

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LORRAINE CRISTINA DA SILVEIRA PEREIRA

DESCENTRALIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA
ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DE CAMPINAS E PAULÍNIA

CAMPINAS

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LORRAINE CRISTINA DA SILVEIRA PEREIRA

DESCENTRALIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA
ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DE CAMPINAS E PAULÍNIA

Monografia apresentada a Faculdade de Educação da UNICAMP, para a obtenção do título do Bacharel em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Vicente Rodrigues.

CAMPINAS

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

P414d

Pereira, Lorraine Cristina da Silveira, 1986-
Descentralização e formação continuada de
professores: uma análise dos municípios de Campinas e
Paulínia / Lorraine Cristina da Silveira Pereira / Lorraine
Cristina da Silveira Pereira. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Vicente Rodriguez.

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

1. Formação continuada de professores. 2.
Descentralização. 3. Educação básica. Universidades e
Faculdades. I. Rodriguez, Vicente, 1951- II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-084-BFE

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof. Dr. Vicente Rodrigues

Prof. Dr. Armindo Quillici Neto

CAMPINAS
JULHO DE 2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelas vitórias que me proporcionou e pelas pessoas maravilhosas que sempre colocou em minha vida.

Agradeço ao meu marido, Marco Antonio, que me incentiva com sua força e dedicação, que me acolhe com sua paciência e amor e que me engrandece com seu exemplo de vida.

Agradeço a minha família, especialmente à minha mãe Raquel e ao meu pai Mauricio, que me criaram com esforço e dedicação, enfrentando os desafios da vida com a cabeça erguida e oferecendo a mim e ao meu irmão Alfredo uma educação exemplar.

Agradeço à minha avó Divina, que como o nome sugere é uma pessoa maravilhosa, que com seu amor me deu as lições mais preciosas. Agradeço a minha Tia Cleia, que sempre foi meu modelo de sucesso, e a sua filha linda, Maria Verônica, a quem pude acompanhar os primeiros passos.

Agradeço aos meus professores, que deixaram marcado em minha formação suas lições, não só acadêmicas, mas também de vida e trabalho.

Agradeço ao meu primeiro orientador, Professor Armindo, que foi quem abriu meu olhar para a pesquisa acadêmica e que me motivou com seu exemplo de integridade e trabalho.

Agradeço ao Professor Vicente Rodriguez que me acompanhou nos caminhos dessa pesquisa, assim como os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação - GPPE, que me ajudaram com as discussões tão preciosas e que por vezes impulsionaram a pesquisa através das suas questões.

Agradeço as Secretarias de Educação dos municípios aqui estudados e aos entrevistados que possibilitaram e, por vezes, facilitaram a realização da pesquisa, respondendo sempre com atenção e honestidade as nossas questões.

Sem a presença de cada uma dessas pessoas não seria possível a realização deste trabalho e nem mesmo a concretização do sonho que se segue a ele.

Obrigada!

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". - Paulo Freire

TABELAS

Tabela 1: Cursos oferecidos em 2011 e previsão para 2012 por Municípios da RMC.	23
Tabela 2: PIB em Campinas e Paulínia.....	26
Tabela 3: Crescimento Populacional em Campinas e em Paulínia.....	30
Tabela 4 - Dados sobre a Educação em Paulínia.....	31
Tabela 5: Dados sobre a cobertura total de matrículas em Paulínia – 2011.....	33
Tabela 6: Dados sobre a cobertura de matrículas na Educação Infantil em Paulínia – 2011.....	33
Tabela 7: Dados sobre a cobertura de matrículas no Ensino Fundamental em Paulínia – 2011.....	34
Tabela 8: Dados sobre a Educação em Campinas.....	35
Tabela 9: Dados sobre a cobertura total de matrículas em Campinas – 2011.....	36
Tabela 10: Dados sobre a cobertura de matrículas na Educação Infantil em Campinas – 2011.....	36
Tabela 11: Dados sobre a cobertura de matrículas no Ensino Fundamental em Campinas – 2011.....	37
Tabela 12: Números da formação continuada em Paulínia.....	39
Tabela 13: Número de reuniões para elaboração do currículo da rede de Paulínia.....	43
Tabela 14: IDEB em Paulínia.....	46
Tabela 15: Estrutura de formação (informações sobre o centro)	57
Tabela 16: Formação Continuada – Principais Programas e Projetos.....	61

