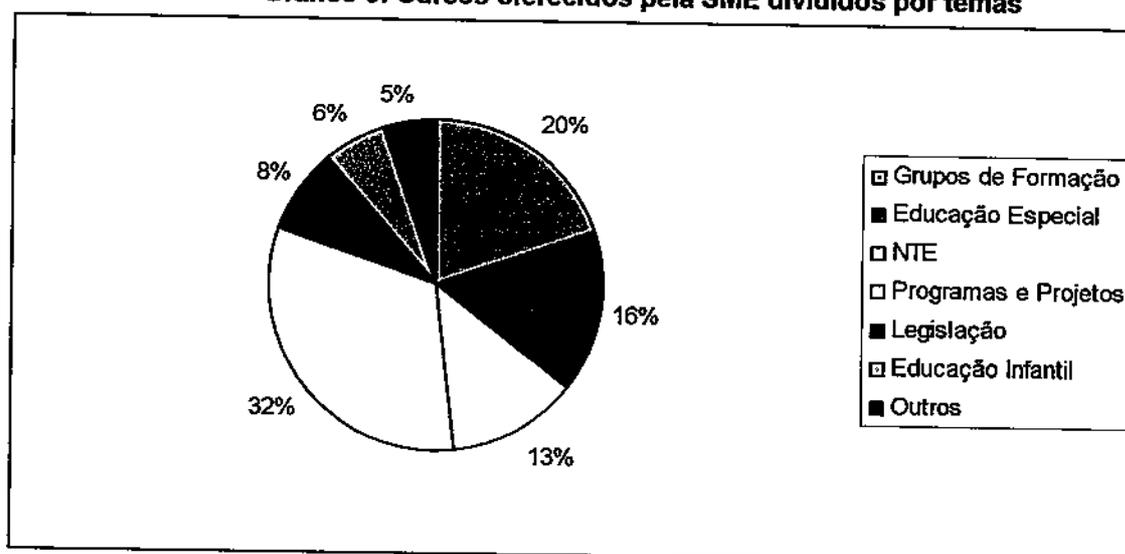
aborda a Lei nº 10.639/03²⁵, outro a respeito da Reforma Ortográfica, e outro a respeito da Lei Municipal nº 8.829/96²⁶, além de dois cursos sobre a Educação em Ciclos.

A sexta temática, Educação Infantil, conta com seis cursos no total, sendo grande parte deles solicitados pelos professores à SME. O curso referente à Pedagogia Freinet foi pedido pelos professores e oferecido no segundo semestre de 2009. Em 2010, ele foi reofertado tanto no módulo I quanto no II. Além do curso de Pedagogia Freinet, nos três semestres foi ofertado também um curso relacionado à contação de histórias na educação infantil.

O último eixo conta com alguns cursos que não se enquadram em nenhum dos temas criados. São cursos relacionados a temáticas variadas, tais como Educação Alimentar e Currículo, Pedagogia da Imagem e um curso relacionado à questão do patrimônio cultural na escola.

Para uma visualização mais clara, segue gráfico no qual os cursos aparecem divididos pelos oito eixos criados.

Gráfico 3: Cursos oferecidos pela SME divididos por temas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados apresentados pela SME

Observa-se maior concentração de cursos no eixo de Programas e Projetos. Trinta e dois por cento dos cursos estão divididos nas diferentes temáticas abordadas pelos Programas e Projetos da SME. É interessante ressaltar que muitos desses cursos fazem parte da Rede de ensino há bastante tempo, ou seja, são cursos que apresentam uma história dentro da formação

²⁵ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

²⁶ Estabelece o jogo de xadrez dentro das escolas municipais.

de professores do município, caracterizando um projeto de formação que já é construído na Rede desde 1983. Não são como os cursos pontuais, de curta duração, que muitas vezes não possuem relação alguma com as necessidades do município, tampouco com as necessidades referentes à formação dos educadores. Os Programas e Projetos estão consolidados na Rede de ensino como parte integrante das políticas de formação de professores de Campinas.

Os cursos realizados pelos Programas e Projetos, ou seja, inseridos nas temáticas abordadas pelos mesmos, contemplam o eixo C, na maioria dos casos. Os principais programas são: o de Línguas, que abarca o ensino do Italiano e do Francês há bastante tempo e agora conta com o Espanhol e o Inglês. Outro projeto é o Musicalizando Campinas, o qual contempla o curso de fanfarra nas escolas, o violão popular, o canto coral e a flauta doce.

Há também cursos presentes no eixo A, ligados ao Programa MIPID, relacionados às temáticas da cor e da sexualidade. Há ainda o oferecimento de um curso ligado ao Projeto Imprensa. Em entrevista concedida à pesquisa, a relação entre os cursos e os Programas e Projetos se esclarece:

Alguns programas e projetos têm como missão a formação, ou seja, a formação dos profissionais que depois vão atuar na formação dos alunos, e que se reverte de imediato na questão da formação desses profissionais. Então, por exemplo, Sexualidade Humana, Gênero e Etnia é uma frente que necessariamente fará formação para professores. Está dentro do programa MIPID, que começou em 2002. Em 2000 tiveram conversas. (...) Têm algumas frentes que necessariamente farão a formação. Musicalizando tem que formar monitor, os multiplicadores desse programa. Em alguns deles, a formação é inerente para sua existência, para sua sobrevivência. (CAMPINAS - A, 22 de abril, 2010).

O projeto de línguas ocorre na Rede há muitos anos, primeiramente com cursos voltados para o ensino de Francês e Italiano. Os cursos iniciaram a partir de parceria feita com a Aliança Francesa e a Casa D'Itália e atualmente são oferecidos por uma professora da Rede de ensino de Campinas. O curso de Espanhol começou no primeiro semestre de 2009, por iniciativa da SME. Já o curso de Inglês é muito recente na Rede, sendo oferecido por uma parceria feita com uma escola de Inglês, Yázigi Internexus. Como aponta uma das entrevistadas para o trabalho, essa é uma parceria que ainda está sendo estudada, afinal começou no início de 2010, e ainda não houve a conclusão de nenhuma turma para que haja a avaliação da qualidade do curso oferecido. É importante ressaltar que esse curso é realizado

metade à distância, diferentemente da metodologia dos cursos de línguas oferecidos pela SME sem parceria.

O segundo eixo, que apresenta o maior número de cursos, é o de Educação Especial, o qual contempla todos os cursos ofertados em parceria com o Núcleo de Educação Especial, onde está alocada a Coordenadoria de Educação Básica. Os cursos realizados em parceria com o Núcleo foram realizados nos três semestres estudados, sendo quase todos oferecidos de maneira presencial, com uma carga horária em torno de 60 horas/aula. No primeiro e segundo semestre de 2009, os cursos de Educação Especial, como já foi dito, foram oferecidos no eixo C, e em 2010 passaram a ser ofertados no B. Esta mudança se dá pelo entendimento da SME de os cursos estarem mais ligados às questões teóricas e menos às práticas, especificidades dos cursos do eixo C em que o conhecimento deve ser elaborado em projetos nas escolas.

Como aponta a entrevistada para a pesquisa,

Alguns cursos mudaram de eixo por conta da política do Departamento para aquele ano. Os únicos cursos que passaram foram os de Educação Especial. Eles passaram do eixo C para o eixo B como uma proposta de política de formação do Departamento, e porque a gente acabou entendendo que a Educação Especial vem para dialogar de forma teórica também, e não para que você desenvolva um projeto depois com os seus alunos. A aplicação não é direta. Então por isso que houve essa migração, a gente vai vendo de acordo com o uso, às vezes a gente vai sentindo a própria experiência e entende que ela pode estar mais bem abrigada em determinados eixos e não no que estava. Então vamos fazendo estas tentativas. (CAMPINAS – B, 22 de abril, 2010).

Como a entrevistada relata, a mudança nos eixos se dá pelo entendimento do Departamento Pedagógico de que os cursos de Educação Especial possuem um caráter mais teórico, diferente do caráter dos cursos do eixo C, ligados diretamente à prática por meio do desenvolvimento de projetos nas escolas.

Os cursos de Educação Especial apresentam uma vasta gama de temas abordados, passando desde o ensino de Libras até a formação de áudioescritores para a acessibilidade para teatro, televisão e cinema. Ressalta-se a oferta de um aumento no número dos cursos oferecidos ao longo dos semestres, passando de um total de cinco cursos no primeiro semestre de 2009 para sete no ano de 2010, totalizando 15 cursos nos três semestres estudados.

Os dois eixos, NTE e os Grupos de Formação por área do conhecimento, apresentam a mesma porcentagem de cursos oferecidos.

Os cursos do NTE apresentam um número significativo nos três semestres, sendo o

segundo semestre de 2009 o que possui a menor quantidade de curso. Todos eles são ofertados de forma presencial e pelos próprios funcionários do Núcleo. Os cursos versam sobre temas básicos da informática e outros mais elaborados.

Os únicos cursos que não são oferecidos presencialmente são os ofertados pelo MEC em parceria com o NTE.

Nós mesmos que damos os cursos. Não é prática nossa contratar serviços, pessoas para darem cursos, só se a gente quiser alguma coisa específica, aí contratamos sem problema nenhum. Mas com a formação, a experiência que já temos, a gente mesmo está repassando a formação. Nós temos quatro formadores. Alguns vão direto para escola, da formação na própria escola, dando oficina que oferecemos. Quando a escola tem tempo e interesse, ele coloca essa oficina dentro do quadro de horário da escola. A escola não paga nada por isso, pois estamos dentro da coordenadoria de formação, somos pagos para isso. Somos afastados da sala de aula para trabalhar com formação. Os formadores são todos afastados. Com o MEC, tem a parceria, eles nos dão a formação e a gente repassa. (CAMPINAS - C, 10 de maio, 2010).

Como aponta a entrevista acima, o NTE não oferta cursos apenas no CEFORETEPE, mas também atua na formação de professores e realização de projetos no interior das escolas. Faz parte das ações do Núcleo as assessorias técnico-pedagógicas para os laboratórios de informática das escolas, assim como capacitar professores e alunos para o uso dos laboratórios. Em entrevista com a coordenadora do Núcleo, ela apresenta um dos projetos de capacitação de alunos no interior das escolas, para que se tornem monitores de informática. O projeto teve início há dois anos, a partir de um treinamento que o NTE realizou com alunos e os professores acompanharam as atividades para “tocarem” o projeto depois nas escolas. O Núcleo também ajuda a formular e implementar os projetos solicitados pelas escolas.

Os grupos de formação pertencentes às áreas do conhecimento contam com a mesma porcentagem de cursos oferecidos pelo NTE, 13% do total. Esses cursos realizam-se a partir das disciplinas básicas do currículo escolar do ensino fundamental, e por sua vez apresentam-se como grupos de formação das diferentes matérias. Vale ressaltar que os cursos do eixo A são anuais, sendo assim no segundo semestre de 2009 não houve a oferta de nenhum curso. Como aponta um dos entrevistados, o eixo A é uma filosofia da SME, e os cursos continuam a existir porque é uma questão institucional. Os cursos do eixo são realizados para os professores específicos das disciplinas dos anos finais do ensino fundamental.

O quarto eixo, com o maior número de cursos e com um total de oito realizados, aborda questões referentes às eis implementadas e que por sua vez necessitam de formação profissional para serem efetivadas em sala de aula. No caso, há um curso que versa sobre a Lei nº 10.639/03, oferecido nos três semestres estudados. Ele aborda uma lei federal que necessita de formação específica para os docentes em exercício para a sua efetivação em sala de aula. Esse curso faz parte também do Programa Memória e Identidade (MIPID). Além deste curso, houve a realização de dois cursos referentes à Política de Ciclos, elaborados no segundo semestre de 2009. Ocorreram ainda dois cursos a respeito do ensino de xadrez, Lei Municipal nº 8.829/96, um realizado no segundo semestre de 2009 e outro no semestre seguinte. Por último, houve um curso sobre a Reforma Ortográfica no segundo semestre de 2009.

Os cursos que versam sobre aspectos legais muitas vezes vêm como diretriz da SME, porém no caso dos cursos sobre os Ciclos, eles partiram da realização de um NAED.

(...) Às vezes têm demandas que vêm dos NAEDS. Cursos que os NAEDs pedem para uma formação e que a gente tenta agregar, trazer aqui e liberar para outros formadores. Isso aconteceu o ano passado com o curso que falava sobre ciclos nos anos finais. Foi uma demanda que veio do NAED, que a gente abraçou aqui e abriu também para outros profissionais. Não há uma relação formal entre os NAEDs e o CEFORTEPE, mas a última reunião estava entrando nesse diálogo mais estreitos entre os NAEDs e os outros coordenadores. (...) e então, de acordo com a demanda dos próprios professores, nós colocamos esses cursos para tentar suprir essa demanda. (CAMPINAS - B, 22 de abril, 2010).

Apesar de a relação entre os NAEDS e o CEFORTEPE não ocorrer de forma efetiva, no caso do curso sobre os Ciclos a relação se deu de maneira informal, possibilitando aos professores da Rede de ensino realizarem um curso que não contempla apenas um questão particular de uma região, mas de toda a Rede municipal de ensino. Nesse caso, o processo de excussão e elaboração da política de formação se deu de forma inversa à maioria dos casos, quando tudo está centralizado na SME. É a Coordenadoria Setorial de Formação que pensa a política de formação para a Rede municipal e a oferece através dos cursos de forma centralizada no CEFORTEPE. No caso particular dos cursos sobre os Ciclos, os NAEDS pensaram a política, elaboraram os cursos e a SME apenas os executou para toda a Rede.

Os dois cursos relacionados ao ensino de xadrez, apesar de estarem ligados

diretamente à Lei Municipal nº 8.829/96, fazem parte do Programa Arte e Movimento da SME. O Projeto de Xadrez ocorre desde 2007, sendo desenvolvido em escolas de ensino fundamental da Rede municipal. Para a consolidação do projeto, a SME oferece cursos de formação para os professores.

Na totalidade dos cursos relacionados aos aspectos legais, a maioria deles está ligada aos Programas e Projetos da SME. Apenas os dois cursos relacionados à temática dos Ciclos e um sobre a Reforma Ortográfica não fazem parte. Sendo assim, atualmente há uma pequena quantidade de cursos voltados apenas para os aspectos legais.

Os cursos que versam sobre a educação infantil representam 6% do total de cursos oferecidos. Eles apresentam um dado curioso, tanto o curso de Pedagogia Freinet quanto o de contação de histórias foram solicitados pelos docentes da Rede de ensino infantil do município. Como aponta a entrevistada, foi um curso que partiu das escolas a partir da vontade dos professores. O curso de Pedagogia Freinet teve início no segundo semestre de 2009 e teve uma grande procura, sendo reofertado em módulo de continuidade e com uma nova turma em 2010. Isto mostra o quanto os cursos que partiram dos docentes tiveram um interesse grande na Rede, onde a temática é atual, e principalmente, de interesse de muitos profissionais.

O processo de elaboração da política de formação, no caso dos cursos de Educação Infantil, também apresenta um processo diferenciado, tal como no curso dos Ciclos. O tema dos cursos parte do interesse direto dos docentes, da vontade de estudar, pensar e pesquisar uma determinada temática. A política de formação é elaborada no interior das escolas pelos docentes e levada para a SME, construindo um caminho inverso. Nesse caso, não é a demanda de uma região e sim de um grupo de professores, e a SME entende que o tema é de interesse geral. E de fato, o curso foi muito procurado pelos professores, sendo reoferecido também a pedido dos docentes.

Os cursos que abordam a temática do EJA são apenas 3% do total, o que representa três cursos oferecidos. Estes cursos estão vinculados ao Núcleo de Jovens e Adultos, que está dentro da Coordenadoria da Educação Básica. O curso “Grupo de formação por temática: EJA II: construção do currículo” foi oferecido nos primeiros semestres de 2009 e de 2010. No segundo semestre de 2009, foi oferecido o curso “Grupo de formação por temática: a democracia e a cidadania como construção sociopolítica”, cujo objetivo era discutir a função da escola na formação dos alunos de EJA como lugar privilegiado da construção de sua cidadania.

O último tema conta com um curso sobre Educação Alimentar. Ele pode ser

enquadrado em Temas Transversais, mas como não foi criada essa terminologia, o curso entra na categoria dos que não se enquadram nas temáticas. O curso foi realizado em todos os semestres estudados e possui uma longa história na Rede de ensino fundamental.

Os outros cursos contemplados nesse eixo apresentam-se pontualmente, ou seja, não aparecem novamente no quadro geral ou não foram oferecidos em módulos de continuidade. São eles: um curso sobre Patrimônio Cultural na escola: conceitos, diretrizes e práticas, e o curso Pedagogia da Imagem. Este último foi apresentado como um programa de formação continuada de educadores(as), cujo objetivo é promover a apropriação crítica e dialógica das linguagens e tecnologias da comunicação. O curso de Patrimônio Cultural pretende, a partir de uma abordagem contemporânea sobre a figura do patrimônio cultural, discutir a preservação de bens e a permanência de manifestações culturais sob três prismas distintos: por que preservar? O que preservar? Como preservar?