Tabela 17: Programas e Projetos de Formação.....	63
Tabela 18: Dados Gerais dos Cursos Oferecidos pelo CEFORTEPE – 2011.....	68
Tabela 19: Pontuação dos Cursos.....	69

RESUMO

Este trabalho procurou identificar como os municípios de Campinas e Paulínia oferecem formação continuada a seus professores da Educação Básica, já que com o processo de descentralização das matrículas, ocorrido no Brasil a partir dos anos 1990, a responsabilidade pela formação dos professores da rede municipal foi incumbida aos municípios. A pesquisa busca entender a relação desta oferta com o trabalho e a carreira destes profissionais, bem como a formação interfere nos salários e na jornada de trabalho, procurando também identificar o nível de participação dos professores, assim como estes são convocados, como acontece a comunicação com a rede e a avaliação dos programas de formação. Procuramos entender como os municípios organizaram seus setores de formação continuada, bem como estrutura, grau de intervenções e formações e os eixos abordados pelos formadores, analisando as características do setor e procurando mapear as diferenças e semelhanças entre cada um dos municípios, suas singularidades, estratégias, realidades e lacunas, para entender esses processos do ponto de vista de cada cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada de Professores; Descentralização; Educação Básica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
METODOLOGIA.....	14
CAPITULO 1- As Políticas Públicas para a Formação de Professores da Educação Básica: formação docente e descentralização do poder.....	16
CAPITULO 2 - Caracterização dos Municípios Pesquisados: dados gerais e educacionais.....	29
CAPITULO 3 - Formação continuada nos municípios.....	38
3.1 Paulínia.....	38
3.2 Campinas.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
ANEXOS.....	85

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo verificar como estão sendo ofertados os cursos de formação continuada para professores da Educação Básica de Campinas e Paulínia, cidades da Região Metropolitana de Campinas – RMC, pelo setor público, nos atentando para a questão da descentralização da educação que condicionou aos municípios a responsabilidade por tal oferta.

Vimos realizando pesquisas no GPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação, procurando mapear as diversas formas que os municípios da RMC encontraram para oferecer formação continuada aos seus professores. Cada cidade vem buscando uma maneira de atender essa necessidade. Os modelos encontrados vão de programas encomendados, que são em parceria com a rede privada, a programas organizados por eixos temáticos em centros de formação próprios. Programas que tem em seu *layout* cursos com especialistas convidados pela SME - Secretaria Municipal de Educação, e cursos ministrados pelos professores de sua própria rede. São diferentes arranjos que objetivam atender as necessidades expostas pelos municípios, que são singulares.

A pesquisa buscou conhecer as diferenças e semelhanças entre dois municípios da RMC¹, mapeando as estratégias, realidades e lacunas, de forma a organizar uma metodologia que nos possibilite entender esses processos do ponto de vista de cada município.

¹ Os municípios da RMC são: Americana, Arthur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Mostrar como a formação impacta nas relações de trabalho, carreira e estatuto, além de questões como a captação de recursos, comunicação com a rede, como o público alvo de professores é informado e como é captada a demanda por formação na rede, e mais sobre a capacidade física dos setores de formação continuada, a capacidade de intervenções e de formação, o grau de conhecimentos e informações que são disseminados nas formações e os eixos abordados pelos formadores também são objetivos deste trabalho.

A formação de professores é uma área de pesquisa abarcante e conglomerava vários estudos sobre saber e perfil docente e o tipo de conhecimento que o professor emprega em sua prática e a consciência que ele tem disso. O que sobressai na prática diária do profissional da educação, o que ele aprendeu na universidade ou a experiência adquirida no contato com os alunos, entender como se desenvolve este tipo de saber e em que medida o professor tem consciência desse processo; o modo de produção do professor e a forma pela qual este professor constrói o conhecimento pedagógico e como ele transfere isso para o ensino são relevantes quando se aprende formar professores em serviço (MERCADO, 1999).

O estudo que temos realizado sobre as principais fontes teóricas que versam sobre o assunto da pesquisa e as discussões no grupo de pesquisa no qual o trabalho encontra-se vinculado possibilitaram constatar o destaque que o tema Políticas Públicas tem ganhando ultimamente no cenário acadêmico. Sobre o estudo da educação no campo das políticas públicas, AZEVEDO (2004, p. VIII, prefácio à segunda edição) define:

A questão, pois, é tentar manter o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva que dote o conhecimento produzido de um

coeficiente científico, sem abdicar de um nível analítico que contemple as condições de possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma política de transformação (...). Assim, podemos nos livrar da constante tentação de nos deixar envolver na prática das “denúncias”, que pouco contribui para a construção de novos saberes comprometidos com a mudança substantiva da ordem.

Assim, levantamos questões na pesquisa que não somente analisem a estrutura das iniciativas de formação continuada pelas duas prefeituras, mas que tragam um conhecimento significativo sobre os temas tratados na pesquisa, produzindo saberes de nível científico com a finalidade de trazer uma contribuição satisfatória para a sociedade, estando comprometidos com a transformação desta.

O trabalho está organizado em três capítulos posteriores a descrição da metodologia utilizada no trabalho. O primeiro capítulo trata de descrever e analisar as concepções de formação continuada discutidas e propostas. Procura também descrever como o processo de descentralização se deu no país, além de descrever a RMC - Região Metropolitana de Campinas e o PROESF - Programa Especial de Formação de Professores em Exercício.

O segundo capítulo trata de apresentar os municípios pesquisados através das características locais, como população, economia e educação.

No terceiro e último capítulo, descrevemos e analisamos a estrutura da formação continuada de professores nos municípios de que se trata o trabalho, apresentando as maneiras que estes encontraram para oferecer esse trabalho aos seus profissionais da educação, assim como aspectos como participação e impactos na carreira desses.

Nas considerações finais, procuramos apresentar o que consideramos serem as maiores singularidades que encontramos nessas cidades além de refletir quais as questões que permanecem com a pesquisa e seus possíveis desdobramentos.

METODOLOGIA

Como informações quantitativas foram coletados dados nos diversos sistemas de banco de dados educacionais e gerais existentes na internet:

1.	Série histórica de professores por município
2.	Por formação
3.	Por nível de ensino
4.	Por rede
5.	Em quantas redes e/ou municípios o professor trabalha
6.	Série histórica de alunos por município
7.	Por nível de ensino
8.	Por rendimento
9.	Evasão
10.	Repetência
11.	Aprovação
12.	Dados como: IDEB, Prova Brasil, SARESP, e outros
13.	Censo demográfico por faixa etária
14.	Finanças municipais
15.	Gastos em educação
16.	Gastos por nível de ensino
17.	Gastos capital e corrente
18.	Receitas

Para as informações qualitativas foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados, ambos confeccionados pelo GPPE. Em um primeiro momento, enviamos um formulário estruturado de coleta de pesquisa (anexo 1) para os e-mails institucionais dos responsáveis pela formação continuada nos municípios analisados, estabelecendo um primeiro contato afim de gerar questões mais profundas sobre o tema. Esse primeiro contato nos possibilitou conhecer quem eram os responsáveis pela formação nos municípios e ter uma noção preliminar de como acontece essa formação. Com isso foi possível formular questões a serem respondidas por entrevistas abertas com esses funcionários.

Posteriormente utilizou-se um roteiro de pesquisa (anexo 2) que foi respondido, em sua maioria, por meio das entrevistas, e gerou mais questões que estimularam a

continuidade da pesquisa afim de aprofundar o conhecimento da rede e dos setores de formação continuada dos municípios.