Após a apresentação da totalidade dos cursos, ressalta-se a grande variedade na temática dos mesmos, porém, essencialmente eles se estruturam dentro do quadro organizacional da Coordenadoria Setorial de Formação, e por sua vez do CEFORTEPE. Ou seja, são cursos ligados aos Programas e Projetos, ao NTE e à Educação Especial. Podemos concluir que a SME possui sim uma política de formação continuada para o município, a qual estrutura-se essencialmente dentro desses três eixos.

Metodologia

Nos três semestres estudados os cursos oferecidos pela Secretaria apresentaram algumas modificações quanto à metodologia utilizada. Eram em grande parte presenciais ou semipresenciais, com horas de atividades não-presenciais sempre inferiores às presenciais, não existindo nenhum curso realizado totalmente à distância, como mostra tabela abaixo:

Tabela 6: Cursos oferecidos pela SME – Metodologia

Semestre	Presencial	Semipresencial	Total
1º semestre 2009	19 cursos	5 cursos	24 cursos
2º semestre 2009	12 cursos	2 cursos	14 cursos
1º semestre 2010	19 cursos	23 cursos	42 cursos
TOTAL	50 cursos	30 cursos	80 cursos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da SME de Campinas

O número de cursos oferecidos com metodologia semipresencial cresceu de forma acentuada ao longo dos semestres estudados. Esse número passa de cinco no primeiro semestre de 2009 para 23 cursos em 2010, ou seja, há um aumento significativo indicando a mudança na configuração da organização dos cursos pela SME. No ano de 2009, a metodologia usada não contava com tantas horas/aula de atividades fora da sala de aula, o que sinaliza uma tendência no aumento de metodologias à distância ou de atividades extraclasse para o desenvolvimento de pesquisas e projetos.

O eixo C é o que conta com o maior número de cursos oferecidos de forma semipresencial. Curiosamente, já que na sua forma de organização os professores já devem desenvolver atividades de projetos fora das horas/aula.

O total de horas/aula varia bastante de curso para curso, não apresentando um padrão na organização metodológica dos mesmos. Os cursos apresentam desde um total de 15 horas/aula²⁷ até 120 horas/aula²⁸. Muitos cursos são reofertados em módulos de continuidade ou têm duração superior a um semestre, apresentando um caráter de média duração.

Os cursos da SME, na grande maioria, são pensados não de forma pontual, a partir de um problema específico ou de uma demanda de uma escola ou grupo de professores para serem realizados. São cursos pensados enquanto política pública para formação de professores, cursos com o caráter de consolidar um processo formativo que tenha continuidade, que se dê a partir de uma reflexão contínua e aprofundada a respeito dos temas.

A característica dos cursos oferecidos no CEFORTEPE é que são institucionais. Eles têm a ver com as políticas públicas implementadas e são cursos ligados a Programas e Projetos, então possuem a característica de ter continuidade. Um curso oferecido em uma escola pode ser oferecido para suprir um problema emergencial que apareceu ali, pontualmente. Sanado o problema ou aquela formação que necessitava ser realizada naquele espaço, esse curso não tem continuidade. A maioria dos cursos oferecidos aqui estão em continuidade, estão relacionados às políticas públicas e a Programas e Projetos. (CAMPINAS - A, 22 de abril, 2010).

²⁷ No caso, o único curso com esse total de horas/aulas foi o Reforma Ortográfica, oferecido no segundo semestre de 2009.

²⁸ O curso referente à Lei nº 10.639/03 - compromissos e mudanças na educação -, oferecido nos três semestres estudados, conta com um total de 120 horas/aula.

A partir da entrevista concedida, esclarece-se a diferença na concepção dos cursos oferecidos nas escolas, nos NAEDs e no CEFORTEPE. O centro de formação do município responde diretamente à SME através da Coordenadoria Setorial de Formação. Sendo assim, deve oferecer os cursos e pensar uma formação em âmbito municipal a todos os professores de sua Rede de ensino. Diferentemente dos NAEDs que, em muitos casos, elaboram cursos a partir de demandas específicas das escolas presentes em cada região ou de maneira pontual, a partir dos problemas vividos pelos professores dentro de cada unidade educacional. Porém, como podemos ver ao longo da pesquisa com as entrevistas feitas, alguns cursos oferecidos no CEFORTEPE partiram dos NAEDs e dos professores individualmente, e vale ressaltar que os cursos tiveram uma enorme procura por parte dos docentes da Rede.

A elaboração dos cursos pelos NAEDs é esclarecida por uma coordenadora pedagógica do NAED Sudoeste:

Os cursos oferecidos nos NAEDs apresentam uma forma diferenciada na elaboração e execução, possibilitando maior envolvimento dos professores tanto na elaboração das políticas de formação quanto no oferecimento. As demandas dos cursos, na maioria das vezes, partem de problemas vivenciados nas escolas da região, problemas esses que são trazidos para os Núcleos de Ação Descentralizados.

A coordenadora cita um curso realizado no NAED Sudoeste para exemplificar o processo de elaboração. O curso para monitores de educação infantil, em andamento, foi realizado pela primeira vez para alguns professores assumindo um caráter inicial de formação, como paralelamente um segundo curso de gênero, para as monitores que já haviam feito o curso inicial.

Os cursos ocorrem sempre para um número pequeno de alunos, no caso 20 por curso. Ela acredita que o tamanho reduzido da turma possibilita um espaço mais rico de aprendizado, exigindo mais possibilidade para as professoras se colocarem. A opção por turmas reduzidas é pensada para que se construa uma formação continuada que parta das docentes, formada a partir da realidade de atuação de cada profissional. Esse modelo de formação inicia-se na reflexão da prática docente, estabelecendo o elo entre a teoria e a prática de forma indissociável.

Outra maneira de organizar a formação realizada nos núcleos é incentivando que os cursos sejam ministrados pelas próprias professoras da Rede. Professoras que já realizaram cursos de formação continuada ou possuam especialização *Lato sensu*, ou seja, profissionais que buscam a constante atualização de suas práticas. Dessa maneira, constitui-se uma Rede de formação, além da troca de experiências e conhecimentos entre os profissionais da Rede.

Segundo a entrevistada, os professores recebem através de horas/projeto realizados em suas instituições de ensino. Os professores, dentro dos NAEDs, utilizam-se deste recurso para receber a verba de horas/projeto para ministrarem cursos. Não há uma cláusula que não permita que eles recebam para ministrar cursos, sendo esta também uma experiência formativa. A maneira encontrada pelos NAEDs para organizar a formação fortalece um modelo continuado, que busca a reflexão teórica sobre as práticas docentes, formando assim professores críticos-reflexivos.

Como percebemos, os NAEDs consolidaram uma forma própria de pensar e executar a formação, criando uma política que independe dos cursos oferecidos pela SME através do CEFORTEPE.

3.4.2. Cursos oferecidos em parceria

Parcerias Público-Públicas

Os cursos oferecidos em parceria foram pensados a partir de duas categorias de análise e apresentação, já que cada parceria possui as suas especificidades próprias, mudando substancialmente as características dos cursos. Mais que isso, a maneira de pensar a formação de professores.

As parcerias feitas com órgãos públicos enquadram-se na categoria público-público, foco central deste trabalho. Atualmente, com o aumento significativo das parcerias público-privadas, a pesquisa focou a análise e a discussão nas políticas de formação continuada oferecidas pelo município sem parceria de nenhum caráter ou parcerias travadas com órgãos públicos, no caso com o governo federal através do MEC e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento²⁹. Já em âmbito estadual, as parcerias são feitas com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e no nível municipal, por meio da Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas S/A (EMDEC). Existem ainda parcerias com duas universidades, a Universidade Federal de Lavras (UFLA), e com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no oferecimento de cursos *Lato sensu*, parceria essa já estabelecida há bastante tempo na Rede de ensino de Campinas³⁰.

²⁹ O curso oferecido pela EMBRAPA chama: Geotecnologia como apoio à elaboração de material didático para o ensino fundamental: atlas ambiental escolar da região metropolitana de campinas.

³⁰ Ver tópico específico referente à discussão.

Tabela 7: Cursos oferecidos em parceria público-pública

Ano	Curso	Oferta	Metodologia	Duração	Eixo
1º semestre 2009	Gestar II - Língua Portuguesa	MEC	Semipresencial	300h/aula	A
1º semestre 2009	Gestar II - Matemática	MEC	Semipresencial	300h/aula	A
1º semestre 2009	Tecnologia na Educação: Ensinando Aprendendo com as TiCs	MEC	Semipresencial	100h/a (36hP e 64hEAD)	C
1º semestre 2010	Elaboração de Proj. em Tec.	MEC	Semipresencial	40ha (15HP e 25hEAD)	C
2º semestre 2009	Letra e Vida	Estado SP	Semipresencial	180h/a (135hP 45h/NP)	C
1º semestre 2010	Ler e Escrever	Estado de SP	Não informado	Não Informado	
1º semestre 2009	Educação para a Mobilidade	ENDEC	Presencial	30h/aula	C
1º semestre 2010	Geotecnologia como apoio (...)	Embrapa	Presencial	100h/a	B
1º semestre 2010	Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos de Educação infantil	UFLA/MG	Semipresencial	80h/a (60hP e 20h a NP).	C

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados apresentados pela SME de Campinas

O quadro acima apresenta todos os cursos oferecidos em parceria de caráter público nos três semestres estudados e, para maior clareza na análise, apresenta-se a metodologia usada e a duração.

Ao se observar a totalidade dos cursos oferecidos em parceria, nota-se um número maior de cursos realizados pelo MEC (quatro); dois deles relacionados à Tecnologia e Educação, oferecidos através do NTE, e outros dois ligados à GESTAR.

Os cursos oferecidos desde 2009, em parceria com o MEC, fazem parte do ProInfo Integrado. A realização da parceria foi esclarecida pela coordenadora do NTE em entrevista.

Em 2008 foi lançado o ProInfo Integrado, uma série de cursos que o MEC lançou. Começava com um curso de inclusão digital, depois passava para um curso de utilização das TICs. Esse curso a gente ofereceu no ano passado e, este ano estamos oferecendo o terceiro módulo, de elaboração de projetos. Tanto esse como o das TICs ocorreram no módulo semi-

presencial. Temos alguns encontros presenciais aqui... Está sendo a nossa primeira experiência com formação à distância, e depois vamos elaborar um relatório para o MEC. O curso está sendo bem aceito. Os professores ainda têm muita dificuldade, porque é um curso básico, mas está sendo bem aceito. No do ano passado foram três turmas, e nesse ano conseguimos uma, porque é um curso de pouca duração. (CAMPINAS - C, 10 de maio, 2010).

Os três cursos constituintes do projeto ProInfo Integrado são apresentados pelo MEC da seguinte forma:

O primeiro deles, **Introdução à Educação Digital (40h)**, apresenta-se como um curso básico para professores que não têm o domínio mínimo no manejo de computadores/internet. O objetivo deste curso é possibilitar aos professores e gestores escolares a utilização de recursos tecnológicos, tais como: processadores de texto, apresentações multimídia, recursos da web para produções de trabalhos escritos/multimídia, pesquisa e análise de informações na web, comunicação e interação (e-mail, lista de discussão, bate-papo, blogs).

O segundo curso, **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs (100h)**, ofertado no primeiro semestre de 2009 aos professores da Rede de ensino de Campinas, visava oferecer subsídios teórico-metodológicos práticos para que os professores e gestores escolares pudessem:

- compreender o potencial pedagógico de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino e na aprendizagem em suas escolas;
- planejar estratégias de ensino e de aprendizagem, integrando recursos tecnológicos disponíveis e criando situações para a aprendizagem que levem os alunos à construção de conhecimento, ao trabalho colaborativo, à criatividade e resultem efetivamente num bom desempenho acadêmico.
- utilizar as TICs nas estratégias docentes, promovendo situações de ensino que focalizem a aprendizagem dos alunos e resultem numa melhoria efetiva de seu desempenho.

O último curso, em andamento atualmente, oferecido no início no ano de 2010, **Elaboração de Projetos (40h)**, visa capacitar os professores e gestores escolares para que eles possam desenvolver projetos a serem utilizados na sala de aula junto aos alunos, integrando as tecnologias de educação existentes na escola.

O ProInfo Integrado é apresentado no site do MEC³¹ como um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Além de oferecer cursos de formação de professores de média duração, o Programa também oferece um curso de especialização, com destacada participação dos professores da Rede de Campinas que compõem o NTE. Como aponta a coordenadora do NTE, em entrevista concedida à pesquisa:

Nós recebemos bastante formação do MEC. Todos os formadores fazem esse curso de especialização em tecnologia e educação. Para a gente também poder ficar atento às novidades, pois não podemos ficar estagnados. (CAMPINAS – C, 10 de maio, 2010).

O curso **Especialização de Tecnologias em Educação** (400h) tem como proposta principal propiciar a formadores/multiplicadores dos programas ProInfo Integrado, TV Escola, Mídias na Educação, Formação pela Escola e Proinfantil e a professores efetivos da Rede pública de ensino e gestores escolares especialização, atualização e aprofundamento nos princípios da integração de mídias e a reconstrução da prática político-pedagógica.

Os principais objetivos específicos são:

- Desenvolver competências que permitam orientar, produzir, capacitar e apoiar o uso/aplicação político-pedagógica das tecnologias de informação e comunicação nos sistemas escolares das diversas unidades da Federação;
- Possibilitar a tomada de consciência para compreender as várias dimensões do uso pedagógico das novas mídias e tecnologias, favorecendo a reconstrução das práticas educativas, tendo em vista o contexto da sociedade em constante mudança e uma nova visão epistemológica envolvida nos processos de conhecimento;
- Planejar e executar ações a partir de uma ótica transformadora viabilizando a

³¹ <http://integrado.mec.gov.br>

articulação entre o projeto político-pedagógico, as atividades de gestão e a prática educativa mediada por tecnologias.

A existência de um programa de formação de professores em nível nacional, através do MEC, centrado nas TICs, aponta algumas questões que devem ser debatidas. Barreto (2004), em artigo publicado, tece uma excelente discussão a respeito da definição das TICs como elementos chave para a reestruturação das políticas de formação e na reconfiguração do trabalho docente. O autor aponta a presença cada vez maior das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no discurso pedagógico.

Em outras palavras, as TICs têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos *do* ensino e *sobre* o ensino, ainda que prevaleçam nos últimos. Atualmente, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à presença das TICs no ensino. Entretanto, a essa presença têm sido atribuídos sentidos tão diversos que desautorizam leituras singulares. Assim, se aparentemente não há dúvidas acerca de um lugar central atribuído às TICs, também não há consenso quanto à sua delimitação. (BARRETO, 2004, p.2).

Ainda no artigo de Barreto, a discussão feita aponta que, no limite, as TICs estão postas como elemento estruturante de um novo discurso pedagógico, bem como de relações sociais. No outro extremo, o que as novas tecnologias sustentam é uma forma de assassinato do mundo real, e no entremeio, podem constituir novos formatos para as mesmas velhas concepções de ensino e aprendizagem (MORAN, 2004), inscritas em um movimento de modernização conservadora, ou, ainda, em condições específicas, instaurar diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas (BARRETO, 2001; 2002; 2003).

O autor aponta a permanência de velhas concepções de educação, concepções conservadoras que se revestem no discurso do novo, na incorporação das TICs como inovação e, mais do que isso, como caminho ideal para a consolidação de uma educação de qualidade, preparada para atender as necessidades da contemporaneidade.

O uso intensivo das TICs aponta para um ensino muito mais voltado para a aprendizagem, deixando de valorizar tanto o ensino. BARRETO (2004) aponta a quebra da

unidade ensino-aprendizagem, dando sustentação aos mais diversos estudos acerca das práticas educativas, supondo a aprendizagem sem ensino ou, ainda, o ensino inteiramente identificado aos materiais que sustentam as alternativas de *e-learning*. O autor enfatiza a importância de percebermos essa quebra a partir do "novo lugar" do professor, na condição de profissional do ensino.

Em entrevista concedida à pesquisa, Fernandes aponta a realização dos cursos do MEC como a primeira experiência do NTE no oferecimento de cursos à distância. O MEC introduz na Rede a metodologia à distância na elaboração de seus cursos, característica essa apresentada por **todos** os cursos oferecidos pelo governo federal, como aponta a tabela a seguir:

Tabela 8: Cursos oferecidos em parceria com o MEC

Curso	Metodologia	Duração	Eixo
Gestar II - Língua Portuguesa	Semipresencial	300h/aula (120HP e 180hNP)	A
Gestar II - Matemática	Semipresencial	300h/aula (120HP e 180hNP)	A
Tecnologia na Educação: Ensinando Aprendendo com as TICs	Semipresencial	100h/aula (36HP e 64 h EAD)	C
Elaboração de projeto em Tecnologia	Semipresencial	40h/aula (15HP e 25 h EAD)	C

Fonte: Elaborado pela autora a partir de fontes da SME de Campinas

Desses quatro cursos, todos são realizados parte presencial e parte à distância, ou com horas/aula para realização de atividades. O que há de comum a todos os cursos ofertados pelo MEC é o número superior de horas/aula não-presenciais. Os quatro versam sobre duas temáticas: cursos voltados para as duas áreas de conhecimento - Matemática e Língua Portuguesa - e outros dois cursos ligados à tecnologia, mais precisamente ao projeto ProInfo Integrado.

A consolidação do modelo à distância para a formação vem sendo debatida dentro da SME já há algum tempo, como apresenta a coordenadora setorial de formação, na época³², em entrevista concedida ao trabalho. A modalidade de formação à distância é uma realidade do CEFORTEPE, sendo um modelo que deve crescer cada vez mais. A coordenadora afirma que

³² A coordenadora setorial de formação, Neiva Toledo, deixou o cargo em maio de 2010. Atualmente quem assume a Coordenação é Cláudia Trevisan.

os cursos são bons, são bem avaliados e que não tem como não aderir a esse tipo de formação.

A EAD é um modelo que vem sendo implementado fortemente, ainda mais na modalidade de formação de professores. Os organismos internacionais em muitos documentos apontam a formação à distância como ideal para a formação docente, tanto formação inicial como continuada. (CAMPINAS- D, 14 de dezembro, 2009).

Ainda nos artigos publicados por Barreto (2003 e 2004), é apontada a utilização das TICs, nos países periféricos, apenas como forma de formação de professores à distância. Diferentemente dos países “desenvolvidos”, onde as TICs são aplicadas como forma de agregar novas possibilidades aos processos pedagógicos, nos países periféricos a ênfase é posta na formação de professores à distância (EAD), identificada, por sua vez, à certificação em massa.

O projeto central do MEC para a formação de professores à distância configura-se na Universidade Aberta do Brasil (UAB), que, recentemente, montou um pólo de apoio presencial na cidade de Campinas.

A UAB, a partir de agosto de 2010, oferecerá um curso à distância no polo de Campinas, sendo a sua sede no CEFORTEPE. As negociações para implementação do polo aconteceram via NTE. Em entrevista ao trabalho, a coordenadora do NTE relata que, em visita a Brasília, para a realização de um encontro no ano de 2009, o acordo para a implementação do polo foi traçada.

(...) lá foi lançada a ideia que já acontecia na UAB e eu trouxe a proposta para o Departamento Pedagógico, que se interessou. O secretário se interessou, e começamos a correr atrás. Hoje ela está desvinculada da Coordenadoria de formação, mas não sabemos o andamento depois, pois é muito recente a proposta. Como é uma formação que vem de fora e é um projeto específico do governo federal, ela não foi vinculada à Coordenadoria de Formação ainda. Ela responde direto ao diretor pedagógico e ao secretário. O MEC ofereceu essa proposta em 2007 para o município de Campinas. Inclusive, Campinas já estava aprovada como pólo, tínhamos a aprovação se quiséssemos constituir um pólo, mas na época o governo não se interessou e quis deixar para depois. Então trouxemos a proposta de novo no ano passado, em 2009, que foi quando houve o aquecimento dos polos na região. Os mais próximos são: Bragança Paulista e Americana.

(CAMPINAS – C, 10 de maio, 2010).

Como aponta a entrevistada, a UAB é um projeto muito recente e não está vinculado à Coordenadoria de Formação, portanto não faz parte de nenhum eixo dos cursos ofertados. O polo tem a função de realizar os encontros presenciais que todos os cursos à distância devem ter. Dependendo do caráter do curso, ou especialização ou graduação, os cursos devem ter um número específico de encontros. O polo, então, apenas cede seu espaço aos encontros organizados pelas universidades parceiras.

A previsão para o início dos primeiros cursos é agosto de 2010. Serão ofertados dois cursos de especialização: o primeiro, que já está em fase de seleção dos candidatos, será sobre Tecnologia do Ensino de Matemática, organizado pela Universidade Federal Fluminense. O outro, que ainda está sendo articulado, tratará de Mídias na Educação e será promovido pela Universidade Federal de Uberlândia.

Em entrevista, a coordenadora do NTE aponta a intenção do crescimento no número de cursos ofertados em 2011, contando até com cursos de graduação. “Nós pedimos para a UFSCAR [*Universidade Federal de São Carlos*] um curso de pedagogia, e pedimos também um curso de graduação em tecnologia da informação” (CAMPINAS – C, 10 de maio de 2010).

O município de Campinas deve arcar com os custos relativos à manutenção do polo presencial, porém todos os custos relativos ao coordenador do pólo, os tutores e monitores serão pagos com bolsa Capes.

É importante ressaltar que os cursos do GESTAR II, oferecidos pelo MEC ao município, também contam com um grande número de horas/aula à distância. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância para cada área temática. A metodologia usada no curso consolida a lógica atual de formação de professores, dada preferencialmente à distância. Outro dado interessante é a denominação do professor que irá coordenar o curso, como **professor formador - tutor**. O termo formador tutor aponta para a desqualificação do trabalho docente, colocando o professor como “animador”, “tutor”, “facilitador”, “monitor”.

Ainda no quesito parcerias público-públicas entre município e União, há a oferta de um curso pela Embrapa intitulado **Geotecnologia como apoio à elaboração de material didático para o ensino fundamental: atlas ambiental escolar da região metropolitana de Campinas**. Ele oferecerá 100horas/aula, com duração de um ano, e será dividido em dois módulos. O primeiro módulo foi oferecido no segundo semestre de 2009 e o segundo no

primeiro semestre de 2010. Este curso, diferente dos outros, conta com um total de horas/aula dado de maneira presencial.

Os cursos oferecidos pelo Estado de São Paulo contam com horas/aula não presenciais, porém com um número menor, se comparadas as horas/aula presenciais. Os cursos Letra e Vida e Ler e Escrever são realizados de forma semipresencial, tendo o curso Letra e Vida ofertado 180 horas/aula, sendo 135 horas/aula presenciais e 45 horas/aula não-presenciais, para estudo, elaboração de relatórios e desenvolvimento de atividades em sala de aula. O curso pretende aprofundar conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e utilizar estes conhecimentos para planejar as situações didáticas de leitura e escrita.

O curso Ler e Escrever foi oferecido no primeiro semestre de 2010 em substituição ao Letra e Vida, como aponta a entrevistada:

O curso Letra e Vida vem pelo Estado de São Paulo, em 2005, 2006. Este ano não foi oferecido, mas foi oferecido um outro chamado Ler e Escrever. Mas ele foi oferecido em 2006, 2007, 2008 e 2009, só nos primeiros semestres de cada um destes anos. Ele é anual, mas no ano passado não começou no primeiro semestre por falta de material. Nós precisamos comprar tudo para poder começar o curso. Além do que, houve uma demora no processo de contrato do material. Por isso, o curso só começou no segundo semestre, então hoje eu tenho uma turma do Letra e Vida em continuidade do ano passado. (CAMPINAS – B, 22 de abril, 2010).

Nota-se um atraso na entrega do material do curso Letra e Vida, o qual a SME necessitou comprar. Ou seja, o curso não é oferecido de maneira gratuita, há um custo para a Secretaria Municipal de Educação no oferecimento do curso do Estado.

O curso Ler e Escrever está dentro do Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo que, através do Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das Redes públicas municipais e autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e municípios paulistas.

O Programa está inserido nas ações destinadas ao cumprimento, até 2010, das 10 metas do Plano para a Educação lançado pelo governo paulista em agosto de 2007. O programa visa garantir que todas as crianças de até oito anos e matriculadas na Rede pública estadual de ensino de São Paulo estejam plenamente alfabetizadas e que haja recuperação da

aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do ensino fundamental (EF).

O curso aos professores tem o objetivo de orientar os educadores no uso dos materiais do Ler e Escrever e na prática didática e pedagógica da sala de aula. O **Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)** é apontado como essencial para o sucesso na aplicação do Programa Ler e Escrever. Nestes horários, os professores têm tempo e espaço para receber a formação continuada prevista, além de ser este o momento aberto ao planejamento das ações e da atuação em sala de aula.

No município de Campinas, como já foi apontado, o HTCP foi direcionado para ser utilizado como momento de reforço escolar para alunos defasados, o que impossibilita a aplicação do projeto neste horário. Sendo assim, como todos os outros cursos oferecidos no município, criou-se a terminologia de horas-projeto para que a formação continuada remunerada fosse assegurada aos docentes da Rede municipal.

A parceria público-pública realizada em âmbito municipal caracteriza-se por um curso oferecido pela Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas S/A (EMDEC), que executa as atividades técnicas da Secretaria Municipal de Transportes (Setransp) e, por definição legal, o secretário de Transportes é, ao mesmo tempo, o presidente da empresa. Sendo assim, é como se houvesse uma parceria entre as Secretarias. A Secretaria de Transportes estabelece uma parceria com a SME para o oferecimento do curso Educação para a Mobilidade. Esse movimento ocorre em outro curso, o Pedagogia da Imagem. Neste caso estabelece-se uma parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Cultura.

No quesito parcerias com universidades públicas, atualmente há o oferecimento de um curso em parceria com a Universidade Federal de Lavras (UFLA), por meio de convênio travado entre o grupo de pesquisa Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana (GEISH), vinculado à Faculdade de Educação da UNICAMP, e à UFLA. O curso é parte presencial, parte realizada por atividades extraclases.

A outra universidade é a UNICAMP, a qual possui um antigo vínculo de parceria com a SME de Campinas. Os cursos da UNICAMP não entram no quadro apresentado, pois são cursos de especialização *Lato sensu*, portanto apresentam características diferenciadas dos outros cursos de média e curta duração. No ano de 2008, três cursos de especialização *Lato sensu* deram início: o de Educação Infantil, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Pesquisa e Tecnologia na Formação Docente. Além destes cursos, foram realizados dois outros de gestão para os professores da Rede. Atualmente a parceria da UNICAMP acontece por meio de dois cursos de especialização: o primeiro começou no segundo semestre de 2009

e é realizado pelo IEL; o outro curso é oferecido por vários institutos da UNICAMP, como o de Ciências e Matemática, e começou em 2010.

Parcerias Público-Privadas

As parcerias público-privadas estão presentes no município já há bastante tempo. Podemos citar a parceria travada com a Aliança Francesa para o ensino de Francês. Atualmente o município conta com dois cursos oferecidos em parceria com a escola de inglês Yázigi Internexus e com a ONG Cenpec. Há também o curso A Cor da Cultura, desenvolvido desde 2005 e que conta com material didático elaborado pela Fundação Roberto Marinho. Não podemos enquadrá-lo nos cursos oferecidos em parceria, pois ele é ministrado já há alguns anos por uma professora da Rede municipal que compõe o quadro de funcionários do CEFORTEPE. O curso só conta com material elaborado pela Fundação de caráter privado.

Tabela 9: Cursos oferecidos em parceria público-privada

Ano	Curso	Oferta	Metodologia	Duração	Eixo
1º semestre 2009	Formação Pedagógica para o ensino de Francês	Aliança Francesa	presencial	30h/a (encontros quinzenais)	C
1º semestre 2009	Francês I	Aliança Francesa	presencial	80h/a	C
1º semestre 2009	Francês II	Aliança Francesa	presencial	80h/a	C
1º semestre 2009	Francês III	Aliança Francesa	presencial	80h/a	C
1º semestre 2010	Inglês Básico	Yázigi Internexus	semipresencial	70 (35h/a P 35h/a online)	C
1º semestre 2010	Form. Ped. Para o ensino de Francês	Aliança Francesa	presencial	30h/a (encontros quinzenais)	C
1º semestre 2010	Francês I	Aliança Francesa	semipresencial	60h/a (45hP 15h NP)	C
1º semestre 2010	Francês II	Aliança Francesa	semipresencial	60h/a (45hP 15h NP)	C
1º semestre 2010	Francês III	Aliança Francesa	semipresencial	60h/a (45hP 15h NP)	C
1º semestre 2010	Ensino da leitura e escrita com foco (...)	CENPEC	EAD	90h	B

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da SME de Campinas

O quadro acima mostra que existem pouquíssimas parcerias com o setor privado, se considerada a totalidade dos cursos oferecidos em parceria. O maior número de cursos oferecidos nesta condição são os da Aliança Francesa, sendo que esta parceria conta apenas com o apoio da escola no oferecimento de um espaço, em umas das sedes da escola, para a realização das aulas e no oferecimento do material didático. Há também a oferta de algumas bolsas de estudo para professores que se destacam no curso oferecido pelo CEFORTEPE.

Já o curso realizado em parceria com a ONG CENPEC é pago pelo município. Na verdade, como esclarece uma entrevistada para a pesquisa,

O CENPEC, este ano, está à frente das olimpíadas de língua portuguesa. Mas este é um ano que ele não está oferecendo o curso gratuitamente, pois disponibiliza formadores, moderadores e a ferramenta para a SME. A gente tem só que contratar esse moderador. Ele disponibiliza a ferramenta para você conseguir o contato via online. (CAMPINAS - B, 22 de abril, 2010).

Como aponta a entrevista, a ONG, por estar à frente das Olimpíadas de Português deste ano, não ofereceu o curso gratuitamente, sendo o município encarregado por pagar a formadora, que no caso realiza o seu trabalho à distância, já que o curso é oferecido inteiramente na modalidade de EAD. O curso é oferecido em três módulos de 30 horas/aula à distância, totalizando 90 horas/aula à distância. Vale destacar que esse foi o **primeiro** curso oferecido pelo município **inteiramente** nesta modalidade.

A parceria com o CENPEC já havia sido feita pela SME para o oferecimento de um curso, como aponta entrevistado:

A parceria com o CENPEC é recente. Este é o curso da Maria Ieda Sezaroni e está sendo oferecido pela primeira vez. Teve um curso em 1999 em parceria com a CENPEC, em que houve formação de orientadores e coordenadores pedagógicos. (CAMPINAS – A, 22 de abril, 2010).

O entrevistado aponta a realização de um curso há mais de dez anos e destaca que não foi oferecido aos professores. Portanto é a primeira vez que o município estabelece a parceria com a ONG para o oferecimento de um curso de formação continuada aos docentes de sua Rede.

3.4.3. Cursos de especialização

Grande parte dos cursos de especialização *Lato sensu* realizada pelo município nos últimos anos aconteceu em parceria com a UNICAMP. Apenas um curso, o de Gestão para o Sucesso Escolar, direcionado aos gestores do município, foi oferecido no ano de 2009 em parceria com uma fundação de caráter privado, a Fundação Lemann.

O programa Gestão para o Sucesso Escolar³³ teve início em 2003, baseado no livro “Gestão para o Sucesso Escolar”, de autoria do Instituto Protagonistés, cujas autoras são Teresa Roserley Neubauer da Silva, Ghisleine Trigo Silveira, Madza Julita Nogueira, Cleide Bauab Eid Bochixio, Silvia Maria Ruedas e Nara Lúcia Nonato.

O curso é patrocinado e coordenado pela Fundação Lemann, mas conta com outras instituições para o seu implemento: o Instituto Razão Social, na coordenação tecnológica do ambiente virtual de aprendizagem, e a IBM, como fornecedor do software e dos servidores que compõem a ferramenta utilizada para o curso, por meio da iniciativa “Reinventado a Educação”.

No ano de 2009, o curso foi ofertado em parceria com a Fundação Lemann para os gestores da Rede municipal de Campinas de maneira totalmente à distância. O curso foi realizado dentro do Compromisso de Campinas pela Educação³⁴, projeto incubado pela Fundação FEAC³⁵.

O programa é realizado na modalidade de ensino à distância, com encontros presenciais com a equipe de tutoria. Como aponta a própria Fundação, este formato facilita e potencializa a incorporação dos conceitos e contribui para a gestão do conhecimento, pois os participantes não precisam se afastar de sua unidade escolar nem de suas equipes, podendo compartilhar seu aprendizado com toda a escola.

O curso é realizado na modalidade de ensino à distância, pela internet,

³³ “O programa Gestão para o Sucesso Escolar (GSE) é uma capacitação online para diretores de escolas públicas focada em fortalecer o seu papel como líder pedagógico, com objetivo de garantir a contínua melhoria dos resultados dos alunos”. Trecho retirado do site da Fundação Lemann: www.fundacaolemann.org.br

³⁴ A missão do Compromisso de Campinas pela Educação é, através da aliança entre os setores público e privado, organizações sem fins lucrativos e sociedade, melhorar substancialmente a performance escolar dos alunos das escolas públicas do ciclo básico (educação infantil + ensino fundamental + ensino médio) na cidade de Campinas, através de projetos e programas desenvolvidos e executados pelos três setores da sociedade. Trecho retirado do site: www.compromissocampinas.org.br.