A pesquisa também se utilizou de entrevistas abertas com funcionários da rede, observação de cursos ministrados no período da pesquisa, análise de documentos produzidos pelas SME dos municípios, leis federais, estaduais e municipais que tratam do assunto, e de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. As visitas aos locais de formação nos proporcionou o contato direto com os profissionais formadores e com os professores que participam das formações, além do conhecimento sobre os espaços em que acontecem esses encontros. Nas entrevistas podemos constatar o que os funcionários dos setores de formação das SME e professores da rede pensam sobre Formação Continuada e como acham que deveria ser conduzido o processo de formação. O estudo da bibliografia sobre o tema e a análise dos documentos produzidos pelas redes de ensino nos permitiu o contato com os conceitos de Formação Continuada e as pesquisas que vem sendo realizadas sobre o tema em diversas instituições, além de nos amparar na formulação de nossas próprias concepções sobre os temas estudados. Os documentos produzidos pelas SME também nos permitiram conhecer o que os municípios estão fazendo ou pretendem fazer sobre a formação dos docentes, além dos impactos que essa impõe a carreira dos professores.

1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: formação docente e descentralização

Na década de 1990 a educação atingiu marcas importantes, notadamente no período após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de número 9.394/96. No Art. 62, por força da Lei,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB 9.394/96).

O Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Nº. 10.172 de janeiro de 2001, determina o estabelecimento de prazos para que os professores da Educação Básica adquiram formação superior, questão essa já discutida pela LDB 9.394/96, sendo assim, as metas do Plano são:

Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores da educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena em instituições qualificadas. (DIDONET, 2006, p.161).

Assim, após 1996, com a publicação da LDB, de nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do Plano Nacional de Educação – PNE -, aprovado pela Lei Nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, professores da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries), que tinham formação em curso de magistério de nível médio, tiveram que buscar a formação em curso superior, seja nos cursos de Pedagogia, Normal Superior ou nas Licenciaturas.

Ocorre dos professores poderem se formar em faculdades onde o ensino é dado de forma isolada, de maneira bastante técnica, que se limitam a somente transmitir o conteúdo, sem se preocuparem com a construção do conhecimento e discussões críticas no que concerne a realidade social.

(...) cultivou-se, por um longo tempo, uma tradição de desqualificação tanto dos profissionais que atuam nas faculdades de educação quanto dos professores que elas formam nos cursos de pedagogia de licenciaturas e de pós-graduação. Essa tradição foi sendo atualizada em níveis cada vez mais complexos ao se definirem as concepções sobre o papel da universidade, estimulando certas áreas e cursos em detrimento de outros; separando o ensino da pesquisa; a graduação da pós-graduação, etc, consolidando-se representações de descrédito da educação e dos seus profissionais. (SCHEIBE, 2007, p. 55).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 - LDB 9.394/96 teve algum efeito em propor a formação superior para o professor da Educação Básica. Em seus artigos 62, 63, etc., indica que os professores da Educação Básica devem buscar a formação superior e o seu amadurecimento intelectual. No entanto o que se constata é a morosidade em que se dá o processo de mudança na formação dos novos profissionais da educação. Por outro lado o país ainda não conseguiu estabelecer um projeto claro e definido sobre a formação dos professores da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e Fundamental (1ª a 5ª anos).

Com essa complicada situação na questão educacional brasileira, e o problema da formação dos professores ainda sem solução, o relatório final da Conferência Nacional de Educação - CONAE, assinala, dezesseis anos após a instituição da LDB, a imperativa necessidade de uma política nacional de formação e valorização dos/das profissionais do magistério e mostra a necessidade da “realização de processos de formação inicial e continuada dos/das docentes, em

consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento” (BRASIL, 2010, p.81).