³⁵ “A Fundação FEAC foi fundada em 14 de abril de 1964. É uma instituição de caráter privado, que tem como objetivo apoiar entidades que atendam comunidades em situação de desigualdade social”. www.feac.org.br

pontuado com encontros presenciais com a equipe de tutoria. Esse formato facilita e potencializa a incorporação dos conceitos e contribui para a gestão do conhecimento. Os participantes não precisam se afastar de sua unidade escolar nem de suas equipes, podendo compartilhar o aprendizado com toda a escola. O ambiente de formação permite que eles tenham suporte pedagógico online para solução de dúvidas, participem de fóruns de discussão, postem suas atividades e tenham seu rendimento avaliado. Nos encontros presenciais são utilizadas dinâmicas que simulam situações reais da vida escolar, onde cada um tem a possibilidade de vivenciar e analisar sua atuação como gestor. No final desta etapa, eles são convidados a permanecer conectados à Rede virtual do GSE, onde a troca de experiências, conhecimentos e acesso a novos conteúdos permitem atualização permanente. (Retirado do site www.fundacaolemann.org.br, acesso em 13/03/2010)

Ao analisar essa parceria podemos perceber claramente a lógica empresarial sendo consolidada no interior da escola. O modelo de gestão adotado é estruturado pela “lógica da prática gerencial por resultados”, termo utilizado pela própria fundação, visando “a superação da performance educativa do gestor, que resultará na eficácia da aprendizagem dos educandos”. Os termos utilizados, tais como eficácia, performance, resultados, foram retirados da apresentação do projeto feito pela Fundação Lemann e refletem o modelo de gestão empresarial, o qual se distancia completamente de um modelo de gestão democrática, defendido como um dos principais valores do CEFORTEPE, em documento da própria Coordenadoria Setorial de Formação.

O modelo de EAD é apresentado pela Fundação como um ganho aos gestores, pelo fato de não precisarem se afastar de suas unidades de ensino. Esse é o principal argumento. Mas como aponta a literatura na área, há uma grande perda no modelo adotado, como apresenta FREITAS em artigo publicado:

Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores. (FREITAS, 2007).

3.4.4 Cursos Realizados em Parceria com a UNICAMP

A relação entre a Universidade Estadual de Campinas e a Prefeitura municipal, no âmbito da formação dos professores de sua Rede de ensino, nos anos de 1980, caracterizava-se por cursos pontuais de extensão de 40 e 60 horas. Não havia uma política estruturada para os cursos, nem no âmbito da formação continuada nem da pós-graduação. As parcerias entre a UNICAMP ficavam mais restritas à relação direta com o Estado de São Paulo.

A relação acadêmica entre a universidade e a Rede de ensino municipal estruturava-se de forma esporádica, havendo pontualmente algumas iniciativas, como o PEC³⁶, de 1996, organizado por uma política estadual para a formação continuada dos professores. O primeiro projeto, que se articula e relaciona-se diretamente com os municípios da região metropolitana de Campinas, é o PROESF³⁷, que surge em 2000/2001 a partir de uma iniciativa estadual para a formação de professores em exercício.

(...) o curso foi planejado, organizado e está sendo desenvolvido na forma de colaboração entre a UNICAMP e as Secretarias de Educação Municipal desses municípios. A organização da proposta de curso, bem como sua articulação política, estiveram a cargo de um Colegiado composto por representantes da Pró-Reitoria de Graduação, de professores da Faculdade de Educação da UNICAMP e dos Secretários Municipais de Educação da RMC. Uma importante característica deste curso é a de oferecer a formação pedagógica também aos professores que atuam na Educação Infantil, além dos professores que atuam de primeira a quarta séries do ensino fundamental." (<http://www.fe.UNICAMP.br/> acesso em 03/02/2009).

A parceria estabelecida entre as Redes municipais de ensino e a UNICAMP caracterizava-se pela relação acadêmica junto aos órgãos executivos municipais da RMC. O diálogo entre a academia e as Prefeituras é permeado, muitas vezes, por lógicas distintas de ação. Tanto na execução quanto no planejamento das políticas de formação continuada, as Secretarias de Educação dos municípios não correspondem aos interesses da academia. Porém, vale ressaltar que a relação travada entre as duas esferas amplia a participação de diferentes atores na execução das políticas públicas no âmbito da formação de educadores.

³⁶ Programa de Formação Continuada, oferecido pela Secretaria de Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP).

³⁷ Programa especial para formação de professores em exercício na rede de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da rede municipal dos municípios da região metropolitana de Campinas.

A relação entre a RMC e a UNICAMP, no desenvolvimento do PROESF, estabeleceu-se a partir de um grupo de discussão formado, o que configura, pela primeira vez, uma organização formal, estruturada, entre a região metropolitana e a universidade. A organização da proposta de curso, bem como sua articulação política, esteve a cargo de um colegiado composto por representantes da pró-reitoria de graduação, de professores da Faculdade de Educação da UNICAMP e dos secretários municipais de Educação da RMC. Esse GD, além de discutir, viabilizar e acompanhar o PROESF, possuía interesse em oferecer cursos de formação continuada para os professores dos municípios da RMC. O plano seria iniciar os cursos logo após a formatura da primeira turma, em 2004, porém o processo de discussão e debate foi interrompido a pedido do Estado de São Paulo para o oferecimento de um curso de especialização para seis mil gestores, no ano de 2006.

O curso de gestores foi financiado por uma verba proveniente do Banco Mundial para a formação de professores direcionada ao Estado de São Paulo, totalizando um investimento de R\$ 9,6 milhões para a execução do mesmo. A UNICAMP foi convidada a oferecer o curso para os seis mil gestores do Estado de São Paulo, com duração de 18 meses.

A Universidade Estadual de Campinas elaborou a estrutura do curso, organizou as ementas das disciplinas e a bibliografia usada. Apenas uma disciplina foi planejada e requerida pelo Estado de São Paulo. A ementa da matéria estava direcionada à gestão empresarial, organizada pelo jornalista Gilberto Dimenstein. O diretor da faculdade na época, afirmou em entrevista concedida à pesquisa, que o não oferecimento desta disciplina acarretaria o rompimento da relação entre a UNICAMP e o Estado de São Paulo. Nesse caso, pode-se observar uma relação conflituosa travada entre o órgão executivo estadual e a academia. Os diferentes órgãos de poder divergiram quanto aos interesses para a formação dos gestores municipais.

O curso foi organizado em 120 turmas e a faculdade não tinha condição de suprir a quantidade de professores necessária para o oferecimento do mesmo. Como aponta o diretor na época, a faculdade contava apenas com 90 professores em exercício, sendo que 70 se dispuseram a trabalhar no projeto. A solução foi a inclusão de 150 alunos da pós-graduação que atuaram como bolsistas durante o curso, assumindo quase 70% das aulas. A Faculdade de Educação não tinha estrutura para oferecer um curso apenas com docentes da casa, e, dificilmente, outra instituição teria para organizar um curso para um número tão extenso de alunos. Quanto à qualidade do curso oferecido, não foram encontrados dados para analisá-lo, porém pode-se supor que, um curso de pós graduação *Lato sensu* oferecido a seis mil alunos, perde em qualidade de ensino ao ser realizado em larga escala.

Um pouco antes do término do curso, o grupo de discussão da RMC retomou as conversas e iniciou as negociações para o oferecimento de um curso de gestores para as Redes de ensino dos municípios da Região Metropolitana de Campinas. O curso pensado foi completamente modificado na sua estrutura, não disciplinar, mas organizacional. Diferentemente do curso de gestores para o Estado, o novo seria oferecido para apenas 300 alunos, e todas as aulas presenciais deveriam ser dadas por professores da Faculdade. Não seriam aceitas aulas ministradas por alunos, só as atividades à distância contariam com a participação de pós-graduandos. O curso iniciou em agosto de 2007, durante o final do curso de gestores do Estado, e a sua duração também foi mais extensa que o primeiro, durando 24 meses.

O curso de gestores do município foi financiado pelas Prefeituras, por meio de um sistema de compra de vagas. Cada vaga teve um custo de R\$ 2.400,00 por gestor participante. As prefeituras, a partir de seus interesses, compravam a quantidade de vagas que lhes interessava. Só o município de Campinas comprou 100 vagas, formando duas turmas de 50 alunos. Os outros municípios tiveram números diferenciados de cursistas, apresentando até municípios com apenas um aluno inscrito.

A partir do estabelecimento da parceria travada entre a UNICAMP e as Prefeituras municipais da RMC para o oferecimento do curso de gestores aos municipais, instituiu-se uma nova relação burocrática, a qual possibilitou à Prefeitura a solicitação de cursos *Lato sensu* à Faculdade de Educação da UNICAMP. A coordenadora de formação da Secretaria de Educação de Campinas na época, ao perceber a possibilidade de estabelecer uma parceria com a UNICAMP, procurou a universidade para montar três cursos *Lato sensu*. Segundo a coordenadora de formação, havia o interesse da Prefeitura em oferecer cursos de *Lato sensu* na área da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, mas ela não sabia como viabilizá-los burocraticamente.

O curso de gestão organizado para os municípios aos gestores de toda a RMC estabeleceu-se por intermédio da Funcamp. A verba advinda dos municípios era repassada à Funcamp e ela cuidava do pagamento dos professores, alunos bolsistas e do repasse dos recursos à Faculdade. Logo após o oferecimento do curso, também estruturou-se um modelo de pós-graduação, o qual foi seguido pelos três cursos montados pela FE/UNICAMP à Prefeitura de Campinas. Todos apresentavam-se como cursos de pós-graduação *Lato sensu* com 390 horas de duração, e com o mesmo valor, R\$ 2.400,00 reais custo-aluno.

No ano de 2006 iniciaram-se as negociações entre a Prefeitura, através da coordenadora de formação da Secretaria de Educação, e a UNICAMP. Em 2007, as propostas

foram feitas para a UNICAMP, os trâmites burocráticos acertados e no ano de 2008 três cursos de especialização *Lato sensu* deram início: o de Educação Infantil, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Pesquisa e Tecnologia na Formação Docente. Esta relação entre a Secretaria de Educação Municipal e a UNICAMP iniciou o processo, caracterizando assim uma parceria de caráter público-público entre uma universidade estadual pública e o município de Campinas. A relação se dava entre as esferas de poder estadual e municipal.

Mais especificamente, os cursos de especialização em Educação Infantil e o de Educação de Jovens e Adultos partiram de um interesse da Rede de Campinas, existindo um pedido para o oferecimento dos dois. Já o curso de Pesquisa e Tecnologias partiu de um projeto de pesquisa que a docente responsável possuía na Rede de ensino de Campinas. Esse projeto era elaborado nas escolas municipais de Campinas e tinha como foco o ensino de Ciências. O financiamento estava a cargo da FAPESP. Quando acabou o financiamento, a docente responsável elaborou o curso de especialização, tendo como base a pesquisa, e ofereceu à Rede municipal de Campinas. Como aponta o diretor da Faculdade de Educação da UNICAMP na época, a Prefeitura de Campinas já conhecia o trabalho da professora e se interessou pela oferta do curso.

Os cursos *Lato sensu* realizados pela UNICAMP em parceria com a Prefeitura de Campinas também foram pensados com o intuito de capacitar professores para que depois passem os conhecimentos aprendidos para outros profissionais da Rede. Os cursos são vistos como forma de criar uma Rede de formação, na qual o conhecimento acadêmico seja propagado na Rede através da formação de alguns professores. Como forma de consolidar a importância do curso para os professores da Rede, a Secretaria de Educação de Campinas publicará, em 2010, três edições de um livro com os 28 trabalhos finais desenvolvidos no curso de *Lato sensu* em Educação Infantil.

Ao pensar a relação estabelecida entre a universidade e a Prefeitura, discute-se uma parceria de caráter público-público, porém permeada pela lógica mercantil, já que a Prefeitura de Campinas compra as vagas oferecidas pela UNICAMP por intermédio da FUNCAMP. O dinheiro investido na formação advém do FNDE e é alocado para a formação dos professores da Rede. É um dinheiro público investido na universidade pública, porém gerido por uma fundação privada. O intermédio da Funcamp na gestão dos recursos públicos abre um campo de discussão para a organização burocrática da verba, pois parte do dinheiro fica retido na fundação para o pagamento de encargos tributários à mesma. A Funcamp cobra uma taxa de 6%, além de encargos trabalhistas, para gerir o dinheiro dos cursos.

Uma das entrevistas concedidas à pesquisa problematiza a perda do caráter público da

universidade ao ser intermediada por fundações, ou por assumir o oferecimento de cursos pagos. Como no caso de um curso de especialização *Lato sensu* em psico-pedagogia, oferecido pela Faculdade de Educação da UNICAMP a um alto custo ao público interessado. A entrevistada, que participou do curso de pós-graduação *Lato sensu* em Educação Infantil, aponta para o processo de privatização da universidade pública, também na relação entre as esferas públicas de poder. Ressalta que o dinheiro público entra na “ciranda” (termo utilizado pela entrevistada) da privatização ao ser alocado em uma fundação de caráter privado.

As afirmações feitas pela entrevistada, no que se refere à privatização do dinheiro público pela intervenção da Funcamp, não puderam ser comprovadas na pesquisa. Apenas destaca-se a importância de se discutir de que maneira o dinheiro público está sendo gerido dentro de uma universidade pública.

Serão reoferecidos, para 2010, dois dos cursos dados anteriormente, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Pesquisa e Tecnologia. Será oferecido ainda um de Ciências e Matemática para professores da educação básica, desenvolvido por sete unidades da UNICAMP. O curso partiu da pró-reitora de pós-graduação em função do planejamento estratégico feito de quatro em quatro anos para a UNICAMP; configurando outro modelo de curso para a formação continuada, diferente dos cursos de pós-graduação *Lato sensu* oferecidos até então. Uma das metas desse plano é investir no ensino de Ciências e Matemática da RMC, tendo como meta formar melhor os professores da Rede básica de ensino.

A pró-reitora constituiu um plano de trabalho com sete unidades da universidade: Matemática, Biologia, Geociências, Química, Física, Computação e a Faculdade de Educação. O curso conta com a participação dos professores das diversas áreas, mas ficará centralizado na FE. Foi oferecido aos municípios da RMC, mas só Campinas se interessou pela compra de vagas. Este ponto é destacado em entrevista concedida à pesquisa como um problema, devido ao preço estabelecido. O próprio coordenador do curso afirma que, se o mesmo fosse oferecido de graça aos municípios, muitos se interessariam. A especialização teve início em março de 2010, custando R\$ 4.200 por aluno. O município de Campinas comprou as 80 vagas do curso, investindo um total de R\$ 336 mil na formação dos seus professores.

Atualmente os dois únicos cursos de especialização, em andamento são os oferecidos pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP). Os cursos deram início no segundo semestre de 2009.

Após entrevistas realizadas para o trabalho, esclarece-se a falta de uma avaliação formal da SME a respeito dos cursos realizados pela UNICAMP. Na verdade, a avaliação é

feita de maneira informal pelos profissionais do Centro de Formação e, segundo um entrevistado, os cursos concluídos foram muito bem avaliados na Rede.

Os cursos realizados em parceria com a UNICAMP são de boa qualidade. Os professores acham que se refletiu na prática. Estamos tentando desenvolver um instrumento de avaliação para os cursos, mas por enquanto é uma coisa muito caseira, não tem rigor científico, quem quiser responde um questionário. Não divulgamos, mas serve como consumo interno. Temos que desenvolver um instrumento com mais rigor. (CAMPINAS - A, 22 de abril, 2010)

Como apresenta o entrevistado, os cursos são muito bem avaliados, porém o método de avaliação não possui rigor científico para maiores conclusões. O que é um problema, já que os cursos demandam grande investimento financeiro por parte do município. A SME investe uma grande quantia de dinheiro na compra de vagas. Como aponta entrevistado:

(...) os cursos da UNICAMP têm um valor altíssimo. O engraçado é que é uma universidade pública e os cursos são caríssimos. Cifras assustadoras. Esse atual é R\$ 4.200. Porque a estrutura da UNICAMP é cara, então ela tem alguns cursos que são dela, que são bancados pelo governo do Estado, mas se presume que quando ela oferece outros cursos, não está previsto na planilha de custos da própria UNICAMP o pagamento desses professores. Então vamos supor, a minha hora/aula da faculdade que atuo é R\$ 34,00 e, se você for ver, é baixíssimo perto do que um professor da UNICAMP ganha. Então, como esses cursos não estão previstos na planilha da própria UNICAMP, alguém vai ter que pagar esse professor. Quando esses cursos são pesados, entra o valor da hora/aula do professor, o uso da sala, da estrutura, material, limpeza... para você ter uma ideia, é cotado até o valor destinado a cópias. (CAMPINAS – A, 22 de abril, 2010).

O trecho retirado da entrevista aponta algumas questões que merecem ser discutidas com mais precisão. Os cursos possuem um valor bem alto. Tanto é que no oferecimento do curso de especialização em Ciências e Matemática à RMC, o único município que possuía verba e condições de bancar o curso foi Campinas. Mesmo sendo os cursos bem avaliados, será que vale o alto investimento?

Com a implementação da UAB, com certeza serão oferecidos muitos cursos de especialização à distância, o que muda completamente a configuração da formação até então.

Todos os cursos realizados pela UNICAMP foram aplicados de maneira presencial, além de os alunos terem a disponibilidade de “usufruir” da estrutura da universidade. Sem dúvidas, apesar do alto valor dos cursos da UNICAMP, esse investimento em formação é de extrema importância para os professores da Rede. Como aponta a coordenadora do curso de especialização em Educação Infantil, a formação realizada pela UNICAMP aos professores representa um ganho altíssimo para a Rede, além do movimento muito importante de trazê-los para dentro da universidade. A professora da UNICAMP destaca que uma das alunas do curso resolveu prestar mestrado com ela.

A relação direta da universidade com os docentes é de grande valia para a produção de conhecimento dos educadores da Rede, além de representar uma conquista realizada em 2008 no âmbito das políticas públicas para a formação de professores.

Destaca-se, para finalizar, a configuração de uma parceria entre duas esferas públicas intermediadas por uma relação mercantil. Afinal, a SME compra vagas da universidade para os professores de sua Rede. Como afirma a professora entrevistada, esses cursos deveriam ser oferecidos gratuitamente, existindo uma verba específica dentro da universidade destinada à realização de cursos para os professores da Rede pública de ensino.

4.5. Apontamentos

O Centro de Formação Continuada de Campinas (CEFORTEPE), inaugurado no primeiro semestre de 2009, ainda está em fase de organização e estruturação. O equipamento público, mesmo que responda diretamente à SME através da Coordenadoria Setorial de Formação, possui uma organização interna própria e está em fase de elaboração. O Centro deve abarcar o NTE, um centro de pesquisa e as chefias de cursos, divididos em cursos de Formação Continuada e outros ligados aos Programas e Projetos.

O centro de pesquisa ainda não está em funcionamento, pois a SME busca uma forma de organizá-lo. Entretanto, a Secretaria aponta a extrema importância de o município possuir um centro no qual estejam arquivadas informações relativas à história da formação de Campinas, para que este também sirva para consultas e pesquisas.

Os cursos, dentro do centro, não são elaborados por uma equipe única de profissionais, eles partem de diversas demandas. Os cursos realizados pelo NTE são elaborados pelos formadores ligados ao Núcleo de Tecnologia, que possui coordenadora própria. Como já foi

apontado, a equipe tem total autonomia para pensar a formação. Os cursos ligados à temática da Educação Especial também são elaborados por um núcleo próprio, o Núcleo de Educação Especial, ligado ao Departamento Pedagógico da SME. Sendo assim, percebemos uma descentralização interna da SME na elaboração dos cursos. Não há uma equipe única para pensar e realizar os cursos de formação continuada. Porém, o fato de que a partir de 2010 o NTE e todos os profissionais ocupam o mesmo espaço para a formação dos professores da Rede, representa grande ganho à política de formação de Campinas, como aponta o entrevistado:

Agora todos os cursos são centralizados no mesmo espaço, então é possível você ter um diálogo com os vários formadores, coisa que antes não acontecia. Estava um curso acontecendo em uma escola, outro em outra, outro no CEFORMA, outro na Dr. Betim, em uma sala que tinha lá. Dei cursos em uma sala da FUMEC emprestada. Você não tinha nem contato com os outros formadores nem havia essa possibilidade de troca. Não tinha a possibilidade de fazer um recorte transversal, que é o que está proposto pelo MEC, ou desde 96 a LDB. E agora isso é possibilitado por estarmos todos em um espaço único, por termos uma reunião semanal onde todos participam. Por estarmos mais próximos no convívio diário, trocamos ideias. (CAMPINAS – A, 22 de abril, 2010).

Como aponta o entrevistado, a inauguração do CEFORTEPE permitiu maior troca entre os diversos formadores da Rede. O que não é só é um ganho pela troca de conhecimento entre os profissionais, mas também incide na proposta de cursos elaborados em conjunto por professores de áreas distintas do conhecimento. Há uma maior possibilidade de intercâmbio, o que é essencial para uma formação mais coesa, articulada e que se estabeleça de maneira interdisciplinar. Outro ponto relevante é a melhoria do espaço físico, apresentando-se como muito mais adequado para a formação.

(...) as acomodações, as instalações são extremamente adequadas, isso é uma escola. Tem cara de escola, sala de aula, todo equipamento necessário para você desenvolver um bom trabalho. Hoje nós temos um centro de formação. Antes o CEFORMA tinha duas, três salas de aula meia boca, com o teto comido de cupim. Aqui não, a gente tem um centro de formação (...). (CAMPINAS, 22 de abril de 2010)

O único problema apontado pelo entrevistado na questão do espaço físico é o fato de o

local ser alugado. Na opinião dele, Campinas, pelo tamanho e recursos que possui, deveria ter um centro de formação próprio. Ele cita o município de Indaiatuba como exemplo, por possuir um espaço de formação adequado, com auditório e, o mais importante, o espaço pertence à SME do município.

A grande maioria dos cursos está centrada nos Programas e Projetos e nos Grupos de Formação. O que é muito interessante, pois eles começaram a ser implementados na Rede já em 1983, o que implica na consolidação de uma política de formação continuada de professores na Rede municipal. Isto é diferente do movimento presenciado, que prioriza cursos pontuais, de capacitação profissional, sem uma ligação com os problemas específicos da Rede de ensino municipal. E mais do que isso, sem a participação dos professores na elaboração dos cursos. A política de formação continuada em Campinas configura-se a partir de Programas e Projetos que já possuem uma história na Rede de ensino.

Os Programas e Projetos atuais são Programa Memória e Identidade na Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID), sobre etnia e gênero; o Programa Arte e Movimento, que promove atividades ligadas à cultura, dança, teatro, artes gráficas (grafiteagem), música, esportes; o Programa Musicalizando Campinas, formado pela fanfarra nas escolas, escola de música e orquestra jovem, fanfarra municipal; o Projeto Línguas, que conta com o ensino do Francês, Italiano, Inglês e Espanhol; e o Projeto de Educação Ambiental.

Apesar de maioria dos cursos serem ofertados pelo município, Campinas também conta com algumas parcerias para a elaboração da formação. O que representa a oferta de cursos diversificados de acordo com cada parceria estabelecida.

Em âmbito federal, o MEC interfere de forma precisa na política municipal de formação, com o oferecimento de diversos cursos e recentemente com a criação do polo de apoio presencial da UAB no município. Além de todos os cursos serem financiados com verba proveniente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De uma maneira geral, podemos dizer que o novo aspecto da formação continuada no município é o oferecimento de cursos com metodologia à distância, além de cursos de especialização oferecidos em parceria com a UNICAMP e agora outros que darão início com a UAB. Outro ponto levantado em entrevista, relacionado às mudanças, é a alteração da coordenadora setorial de formação, que até meados de abril de 2010 era Neiva Toledo. Hoje, quem está à frente é Claudia Trevisan. Essa mudança, segundo a entrevistada, reflete na política de formação continuada apresentada pela SME. De qualquer forma, já é possível apontar o fortalecimento da EAD como modelo de formação continuada adotada pelo município.

A atual coordenadora setorial de formação, questionada a respeito dos principais

desafios do município no estabelecimento de políticas, aponta a grande dificuldade em se consolidar uma política que seja elaborada democraticamente, com a participação de diversos atores envolvidos.

O principal desafio é fazer valer a democracia, com participação de todos, pois o tempo para reuniões é escasso e há muitas tarefas que, por vezes, impede o tempo de participação de todos os envolvidos no processo. (CAMPINAS – B, 22 de abril, 2010).

De fato, percebe-se que o movimento de articulação de todos para a elaboração das políticas não ocorre como deveria. Não há um espaço estabelecido para que os NAEDs se reúnam com a Coordenadoria de Formação e com todos os profissionais do CEFORTEPE. Isso inclui também o NTE. Sem contar a grande importância de os professores participarem diretamente da elaboração das políticas, pois, como é possível atestar, podemos ver os cursos requeridos pelos docentes e oferecidos na Rede foram muito procurados.

Pensando nos cursos oferecidos pela SME através do CEFORTEPE, é possível ver que há a participação dos professores na elaboração da política de formação, por meio de questionários enviados para as escolas, e na solicitação direta por cursos. Esse movimento não é tão próximo e recorrente como os oferecidos pelos NAEDs ou até mesmo pelas escolas diretamente com a verba proveniente do Programa Conta Escola, criado pela Lei Municipal nº 11.689/2003³⁸.

Percebe-se isso quando se observa o total de professores da Rede municipal; há um número maior concentrado na Educação Infantil, porém a quantidade de cursos realizados para este segmento específico é muito menor se comparado aos professores do ensino fundamental. A Rede do EF é prioritariamente formada por escolas estaduais.

Essencialmente o ponto fundamental para a reflexão é que as horas para a realização dos cursos oferecidos pelo CEFORTEPE não estão asseguradas na jornada de trabalho dos professores. Portanto, os docentes que procuram essa atividade não possuem um momento específico para a realização, o que dificulta a participação e facilita, principalmente, o abandono de um número significativo de professores. Em entrevista à pesquisa, um dos profissionais do centro relatou o alto índice de evasão em grande parte dos cursos, pois o professor tem de realizá-

³⁸ O repasse da verba é efetuado trimestralmente às escolas, considerando a quantidade de alunos matriculados; localização da unidade educacional; período de atendimento (integral ou parcial); modalidade da unidade educacional. O programa tem como objetivo: melhorar a qualidade dos materiais adquiridos; promover a participação dos conselhos de escola; e dar mais autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas.

los fora da sua jornada, e muitos deles já atuam em duas escolas e têm um horário muito escasso para a formação.

O que está em questão não é a elaboração apenas de um Centro de Formação estruturado, com a oferta de um número extenso de cursos, mas sim que a formação continuada esteja assegurada dentro dos horários de trabalho coletivo das escolas e, portanto, que exista um período definido dentro da jornada do professor para a realização da formação continuada.

Nesse ponto fica claro o motivo pelo qual os cursos solicitados pelos próprios docentes possuem grande número de inscritos, afinal os professores que buscam os cursos de formação precisam de incentivo para a realização dos mesmos. A remuneração muitas vezes não é suficiente para que os docentes busquem um tempo hábil para se dedicarem à formação, além das suas obrigações profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar a década de 1990 no que diz respeito às mudanças ocorridas no âmbito das políticas públicas de caráter social, com a Reforma do Estado e, mais especificamente, com as políticas públicas educacionais para a formação de professores em âmbito global, nacional e local, a partir da experiência da cidade de Campinas.

Essencialmente, pode-se destacar que a partir da década de 1990 houve a construção de um educador pronto para lidar com as mudanças da sociedade. E mais do que isso, com as mudanças em âmbito global que estavam postas. Desejava-se um homem formado para encarar as novas exigências da sociedade do conhecimento, da informação, em que a educação passa a ser a principal força no desenvolvimento do capital humano.

A Reforma do Estado e as diretrizes postas pelo Banco Mundial na elaboração das políticas educacionais marcam a década de 1990 e estabelecem a formação de um novo professor. Privilegia-se como elemento central a lógica das competências para a formação, a qual os docentes devem buscar constante atualização para que atendam as exigências da nova educação.

A lógica das competências instaura um modelo de profissionalização no qual os professores se vêm obrigados a estarem constantemente atualizados para a inserção no mercado de trabalho. Uma vez inseridos na lógica do trabalho, buscam individualmente a sua formação. Desta forma se estabelece uma disputa que os afasta de sua categoria profissional como coletivo. Dentro deste contexto, privilegia-se a formação técnica, prática, em detrimento da formação de caráter teórica, política.

Em âmbito nacional as políticas de formação são marcadas pela institucionalização da LDB em 1996 e posteriormente pelo FUNDEF. Com a LDB a formação continuada passa a ser direito dos profissionais do ensino da educação básica e de responsabilidade dos governos, além de estabelecer o prazo máximo de 10 anos para que todos os docentes se formem em nível superior. Esse dispositivo legal causou uma corrida para a formação profissional dos educadores, acarretando a proliferação de cursos de qualidade duvidosa, oferecidos principalmente pela iniciativa privada. Sem contar o grande aumento da modalidade de EAD, tornando-se a metodologia preferencial para a formação de professores.

O FUNDEF, implementado em junho de 1997, estabeleceu uma verba de até 40% do seu total para a formação dos profissionais do magistério. Esta lei exigiu a criação de planos de carreira e remuneração do magistério em todos os sistemas de ensino.

Dentro desse quadro geral, o município de Campinas já vinha realizando, muito antes da promulgação da LDB e do FUNDEF, ações no âmbito da formação de professores. Desde 1983 já existe na Rede de ensino iniciativas que perduram até hoje para a formação de professores. É muito importante ser destacada a participação dos próprios docentes na elaboração das primeiras políticas de formação do município.

Um dos primeiros movimentos, iniciado na gestão de 1983/1988, ocorreu a partir das necessidades dos professores de 5ª a 8ª série (atuais 6º a 9º ano) das EMEFs de aprimorarem sua prática. Os primeiros grupos formados foram os de História e Geografia, os quais permaneceram com atividades individuais, independentemente da SME, até 1990. Neste ano, por meio da Portaria nº 1.150, de 3 de fevereiro de 1990, houve a reorganização do tempo de trabalho dos professores, foram formados grupos de formação (GFs) para todas as disciplinas, e o mais importante, a SME passou a remunerar os professores pela participação.

Outro processo fundamental para a consolidação de uma política de formação de professores na Rede data também de 1983. A gestão marca o desenvolvimento de projetos e programas no interior das unidades educacionais como parte das suas propostas pedagógicas. No início, as propostas eram desenvolvidas pelos próprios professores fora do seu horário de trabalho, sem uma remuneração específica. É importante pontuar que alguns trabalhos iniciados e desenvolvidos no interior de uma unidade escolar, após apresentarem resultados positivos, foram socializados e expandidos para outras escolas da Rede de Ensino.

Os Programas e Projetos, assim como os GFs, perduram no quadro das Políticas Públicas Educacionais da SME até hoje, sendo a maioria dos cursos oferecidos no CEFORTEPE ligada aos Programas e Projetos. Isso representa a participação direta dos professores na implementação da principal política municipal de Educação.

Atualmente, as duas políticas consolidadas no final da década de 1980 permanecem na Rede, porém o que pode ser percebido atualmente é que a participação dos professores na elaboração das atuais políticas de formação é pequena. Como foi apontado no trabalho, a atual Coordenadoria Setorial de Formação preocupa-se em consultar os professores para a realização dos cursos, porém não há a participação efetiva dos professores para pensar as políticas de formação. Vale destacar, não só dos professores, mas de todos os profissionais envolvidos, tais como gestores, funcionários, orientadores, supervisores. Em entrevista realizada com a atual coordenadora de formação, ela ressalta como principal desafio para a formação continuada no município a participação democrática de todos os envolvidos no processo de formação.

Ainda dentro do contexto atual, vale destacar a realização de alguns cursos no ano de

2009 e 2010 a partir da solicitação de docentes da Rede. Os cursos realizados por iniciativa direta do corpo docente foram muito procurados de uma maneira geral, mostrando a importância da participação dos professores e demais profissionais na elaboração das políticas de formação.

Dentro do processo de implementação das políticas municipais para a formação, vê-se uma mudança significativa no processo, a partir de 2002, com a criação dos NAEDs. As ações para a formação continuada passam, também, a serem realizadas nos Núcleos de Ação Descentralizados, alterando a relação direta entre a SME e os profissionais da Rede municipal de ensino. Os NAEDs passam a realizar cursos de formação a partir das demandas encontradas na região em que estão estabelecidos.

A partir de entrevista realizada com uma profissional do NAED Sudoeste, percebe-se uma clara distinção entre os cursos realizados pela SME, ou seja, centralizados nas ações do CEFORTEPE, e os cursos propostos nos Núcleos. Como a entrevistada aponta, os cursos dos NAEDs são pensados a partir de problemas encontrados nas unidades educacionais da Região, ou solicitados pelos professores. Eles normalmente são realizados em números pequenos de professores e, muitas vezes, ministrados pelos próprios docentes da Rede de Ensino, fato que não ocorre nos cursos da SME.

A forma de pensar e realizar a formação nos Núcleos aproxima-se mais das escolas e do corpo docente. Consolidar uma Rede de formação, pois os professores que realizaram cursos de especialização, ou até mesmo cursos oferecidos pelo CEFORTEPE, repassam os conhecimentos aprendidos a outros professores. Este processo é remunerado pelas horas/projeto, dispositivo criado para que os docentes recebam pelos cursos realizados. No caso dos NAEDs eles utilizam as horas/projeto também para remunerar os professores que ministram cursos de formação.

A clara distinção entre os cursos oferecidos pelos NAEDs e pelo CEFORTEPE também se dá pelo fato de que um número significativo de cursos oferecidos pela SME serem realizados em parceria com instituições públicas e privadas. As parcerias públicas, enfatizadas pelo presente trabalho, se dão em âmbito federal, através do MEC; em âmbito estadual, por meio da Secretaria de Educação Estadual; e em âmbito municipal, por órgãos públicos municipais, como a EMDEC.

O número de cursos oferecidos pelo governo federal é alto, o maior de todos. Desta forma, a participação do governo federal dentro das políticas municipais de educação se dá de forma acentuada, e tende a crescer devido à criação do polo de apoio presencial da UAB em Campinas, com sede no CEFORTEPE. O polo oferecerá um curso no segundo semestre de

2010.

Outro fator observado atualmente perpassa pela mudança dos Grupos de Formação de Português e Matemática, antigos na Rede, com o oferecimento do curso GESTAR II, de Matemática e Português. Os GFs das duas disciplinas, presentes na Rede, são modificados e realizados com material do MEC, o que representa uma mudança significativa tanto nos conteúdos abordados anteriormente quanto na metodologia de trabalho para a formação. O curso do MEC possui uma carga horária alta, de 300 horas, porém a maioria das horas/aula é dada à distância.

É possível presenciar atualmente o crescimento da metodologia semipresencial e à distância nos cursos da Rede, sendo o MEC o responsável direto pelas modificações no que tange à metodologia usada pela SME de Campinas para formação de seus professores.

Como apresenta NUNES (2000), os projetos de formação, com suas concepções e conteúdos, apresentados pelo MEC e em oposição pelo movimento dos educadores, sendo a ANFOPE a grande articuladora desse debate, são diferentes e antagônicos. Tal antagonismo impõe a necessidade ímpar de que todos estejam atentos à compreensão de qual concepção se assenta a política oficial de formação de professores para que se tente, nos limites do jogo político, apresentar propostas de enfrentamento (a estas), que têm sido construídas historicamente dentro deste movimento.

De uma maneira geral, pode-se concluir que a formação continuada no município de Campinas apresenta uma estrutura consolidada ao longo de muitos anos na Rede, representando um importante processo na participação dos docentes desde o início da elaboração das políticas de formação continuada. Porém, atualmente, a Lei Municipal vigente não contempla a formação continuada de professores dentro da jornada de trabalho. As horas de trabalho coletivas nas escolas não podem ser usadas para a formação, o que dificulta muito a participação dos docentes nas ações destinadas à formação. O dispositivo criado, horas/projeto, passa a assegurar a remuneração na participação dos cursos, mas não é suficiente para a consolidação de uma formação digna. E mais do que isso, não está de acordo com a LDB na medida em que a formação é um direito do trabalhador, por isso deve estar assegurada dentro da sua jornada de trabalho.

O atual documento que está em debate, elaborado pela SME de Campinas, perpassa questões fundamentais para a consolidação de uma nova política de formação no município.

Apesar da tradição histórica da cidade em pensar políticas de formação continuada aos professores de sua Rede, é urgente a mudança na Lei Municipal, para que seja assegurada uma nova política de formação continuada e para que de fato seja cumprido um direito dos profissionais do magistério.

São necessários uma urgente e profunda revisão epistemológica de suas finalidades; de seus conteúdos e estatutos; de suas articulações com o sistema de ensino etc. não para atender os pressupostos da sociedade global e de sua matriz ideológica, no caso o neoliberalismo, mas para se construir uma cultura de formação de professores que articule formação inicial e continuada na perspectiva de devolver ao professor o resgate social e político de sua profissionalização na busca de uma educação de inclusão e de uma sociedade mais justa e igualitária. (FREITAS, 2003, p. 8).

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Manual de Orientação**. Brasília-DF, 2004.

_____. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - Câmara da Reforma do Estado. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Governo Fernando Henrique Cardoso Brasília – 1995
https://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM

BARRETO, R.G. **As tecnologias da informação e da comunicação nas políticas de formação de professores: os sentidos da reconfiguração de trabalho-formação docente**. Relatório de Pesquisa apresentado ao CNPq, 2007.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade*, n. 89, p.1181-1201, set/dez. 2004.

_____. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. *Educação e Sociedade*, nº89, p.1181-1201, set/dez. 2004.

BONI, Valdete & QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2, nº 1(3), Jun/jul/2005.

CALADO & FERREIRA. **Análise de Dados: Método de Recolha e Análise de Dados**. Mestrado em Educação – Didática das Ciências. DEFCUL. Metodologia da Investigação I, 2004/2005.

CAMPINAS. Resolução nº 09/2009, de 6 de janeiro de 2009. Fixa normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos pelos Professores de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Publicada no Diário Oficial Municipal, Campinas, em 7

de novembro de 2009.

CAMPINAS, SME. **Proposta de Mudança no Estatuto do Magistério: por uma carreira única para os professores da Rede Municipal de Ensino.** 2002a.

_____. **Decreto nº 14.460, de 30 de setembro de 2003.** Reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. 2003b.

CAMPINAS. CAPELLANO. L.C – Entrevista A. **Entrevista concedida a Luna Camargo Penna.** Campinas, 22 de abril de 2010, CEFORTEPE. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010. (mimeo)

CAMPINAS. SAVIANI. H. H. – Entrevista B. **Entrevista concedida a Luna Camargo Penna.** Campinas, 22 de abril de 2010, CEFORTEPE. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010. (mimeo)

CAMPINAS. FERRAZ. A.– Entrevista C. **Entrevista concedida a Luna Camargo Penna.** Campinas, 10 de maio de 2010, CEFORTEPE. Arquivos de Pesquisa, Campinas, 2010. (mimeo)

CAMPINAS. TOLEDO. N. – Entrevista D. **Entrevista concedida a Luna Camargo Penna.** Campinas, dezembro de 2009, SME, Coordenadoria Setorial de Formação. Arquivos de Pesquisa, 2010. (mimeo)

CAMPINAS. CUNHA, E. – Entrevista E. **Entrevista concedida a Luna Camargo Penna.** Campinas, 10 de novembro de 2009.

CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe.** Santiago, Chile, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educação e Sociedade [online] vol. 23, nº 80 p. 234-252, set. 2002.

ESTRELA, Albano. Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In: **Reformas Educativas e formação de professores**. NÓVOA, Antônio & POPKEWITZ, Thomas S. (org.). Educa, Lisboa, 1992.

FREITAS, Helena C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, dez. 1999, vol.20, n. 68, p.17-43. ISSN 0101-7330.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de Formação. **Educação e Sociedade**. V. 23 n 80. Campinas, set, 2002.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. v.28, n.100. Campinas, out. 2007.

FERRAZ, Ângela. **Educação Continuada de Professores**: um estudo das Políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas 1993/1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2001.

GANZELI, Pedro. **Estruturas participativas na cidade de Campinas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1993.

_____. **O processo de construção da gestão escolar no município de Campinas: 1983/1996**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2000.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro, Record, 2001.

GOERGEN, Pedro & SAVIANI, Dermerval (Orgs). *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas, SP: Autores Associados; NUPES, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (epu), 1986.

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane. A Política Brasileira de formação de professores: Repercussões sobre o trabalho docente. VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO- Regulação Educacional e Trabalho Docente. Novembro de 2006- UERJ- Rio de Janeiro.

MANZINI, José Eduardo. **Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros**. Programa de Pós Graduação em Educação, UNESP, Marília.

MORETO, Júlio Antonio. **A Educação Continuada do Diretor de Escola: avaliação da política implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1994 a 2000**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2002.

MORETO, Júlio Antonio. *Formação Continuada de Professores: dos (Des) Caminhos dos órgãos colegiados de participação, às instâncias de gestão das Políticas Públicas*. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2009.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. *Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)*. Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p. (mimeo).

NUNES, Cely do Socorro C. *Os sentidos da Formação Contínua de Professores. O mundo do trabalho e a Formação de Professores no Brasil*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. *Educação e Sociedade*. v.25. n.89. Campinas set/dez. 2004.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. Terceiro setor, voluntariado e educação: os caminhos gidderianos para a privatização do público. In: TORRES, Artemis; SEMERATO, Giovanni e PASSOS, Luiz A.(orgs.) *Educação*. Fronteira política. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

PERONI, Vera. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de Redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa. & PERONI, Vera (orgs.) *Público e privado na educação*. Novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

RODRIGUES, Ângela & ESTEVES, Manuela. A análise de necessidades na formação de professores. Porto, Portugal, 1993 - (Coleção ciências da educação).

SILVA JR., João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233.

SOUZA, Aparecida N. de. As Políticas Educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1999.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade de educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de, & WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. SP: Cortez: PUC/SP: Ação Educativa, 1996.

ANEXO 1**Estrutura Organizacional do CEFORTEPE:**

Assessorias:

Chefia de Setor Formação:

- Setor de Núcleos de Cursos
- Setor de Núcleos de Especialização
- Setor de Palestras e Oficinas
- Setor de Congressos e Seminários
- Setor de Fóruns e Encontros

Chefia de Setor de Programas e Projetos:

- Setor de núcleo de Projetos Especiais
- Setor de Núcleo de Arte e Movimento
- Setor de Núcleo MIPID
- Setor de Núcleo Cidadania
- Setor de Núcleo de Edu. Ambiental

Chefia de Setor de Ciência, Tecnologia e Pesquisa:

- Setor de Núcleo Biblioteca Escolar
- Setor de Núcleo de Tec. Educacional
- Setor de Núcleo de Ciências H E B
- Setor de Núcleo de Acervo e Memória

ANEXO 2**APRESENTAÇÃO DOS PROGRAMAS E PROJETOS DA SME DE CAMPINAS****Projeto: Colorindo Escola****Responsável:** Amilton Luis Fim Lima**Resumo**

São desenvolvidos com a arte-educadora da escola e seus alunos projetos (desenhos), posteriormente pintados com tinta látex nas paRedes. Cada escola cria formas de adaptar o projeto escolhendo lugar e tema. Contamos com dois grafiteiros oferecendo oficinas para os alunos, duas horas semanais, usando a linguagem do grafitti e intervindo nas paRedes das escolas.

Objetivos

- Socializar a equipe escolar, melhorando o aspecto estético da escola, evitando a pixação.

Projeto: Visitas Culturais**Responsável:** Amilton Luis Fim Lima**Resumo**

Atividades destinadas aos profissionais da Rede municipal de Educação, com objetivo de ampliar os conhecimentos culturais para transmiti-los aos alunos e possivelmente levá-los até os destinos então visitados.

Objetivos

- Proporcionar aos educadores momento de socialização e conhecimento sobre lugares culturais.

Projeto: Musicalizando Campinas

Resumo

O trabalho no espaço da escola de música iniciou-se no ano de 2009. Faz parte dos avanços do Projeto Musicalizando Campinas e tem os mesmos objetivos do Projeto, porém com perspectivas mais significativas no âmbito da educação musical, que vem ao encontro da nova lei sancionada pelo Presidente Lula.

Objetivos

- Priorizar a musicalização, ou seja, a alfabetização musical de crianças e jovens para que antes de tocar um instrumento, ou ao menos paralelamente, pratiquem a teoria
- Preparar o indivíduo, por meio da música, para uma vida mais digna e proporcionar um olhar mais amplo em vez de somente desenvolver talentos para tocar um instrumento
- Tornar a formação musical um aliada para a formação integral do ser humano

SubProjeto: Musicalizando Campinas – Ritmo, Fanfarra nas Escolas

Responsável: Fernando Selmi

Resumo:

O ano de 2009 tinha grandes expectativas de ser ainda melhor que foi o ano de 2008. Com o adiamento das aulas em virtude da Gripe A(H1N1), algumas escolas não concluíram os ensaios, fazendo com que 2009 tivesse o mesmo resultado de 2008. O objetivo é preparar o professor e os alunos para apresentações intra e extraescolares; podendo ser cívicas ou em eventos quaisquer. A preocupação é mostrar que através da fanfarra podemos ter união, organização, disciplina, civismo, responsabilidade e educação. A metodologia consiste no desenvolvimento da pesquisa da origem dos ritmos; da identificação dos instrumentos (história e funcionamento); vídeos explicativos; curiosidades de bandas e compositores; análise técnica das músicas e trabalho com os instrumentos de percussão (história e prática). O projeto é desenvolvido com professores que estimulam o uso de técnicas em suas diferentes maneiras, sempre com o mesmo objetivo: atingir diretamente o sujeito principal, o aluno.

Objetivos Específicos

O objetivo específico encontra-se na metodologia de trabalho com os alunos: a afinação dos instrumentos rítmicos isolados (nos respectivos naipes e no conjunto), o manejo de todo o instrumental e o desenvolvimento dos diversos ritmos, tais como: samba, ciranda, bumba-meu-boi, frevo, forró, rock, axé, lambada, timbalada, olodum, funk, maracatu, entre outros.

- Afinação – Afinação dos instrumentos melódicos e rítmicos isolados, nos respectivos naipes e no conjunto.
- Melodia – Será trabalhada a expressão, a dinâmica, a técnica e a dificuldade melódica e a interpretação.
- Harmonia – Estrutura harmônica, simetria, regularidade, cadência, estilo, combinação e acompanhamento.
- Ritmo – Constância métrica. A precisão, o equilíbrio e a criatividade de cada um.
- Arranjo e adaptação – Criatividade, inovação dentro dos parâmetros lógicos musicais. Enquadramento harmônico, melódico e rítmico de acordo com a realidade do conjunto.
- Marcha e Alinhamento – Movimentação de pernas e pés, com a devida anatomia, sincronismo e marcialidade. Alinhamento das fileiras e a cobertura das colunas.

Em suma, desenvolver no aluno a emoção, sensibilidade e reflexão, descobrir e desenvolver sua potencialidade musical e a interação com instrumentos experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los.

Projeto: Festival Estudantil de Música - FEM

Responsável: Maria Lúcia Bachiega Kolokathis

Resumo:

A participação de escolas e alunos cresceu cerca de 60%. O objetivo geral é fomentar novos compositores musicais e revelar novos talentos entre os alunos das EMEFs, dando-lhes oportunidade de apresentarem o seu trabalho ao público. Após a divulgação junto aos NAEDs e escolas, houve as seguintes etapas: pesquisa sobre o tema por parte de professores e alunos, discussão, elaboração dos textos (letra das músicas), agrupamento de alunos para compor a

melodia. Os principais resultados são o interesse visível dos alunos na realização das atividades com dedicação aos ensaios, considerados por eles momentos especiais de aprendizagem e realização, em que convivem com músicos profissionais. Os ensaios estão no fim e a etapa final acontecerá no dia 06/11.

Objetivos Específicos

- Proporcionar a oportunidade de formação na área de música a partir do aperfeiçoamento da composição. Discussão do tema escolhido para 2009, “Igualdade na Diversidade”, entre alunos e professores, a fim de saber o que pensam sobre o assunto.

Projeto: Especiais em Artes e Cultura

Responsável: Maria Lúcia Bachiega Kolokathis

Resumo:

Atendimento, avaliação de propostas e encaminhamentos (levantamento de público alvo, organização da atividade, divulgação e acompanhamento). Abrir parcerias com instituições que têm interesse em apoiar a educação, seja por meio de formação de professores, facilitando aos alunos o acesso a espetáculos ou estimulando a participação cidadã.

SubProjeto: Carlos Gomes nas Escolas

Responsável: Maria Lúcia Bachiega Kolokathis

Resumo

Dando continuidade ao Projeto Carlos Gomes nas Escolas, componente do mês Carlos Gomes organizado pela Secretaria Municipal de Cultura e entidades culturais da cidade, o Departamento Pedagógico através da Coordenadoria Setorial de Formação/Projetos Especiais, encaminhou o tenor Vicente Montero para proferir palestra sobre a vida e a obra do compositor e apresentar algumas canções para a comunidade escolar. No final da apresentação os alunos recebem uma cópia da canção *Quem Sabe?* para acompanhar o tenor.

Objetivos Específicos

- Dar oportunidade aos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar de conhecer, mesmo que parcialmente, a vida e a obra do compositor; estimular a pesquisa sobre o autor e sobre o gênero musical a ele relacionado.

Programa Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID

Responsáveis e Frentes de Trabalho: Sueli Gonçalves e Luiz Cappelano

Resumo

O Programa MIPID tem como um dos seus objetivos propiciar ações para que a escola compreenda a diversidade étnico-cultural em seu interior; construir um acervo diversificado para registro da memória, pesquisa e produção realizada nos diversos espaços formativos, relatos de experiências e acervo literários específicos, viabilizando aos educadores/pesquisadores subsídios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica; intensificar as reflexões no âmbito escolar com relação à diversidade humana e a pluralidade cultural. Produzir subsídios metodológicos e didáticos para a abordagem da promoção da igualdade na diversidade; identificar (re)significar os estereótipos e preconceitos nos materiais didáticos e pedagógicos; sensibilizar os profissionais para a necessidade de se intensificar as reflexões no âmbito escolar com relação à diversidade humana e a pluralidade cultural.

Projeto: A Cor da Cultura

Resumo

Parceria realizada em 2005 com a Fundação Roberto Marinho para a realização desse projeto de capacitação para educadores (originalmente para os professores do ensino fundamental). No decorrer do processo foi estabelecida nova parceria para que os educadores da educação infantil também participassem. O Projeto “A Cor da Cultura” para os educadores da educação infantil foi um projeto piloto, pois naquele momento apenas a cidade de Campinas, região Sudeste, e a cidade de Porto Alegre, região Sul do Brasil, participaram do projeto na educação infantil. Tendo como um dos objetivos, a ampliação das discussões referentes à temática étnico-racial nos meios midiáticos, à pesquisa, à elaboração e produção de atividades pedagógicas para as formações. Visitas nas unidades escolares para acompanhamento e discussão pertinente ao tema diversidade/etnia

Projeto: Sexualidade Humana, Gênero e Etnia

Resumo

Neste ano de 2009 agregamos o antigo “Rede de Programas e Projetos de Orientação Sexual”, que hoje está dentro do Programa MIPID e denomina-se Projeto “**Sexualidade Humana, Gênero e Etnia**”. O projeto tem como um dos objetivos a reflexão pertinente ao corpo e a sexualidade infantil; corpo e sexualidade do adolescente; corpo e sexualidade do adulto e do idoso; papéis de gênero (masculino e feminino); racismo; a questão do negro; história e cultura afro-brasileira.

Contextualizando o processo: O projeto de orientação sexual nasceu em 1984, na EMPG (hoje EMEF) Padre Melico Cândido Barbosa, no Parque Tropical, e foi sendo ampliado até tornar-se um programa e abranger todas as EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) e várias escolas de educação infantil, em meados dos anos 90. Nosso município foi pioneiro, e serviu de referência para vários programas e projetos, de outros sistemas e Redes de ensino, tanto públicas quanto particulares. Naquela época, orientação sexual havia se tornado uma componente curricular, constando na parte diversificada do currículo das unidades escolares e tendo até mesmo espaço garantido na matriz curricular, com carga horária definida. Era uma necessidade que assim ocorresse, pois a nova LDB (a Lei nº 9.394/96) só entrou em vigor em 1996, e não havia ainda um espaço garantido para estas discussões, de forma sistematizada. Em 2001, o programa foi sendo reformado e atendendo à necessidade de maior agilidade e de um tratamento mais articulado para as questões pertinentes à sexualidade humana. Foi sendo valorizado o trabalho em Rede. Nesta nova formatação, foram estabelecidas parcerias, tanto com ONGs quanto com outras Secretarias, surgindo a Rede de Programas e Projetos de Orientação Sexual, que existiu até 2006. Durante o ano de 2008, não houve formação continuada, tendo sido retomadas as atividades a partir da aglutinação ao Programa MIPID.

Frentes de Trabalho

Atuação conjunta:

1. O Programa MIPID – **Memória e Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade**, neste ano de 2009, agregou o antigo “Rede de Programas e Projetos de

Orientação Sexual”, hoje, dentro do Programa MIPID, denomina-se Projeto “Sexualidade Humana, Gênero e Etnia”;

2. GF de História e Geografia;
3. Formação nas Unidades Escolares referentes à temática étnica racial e de gênero.

Objetivos comuns, em relação à Sexualidade Humana, Gênero e Etnia:

1. combater toda e qualquer forma de exclusão social, discriminação, marginalização ou preconceito que possa vir a ser perpetrada em relação a qualquer membro das comunidades escolares, por falta de informação ou de esclarecimento, decorrente de questões étnico/raciais ou de gênero;
2. esclarecer, numa perspectiva cidadã, laica e científica, as questões étnico/raciais e de gênero;
3. superar preconceitos de qualquer origem e sua substituição por conceitos, construídos a partir do debate subsidiado por bibliografia avalizada, produtos culturais e multimeios (filmes, programas digitais, hipertexto, etc.);

Objetivos Específicos:

1. **Especificamente em relação à sexualidade humana os objetivos são:**
 - orientar professores, monitores e gestores para um desenvolvimento saudável das crianças, jovens e adultos em relação à sexualidade humana, reforçando a necessidade de cuidados consigo próprio e para com o outro;
 - promover o esclarecimento e, desta forma, realizar a prevenção da violência sexual em relação às crianças e adolescentes;
 - discutir questões de gênero, dentro de uma perspectiva ética, laica e atrelada às liberdades e garantias individuais, que emanam do ordenamento jurídico nacional;
2. **Especificamente em relação à questão étnica e implementação da Lei nº 10.639/03 os objetivos são:**
 - Implementação da LDB 9394/96 acrescida da Lei 10.639/03 conforme;
 - Atuar na área da formação continuada dos profissionais para implementação das diretrizes que prevêm estudo das questões étnico-raciais e História da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares;

- Divulgação e esclarecimento a respeito de legislação federal, estadual e municipal, complementar à LDB e aos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Discutir questões étnico/raciais dentro de uma perspectiva ética, laica e atrelada às liberdades e garantias individuais, que emanam do ordenamento jurídico nacional;
- Indicar as ações de implementação de materiais didático-pedagógico que respeitem e promovam a diversidade, tais como: filmes, jogos, livros, brinquedos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-racial, de gênero e portadoras de deficiências, de acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e para o Ensino de História de Cultura Afrobrasileira e Africana;

Educação Ambiental e Formação de Ciências e ERET

Responsável: Maria José Adami

Resumo

Este relatório apresenta as atividades realizadas na Frente de Educação Ambiental e na Formação de Ciências/ERET. Ao se comparar 2008 e 2009, há um avanço nas duas frentes, já que ambas convergiram para a formação de professores. Embora se tenham mantido as visitas dos alunos da SME nos quatro espaços em que a Frente de EA atua (Parques Ecológico, das Águas, Portugal e Estação Ambiental de Joaquim Egídio), ampliou-se para a formação de professores de Ciências/ERET, a fim de possibilitar-lhes a utilização dos parques como extensão da sala de aula, a partir de recursos naturais selecionados para pesquisa *in loco* com alunos. Essa proposta foi bem recebida pelos mesmos, o que estimulou que ela se estendesse para a educação infantil. Tais formações favoreceram a construção de novos olhares para a EA nos espaços escolares.

Objetivos

Frente de Educação Ambiental

Ao se avaliar como as visitas dos alunos nos parques transcorriam desde que elas acontecem, com muita frequência as educadoras ambientais que lá atuam apontavam que a “diferença” entre um estudo do meio e um passeio estava no professor: quando ele já havia

trabalhado previamente questões relacionadas ao ambiente a ser visitado, percebia-se o interesse dos alunos em perguntar, em anotar as informações, em prestar atenção em tudo que lhes era apresentado. Estas observações nortearam a construção de novos objetivos em relação às atividades executadas nos Parques, desde que fossem válidos para todos os segmentos da escola básica e devidamente ajustados a cada faixa etária. São eles:

- Proporcionar ao professor uma apropriação dos recursos naturais dos parques para programar como melhor investigá-los *in loco* na formação e futuramente de forma integrada e contínua *in loco* e na sala de aula com seus alunos;
- Assessorar o professor nesta apropriação, dando-lhe suporte no desenvolvimento da pesquisa por ele elaborada, tanto no Parque como na sala de aula;
- Estender aos alunos o interesse por essas áreas públicas, porém com olhos investigativos.

Formação dos professores de Ciências/ERET

De acordo com a ementa para a formação de todos os componentes curriculares a de Ciências/ERET, foi elaborada a partir de leituras sobre ciclos de aprendizagem e da vivência/experiência da formadora dentro e fora da sala de aula.

A proposta da formação consistia em:

- analisar os planos de ensino de cada cursista, assim como os livros didáticos utilizados por eles;
- realizar as atividades de exploração em cada Parque Público (Ecológico, das Águas, Portugal) e Estação Ambiental de Joaquim Egídio;
- trabalhar com temas específicos: doenças endêmicas, ampliação da área urbana da cidade de Campinas e RMC e suas consequências;
- produção de material didático com apoio do NTE e/ou produção de maquetes no Laboratório Multidisciplinar do CEFORTEPE.

Projeto Línguas

Responsável: Sevane Pinheiro

Resumo

O Projeto Línguas constitui-se da formação linguística, cultural e pedagógica de professores titulares da Rede municipal de Campinas e do trabalho que realizam junto aos alunos, em suas escolas, no ensino das estruturas linguísticas primárias das línguas francesa, italiana e espanhola e divulgação das culturas dos países que falam essas línguas.

2. Objetivos

- sensibilização do aluno face a uma língua e cultura diferentes;
- conhecimento básico dessas línguas na parte oral e escrita;
- desenvolvimento da leitura e produção escrita na língua materna e estrangeira;
- trabalho interdisciplinar (Português, História, Geografia, Artes, etc.);
- ampliação do universo cultural do aluno;
- compreensão e respeito às diversas culturas;

Projeto Francês

Resumo

Trata-se de uma parceria entre o Consulado Geral da França em São Paulo, a Aliança Francesa de Campinas e a Prefeitura Municipal de Campinas, desde 1993. O projeto desenvolve-se sobre três eixos: a oferta anual de bolsas a aproximadamente 35 alunos, a formação linguística, cultural e pedagógica dos professores da Rede municipal e os cursos de francês nas escolas.

Constituição do projeto atualmente:

- **Formação de professores**

Os profissionais têm uma formação linguística e cultural básica durante dois anos, até dois anos e meio, sob a responsabilidade de professoras da Rede municipal. Depois da formação básica, os professores passam a oferecer cursos aos alunos nas escolas e continuam seus estudos nos cursos regulares da Aliança Francesa, de acordo com o nível em que se encontram. Paralelamente à formação linguística, recebem apoio pedagógico em reuniões quinzenais sob a responsabilidade da coordenadora do projeto.

- **Oferta de bolsas**

A Aliança Francesa continua a oferecer bolsas anualmente a um aluno de cada EMEF, com a faixa de 12 a 14 anos. Professoras voluntárias da instituição são responsáveis pelos grupos que recebem duas horas de aula por semana.

- **Cursos nas escolas**

Os professores planejam seus cursos de acordo com a realidade da comunidade. Em geral trabalham no contraturno com grupos pequenos (por volta de 15 alunos), salvo se a escola decide trabalhar com uma classe toda, o que é mais comum em turmas das séries iniciais. Alguns professores trabalham com crianças de 5 e 6 anos, outros com a faixa de 9 a 10, mas a maior parte dos grupos é formada por adolescentes (12 a 15 anos). Os cursos não são obrigatórios, os alunos participam porque têm interesse em aprender uma língua estrangeira.

Projeto Italiano

Resumo

Em 1998 deu-se início ao projeto italiano, resultado de uma parceria entre o Consulado Geral da Itália, a Prefeitura Municipal de Campinas e a Casa d'Italia. Nessa época, 36 professores da Rede inscreveram-se para receber uma formação de dois anos com seis horas semanais, visando ao ensino da língua nas escolas do ensino fundamental. Após a formação, 11 professores iniciaram sua atuação em suas escolas, mas em 2001 a maioria deles, por várias razões, acabou abandonando o trabalho nas escolas. O projeto persistiu apenas na EMEF Castelo Branco, até a aposentadoria da professora. Mediante este quadro, foi desfeito o convênio com a Casa d'Italia.

Em 2007, a Secretaria de Educação, considerando relevante o ensino da língua italiana, dadas as origens de grande parcela da população de Campinas, decidiu retomar a formação dos professores, contratando, sem parcerias, a professora Stefania Brand Serra, que vem desde então ministrando cursos para professores.

Espanhol

Resumo

Em 2008, a Secretaria começou a estabelecer contato com escolas e professores de espanhol, visando oferecer formação também nessa língua. Em fevereiro de 2009 foi

contratada a professora Iolanda López Castillo Ferreira, que está ministrando curso para dois grupos. Um terceiro grupo está tendo aulas ministradas pela professora Lenice Honorato, da EMEF Edson Luís Chaves, onde a língua estrangeira no currículo é o espanhol.

Inglês

Resumo

Foi realizada ao final de 2007 uma parceria com o Centro Cultural Brasil Estados Unidos (CCBEU) para oferta de um curso de atualização e didática da língua inglesa a professores de inglês da Rede. O curso aconteceu durante o ano de 2008 e teve a participação de, aproximadamente, 10 professores. Além disso, a escola ofereceu bolsas de estudo para professores em cursos regulares após efetuarem teste de entrada para verificação do nível oral e escrito. Foi aberto o Grupo de Trabalho no CEFORTEPE, sob a orientação do professor Ênio de Oliveira, para a discussão do currículo de Inglês dentro da proposta de ciclos.

ANEXO 3

1533 - Central de Apoio Pedagógico - Biblioteca Jurídica

Advertência**RESOLUÇÃO SME Nº 09/2009**

(Publicação DOM de 07/11/2009:07)

Fixa normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos pelos Professores de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

O Secretário Municipal de Educação, no uso das atribuições de seu cargo, e

CONSIDERANDO a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional, e suas alterações;

CONSIDERANDO a Lei Municipal nº 6.894, de 24/12/1991, que dispõe sobre o estatuto do Magistério Público e dá providências correlatas;

CONSIDERANDO a Lei Municipal nº 12.987, de 28/06/2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências;

CONSIDERANDO a Lei Municipal nº 13.280, de 04/04/2008, que altera os dispositivos das Leis nº 12.985, de 28/06/2007, 12.987, de 28/06/2007, 12.988, de 28/06/2007 e 12.989 de 28/06/2007;

CONSIDERANDO o Regimento Comum das Escolas Municipais do Ensino Fundamental, suas alterações e adendos;

CONSIDERANDO o Regimento Comum das unidades Sócio-Educacionais Municipais de Educação Infantil;

CONSIDERANDO a Resolução SME/FUMEC Nº 05, de 04/08/2007, que dispõe sobre a criação do Programa Arte e Movimento;

CONSIDERANDO a Resolução SME Nº 04, de 07/04/2009, que estabelece normas para a elaboração de Adendo/Adequação ao Plano Escolar/Projeto Pedagógico das unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas e das Instituições Privadas de

Educação Infantil do Município de Campinas;

CONSIDERANDO a Resolução SME Nº 05, de 15/05/2009, que dispõe sobre a regulamentação do trabalho do professor adjunto;

CONSIDERANDO a Resolução SME Nº 07, de 04/09/2009, que dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar de Ensino Fundamental no ano letivo de 2010 na Rede Pública de Ensino de Campinas;

CONSIDERANDO a Resolução SME Nº 08, de 03/10/2009, que dispõe sobre as diretrizes e as normas gerais para a política de atendimento à demanda de Educação Infantil e para a realização de cadastro e matrícula nos Centros de Educação Infantil, CEIs, e nas demais unidades Municipais de Educação Infantil de Campinas, para o ano de 2.010;

CONSIDERANDO a necessidade de se estabelecer normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos desenvolvidos pelos Professores de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas;

RESOLVE:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

Art. 1º esta Resolução fixa normas para o cumprimento dos Tempos Pedagógicos a serem realizados pelo Professor de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Parágrafo único. Os Tempos Pedagógicos a que se refere o *caput* compreendem:

I - Trabalho Docente Coletivo, TDC, e Trabalho Docente Individual, TDI, que compõem a jornada do professor;

II - Carga horária Pedagógica, CHP, e horas Projeto, HP, que não compõem a jornada do professor.

Art. 2º O professor poderá ministrar, no mesmo dia, até 7 (sete) horas-aula consecutivas, em dois turnos e, após a sétima aula, o professor deverá ter um intervalo mínimo de 1 (uma) hora-aula, não podendo ultrapassar o limite diário de 9 (nove) horas-aula, incluídos o TDC, o TDI e a HP.

§ 1º O professor, que optou pela CHP, poderá no dia estabelecido para o TDC, do qual participa, ministrar até 10 (dez) horas-aula, respeitado o intervalo de 1(uma) hora -aula após a sétima aula.

§ 2º O professor, que atua exclusivamente em Educação de Jovens e Adultos, EJA, poderá, no dia estabelecido para o TDC, do qual participa, ministrar até 12 (doze) horas-aula diárias, respeitado o intervalo de 1 (uma) hora-aula, após a sétima aula consecutiva.

Art. 3º Para efeitos desta Resolução:

I - compreende-se por Turno, do professor, o horário de cumprimento das horas-aula de Trabalho Docente com Aluno, TDA, o qual pode variar ao longo da semana, conforme horário homologado pelo Representante Regional da SME, no Plano Escolar/Projeto Pedagógico da unidade Educacional.

II - compreende-se por contraturno, do professor, o horário que antecede ou sucede o seu turno, o qual pode variar ao longo da semana, conforme horário homologado pelo Representante Regional da SME, no Plano Escolar/Projeto Pedagógico da unidade Educacional.

Art. 4º O TDC, o TDI, a CHP e a HP devem:

I - compor o Plano escolar/Projeto Pedagógico, em capítulo específico, com cronograma indicando os dias da semana, os horários e as etapas planejadas;

II - ocorrer no contraturno do professor; ou

III - ocorrer nos dias em que o professor não tenha TDA a ser cumprido, no caso do Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental e da EJA.

CAPÍTULO II

DO TDC

Art. 5º Os horários de TDC devem ser organizados da seguinte forma:

I - as duas horas-aula semanais de TDC devem ser cumpridas, sequencialmente, uma após a outra, e no mesmo dia;

II - o número de reuniões semanais de TDC não deve ultrapassar a quantidade de períodos oferecidos pela unidade Educacional de Ensino Fundamental.

§ 1º nas unidades educacionais de ensino Fundamental e de EJA , com até 10 (dez) turmas, o TDC deve ser realizado em um único horário.

§ 2º Nas unidades de Educação Infantil, independentemente do número de turmas, o TDC deve ser realizado em um único horário, entre os 2 (dois) turnos de funcionamento da unidade Educacional. *(Ver Comunicado nº 37, de 09/12/2009 – SME)*

Art. 6º A equipe Gestora da unidade educacional é responsável pelo planejamento, acompanhamento e avaliação das reuniões de TDC, que devem ser coordenadas pelo Orientador Pedagógico.

§ 1º As reuniões de TDC devem ser registradas em livro próprio por um de seus participantes.

§ 2º na ausência do Orientador Pedagógico, a equipe Gestora indicará um responsável pela coordenação do TDC.

Art. 7º Os Professores dos Anos Finais de Ensino Fundamental e de EJA, e os Professores de Educação Especial, em exercício em mais de uma unidade Educacional, devem cumprir o TDC, revezando a sua participação nas unidades Educacionais nas quais atua.

Art. 8º Respeitado o inciso I do artigo 5º, o TDC, semanal, que compõe a jornada de trabalho do Professor de Educação Especial, que atua em classe hospitalar ou em sala de recursos, deve ser cumprido, de acordo com a seguinte organização, durante o mês:

I - um TDC, entre todos os professores que atuam nas salas de recursos e classes hospitalares;

II - um TDC, entre os profissionais que atuam na mesma área de deficiência;

III - um TDC, entre os profissionais que atuam no mesmo local de trabalho;

IV – um TDC, entre os profissionais da sua unidade Sede.

§ 1º Os TDCs, realizados entre os profissionais das salas de recursos e das classes hospitalares, serão coordenados pelo titular do NAED, subsidiados pela Assessoria de Educação Especial da Coordenadoria Setorial de Educação Básica, CEB.

§ 2º Os horários e os locais de realização dos TDCs, indicados nos incisos I, II e III , serão definidos entre os professores envolvidos e o NAED, ao qual estão vinculados.

Art. 9º A equipe Gestora da unidade educacional, que atende simultaneamente às modalidades de Ensino Fundamental e de EJA, deve prever, na organização dos TDCs, a

instituição de uma reunião semanal de TDC, a ser cumprida pelos profissionais que atuam nesta última modalidade.

§ 1º Mediante a análise da Equipe Educativa do NAED, e constatada a impossibilidade de organização de um horário de TDC semanal específico para os professores que atuam em EJA, a equipe Gestora deverá prever um TDC mensal que tematize essa modalidade.

§ 2º Os professores, vinculados à Fundação Municipal para Educação Comunitária, FUMEC, e que atuam em EJA I, nas unidades Municipais de Ensino Fundamental, devem participar do TDC organizado de acordo com o disposto no § 1º deste artigo.

CAPÍTULO III

DO TDI

Art. 10. As horas de TDI serão cumpridas na unidade Educacional Sede, observando-se as especificidades das diferentes etapas da educação básica.

§ 1º Na Educação Infantil, as horas de TDI poderão ser utilizadas em:

I - reuniões conjuntas de planejamento entre os monitores/agentes de Educação Infantil e/ou professores, com a possibilidade de integrar o TDI dos professores e a reunião semanal dos monitores/ agentes de Educação Infantil;

II - reuniões com pais;

III - atividades culturais e de integração com as crianças e as famílias;

IV - atividades com as crianças que envolvam o cuidar e o educar e que se diferenciem daquelas desenvolvidas no TDA;

V - articulação com a CHP dos professores.

§ 2º No Ensino Fundamental e na EJA, as horas de TDI deverão, prioritariamente, estar articuladas à organização da CHP para a recuperação de alunos.

CAPÍTULO IV

DA CHP

Art. 11. As horas de CHP serão definidas e organizadas pela equipe educacional e pelo Conselho de Escola, e deverão ser cumpridas na unidade Educacional Sede da seguinte forma:

I - somente em trabalho pedagógico direto com o aluno;

II - em bloco de 02 (duas) horas-aula, imediatamente uma após a outra;

III - em bloco de 04 (quatro) horas-aula, imediatamente uma após a outra.

§ 1º Mediante a necessidade da unidade Educacional e da avaliação do NAED, as horas-aula, que compõem a CHP do Professor de educação especial, poderão ser cumpridas nas unidades Educacionais de seu bloco, desde que respeitados os incisos I, II e III deste artigo.

§ 2º A CHP dos Professores dos Anos iniciais e Finais do ensino Fundamental poderá ser utilizada para participação em formação específica, conforme Diretrizes do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, DEPE/ SME.

Art. 12. Considerando o atendimento contínuo do(s) aluno(s), ao longo da semana, as horas-aula de CHP de cada professor deverão ser somadas às de outros docentes, com o objetivo de compor uma equipe e uma organização semanal de trabalho em todas as unidades Educacionais.

§ 1º A equipe de trabalho, descrita no *caput*, deverá elaborar um planejamento, conjunto e único, para o atendimento ao(s) alunos(s).

§ 2º O planejamento descrito no § 1º, deste artigo, deverá ser:

I - registrado em livro próprio;

II - avaliado e revisto mensalmente no TDC;

III - avaliado e revisto em reuniões quinzenais para as quais poderão ser utilizadas 2 (duas) horas-aula de CHP, em cada reunião:

a) as reuniões, descritas no inciso III, deverão ser organizadas observando-se os mesmos

critérios apontados para o TDC, dispostos nos artigos 5º e 6º desta Resolução.

Art. 13. Nas unidades de Educação Infantil, o planejamento conjunto e único deverá contribuir para a ampliação do acesso e da elevação da qualidade de educação e cuidados com a criança, por meio de:

I - composição de equipe de trabalho junto ao titular de turma, quando a turma caracterizar-se conforme disposto no artigo 20, da Resolução SME Nº 08, de 03/10/2009.

II - composição de equipe de trabalho em atividades com as crianças que envolvam o cuidar e o educar e que se diferenciem daquelas desenvolvidas no TDA.

Art. 14. No Ensino Fundamental e na EJA, o planejamento conjunto e único para a utilização de CHP, deverá possibilitar uma revisão do percurso de aprendizagem dos alunos, por meio de reforço escolar, articulado à meta de melhoria dos índices de desempenho dos alunos.

§ 1º O planejamento, citado no *caput*, deverá:

I - ser precedido do disposto nos Artigos 158, 159 e 160 do Regimento Comum das Escolas Municipais do Ensino Fundamental, sendo que a primeira avaliação deverá constar no Plano Escolar/Projeto Pedagógico;

II - considerar os dados oferecidos pelas Avaliações Internas, Externas e Institucional, conforme disposto no Regimento Comum das Escolas Municipais do Ensino Fundamental;

III - priorizar as áreas de Português e de Matemática, independentemente da área de atuação do docente, exceto quando se tratar do disposto no § 2º deste artigo.

§ 2º O Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental e de EJA, que atua no componente curricular Artes ou Educação Física, deverá priorizar sua atuação em projetos do Programa Arte e Movimento, conforme Diretrizes da SME.

§ 3º No Ensino Fundamental e na EJA, os professores poderão compor equipe de trabalho junto ao titular da sala.

Art. 15. A CHP do Professor de Educação Especial, poderá ser cumprida junto ao titular de turma que apresenta alunos com deficiência mental, física, visual, auditiva e múltipla, com transtorno global de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, respeitado o disposto nos artigos 11 e 12 e esgotadas as possibilidades dispostas nos artigos 13 e 14 desta Resolução.

Art. 16. A CHP do Professor de educação especial poderá ser organizada para o atendimento educacional especializado, conforme planejamento da equipe Gestora da unidade Educacional e do NAED.

Parágrafo único. A CHP do professor, que atua em classe hospitalar ou sala de recursos, será organizada e cumprida mediante orientação da unidade Sede e do NAED.

CAPITULO V

DA HP

Art. 17. A HP deverá ser planejada para o desenvolvimento de Projetos relativos à:

I - atividades com alunos nas unidades Educacionais;

II - formação continuada:

a) sob a coordenação do orientador pedagógico, quando na unidade Educacional e, sob a coordenação de um Coordenador Pedagógico ou de outro profissional indicado pelo Representante Regional da SME, quando em âmbito regional;

b) sob a coordenação do titular da Coordenadoria de Formação, quando em âmbito central.

Art. 18. As atividades com alunos e a formação continuada deverão respeitar as Diretrizes da SME, em especial:

I - as especificidades do Plano escolar/Projeto Pedagógico da unidade educacional;

II - a organização dos Agrupamentos, dos Ciclos e da EJA;

III – o processo de Avaliação Institucional;

IV - a instituição de professores coordenadores de ciclos e de EJA;

V – a proposta curricular.

Art. 19. A organização das HPs deverá respeitar o limite de 09 (nove) horas-aula semanais, não podendo, incluindo a jornada e as horas da CHP do professor optante por este Tempo Pedagógico, ultrapassar 48 horas-aula semanais.

Art. 20. A solicitação de pagamento de HP deverá ser instruída por projeto específico e encaminhada ao Representante Regional da SME, com antecedência de, no mínimo, 30 (trinta) dias da previsão de início das atividades.

Parágrafo único. O Projeto de HP deverá conter:

I - plano de trabalho com nome(s) do(s) docente(s) interessados(s), fundamentação teórica, objetivos, justificativa, bibliografia de suporte, abrangência, público alvo, recursos físicos, materiais e financeiros, cronograma, distribuição temporal das HPs ao longo da semana, local de realização, quadro de horário do(s) participante(s) incluindo as HPs e os demais Tempos Pedagógicos necessários para a realização do projeto;

II - parecer favorável da equipe Gestora, quando realizado na unidade educacional e da Equipe Educativa do NAED, quando realizado no NAED.

§1º Caso o Projeto requeira a regência de um profissional da SME ou externo à SME, o nome do mesmo deverá constar na proposta.

§2º Os recursos materiais e financeiros deverão estar previstos no plano de aplicação do Conta Escola, quando tratar-se de projeto desenvolvido no âmbito da unidade Educacional.

CAPÍTULO VI

DAS COMPETÊNCIAS

Art. 21. Compete ao Professor apresentar à direção da unidade Educacional Sede, ao final de cada mês, a frequência correspondente às horas de HP realizadas em formação, fora do âmbito da unidade Educacional Sede.

Art. 22. Compete ao Orientador Pedagógico o assessoramento, a coordenação e a responsabilidade pelo cumprimento dos trabalhos que envolvam o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação e o registro de todos os Tempos Pedagógicos atribuídos aos professores.

Art. 23. Compete ao Diretor Educacional:

I - responsabilizar-se pelo cumprimento do disposto por esta Resolução;

II – registrar no livro ponto da unidade Educacional os horários destinados aos Tempos Pedagógicos;

III - encaminhar ao Representante Regional da SME, a solicitação da remuneração e/ou a suspensão das HPs, cujas atividades desenvolver-se-ão no âmbito da unidade Educacional, observado o artigo 20 desta Resolução, mediante parecer conclusivo da equipe Gestora.

Art. 24. Compete à Equipe Educativa do NAED:

I – o encaminhamento, ao Representante Regional da SME, da solicitação da remuneração e/ou da suspensão das HPs, cujas atividades desenvolver-se-ão no âmbito do NAED, mediante parecer conclusivo.

II – o encaminhamento, ao Representante Regional da SME, da solicitação de contratação de profissional para a Formação Continuada no âmbito do NAED.

a) a solicitação da contratação deverá observar o disposto no artigo 20, desta Resolução.

Art. 25. Compete ao Coordenador Pedagógico:

I - assessorar e coordenar os trabalhos que envolvem o planejamento, a avaliação e o registro do TDC, do TDI, da CHP e da HP, junto à equipe Gestora da unidade, cabendo-lhe, inclusive, a solicitação de revisão;

II - registrar, em livro próprio ou documento equivalente, o teor do assessoramento junto à equipe Gestora, realizado na unidade e/ou no NAED;

III - encaminhar cópia do registro, previsto no inciso II, ao Representante Regional da SME.

IV - apresentar à Equipe Educativa do NAED, em reuniões periódicas, o teor e o registro do assessoramento realizado junto à equipe Gestora da unidade;

V - arquivar no NAED os registros efetuados.

Art. 26. Compete ao Supervisor Educacional:

I - registrar, em livro próprio ou documento equivalente, a(s) irregularidade(s) encontrada(s) na utilização do TDC, do TDI, da CHP e da HP, cabendo-lhe, inclusive, a solicitação de correção;

II - encaminhar cópia do registro, previsto no inciso I deste artigo, ao Representante Regional da SME;

III - apresentar à Equipe Educativa do NAED, em reuniões periódicas, o teor e o registro das irregularidades encontradas;

IV - arquivar no NAED os registros efetuados.

Art. 27. Compete ao Representante Regional da SME:

I - o controle e a distribuição do saldo de HPs entre as unidades educacionais pertencentes ao NAED no qual atua;

II - o deferimento, o indeferimento e/ou a suspensão do pagamento das HPs, no prazo de 10 (dez) dias contados a partir do recebimento da documentação;

III - o encaminhamento da documentação à unidade Educacional para ciência do(s) requerente(s) e, no caso de deferimento ou de suspensão, a equipe Gestora da UE procederá

aos encaminhamentos relativos à remuneração;

IV - o encaminhamento das providências cabíveis diante dos registros efetuados pelos Coordenadores Pedagógicos e pelos Supervisores Educacionais;

V - a solicitação, ao titular da Coordenadoria Setorial de Formação, de certificação dos cursos de formação continuada ocorridos no âmbito do NAED;

VI - o encaminhamento da frequência do professor para a remuneração das HPs em Projetos de formação continuada no âmbito do NAED;

VII - o encaminhamento, ao titular da Coordenadoria Setorial de Formação, da solicitação de contratação de profissional para a formação continuada no âmbito do NAED.

a) a solicitação da contratação deverá ser acompanhada do respectivo Projeto, conforme artigo 20, desta Resolução, e de parecer favorável do Representante Regional.

Art. 28. Compete ao titular da Coordenadoria Setorial de Formação:

I - o encaminhamento da frequência do professor à unidade Sede para a remuneração das HPs realizadas em formação continuada no âmbito da Coordenadoria Setorial de Formação;

II - os encaminhamentos para a contratação dos profissionais, solicitados pelo Representante Regional, para a formação continuada regional;

III - a certificação dos cursos de formação continuada, centralizadas e descentralizadas, mediante utilização da HP.

Art. 29. Compete ao titular da CGP a elaboração e o encaminhamento, aos NAEDs, de todos os impressos necessários à solicitação, deferimento, indeferimento e suspensão da remuneração das HPs.

Art. 30. Compete à Assessoria de Educação Especial da CEB encaminhar à unidade Educacional Sede a frequência mensal da participação do professor nos TDCs coordenados pela Assessoria de Educação Especial da CEB.

Art. 31. Compete ao titular do DEPE:

I - a solicitação, ao RH, de um saldo quantitativo de HPs para a realização de projetos;

II - a distribuição e/ou redistribuição das HPs entre os NAEDs.

Art. 32. Os casos omissos serão resolvidos pelo Secretário Municipal de Educação, após parecer do Representante Regional da SME e do titular da Coordenadoria Setorial de Formação, visando a futuras normatizações.

Art. 33. esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial as Resoluções SME Nº 16/2008.

Campinas, 06 de novembro de 2009.

JOSÉ TADEU JORGE

Secretário Municipal de Educação

ANEXO 4

**ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
CAMPINAS
ORGANOGRAMA DECRETO Nº 14553 DE 01 DE DEZEMBRO DE 2003**