A oferta de formação continuada de professores, indicada pelo Governo Federal, realiza-se a partir das transformações na configuração das políticas sociais a partir da Reforma do Estado na década de 1990, instituindo novas exigências e referências à profissão docente (PENNA, 2010). O país, claramente, segue as diretrizes do Banco Mundial no que diz respeito a distribuição dos recursos financeiros e à reelaboração das políticas educacionais, colocando como condição para os futuros financiamentos para a educação os resultados alcançados pela mesma. Os instrumentos que medem esses resultados, como o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e a Prova Brasil, corroboram com as políticas de formação continuada que colocam como objetivo próprio o fim do déficit na educação brasileira, elevando os índices nas avaliações externas.

Pelas medidas de descentralização do poder, instituídas pela União e adotadas pelo estado de São Paulo a partir de 1996, este passa a assumir, no âmbito da sua jurisdição, também a responsabilidade pela formação do magistério. Assim se refere ARRECTHE (2002) em seu estudo sobre o assunto:

A descentralização diz respeito à distribuição das funções administrativas entre os níveis de governo. No Brasil dos anos 90 as instituições políticas federativas já estavam instaladas, mas a gestão das políticas públicas – especialmente na área social - estava concentrada, centralizada nas mãos do governo federal. É durante o governo de Fernando Henrique Cardoso que houve uma significativa mudança na distribuição de competências entre municípios, estados e governo federal para a provisão de serviços sociais (p. 30).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Magistério (FUNDEF), estabelecido pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.294/1996, foi uma das medidas implementadas pelo Governo Federal para incentivar e acelerar o processo de descentralização. Às prefeituras que acederam à descentralização sobrevieram o recebimento do financiamento correspondente às matrículas que foram assumidas através desse Fundo. Segundo RODRIGUEZ (2009):

O processo descentralizador impulsionado na educação, a partir de 1996, com a promulgação do FUNDEF assume a forma de significativa transferência das matrículas escolares para as administrações municipais (Oliveira, 2004; Portela, 2007). Esse processo foi caracterizado como “perverso” para o sistema educacional, pois, segundo a literatura: enfraquece, fragmenta, desarticula e privatiza o sistema educacional (RODRIGUEZ, 2009, pg 115).

O desafio que a questão da descentralização pela via da municipalização veio indicar para o nosso país foi a de buscar edificar um sistema educacional nos quais os três níveis governamentais atuassem de forma integrada, com a finalidade de consolidar uma escola pública destinada a todos os cidadãos, e acaba por facilitar as parcerias entre o público e o privado, já que, o processo de descentralização abarcou modificações em relação ao financiamento, à gestão e ao processo pedagógico que se acontecia no Brasil.

As medidas descentralizadoras vêm acompanhadas nessas reformas da noção de democracia participativa como envolvimento dos atores sociais na implementação ou execução das políticas públicas, sobretudo educacionais. (...) Trata-se de uma reconstrução do Estado em relação a sociedade civil, nomeada de parceria, em que o envolvimento e o engajamento dos atores sociais, no nível individual e coletivo, são constantemente buscados, tendo por objetivo encontrar soluções locais para problemas que são muitas vezes de ordem geral (OLIVEIRA, 2011, p. 83).

Os municípios e estados, despreparados para cumprir as determinações da LDB 9394/96 no que se referia à suas novas responsabilidades pela formação de seus professores, tanto em nível inicial quanto pela formação continuada, apresentaram, em sua maioria, ofertas de formação fragmentadas, com aportes técnicos, em momentos pontuais, com atividades apartadas da formação inicial e, por assim dizer, descontínuas. Estas também são em grande parte na modalidade EAD e em determinados casos em parceria com o setor privado, desconsiderando outras políticas importantes para a educação e o desenvolvimento profissional docente como a valorização salarial do professor e a melhoria na condição de trabalho (OLIVEIRA, DASCANIO-RAMOS, 2013).

Os municípios se veem com a complexa tarefa de organizar os setores que deem conta dessas novas tarefas e demandas, surgidas com as transferências das matrículas do ensino básico e com a necessidade de obtenção de bons resultados, verificados a partir das médias apontadas pelos instrumentos de avaliação. E quando a esfera pública local procura soluções advindas do setor privado, encontra-se relacionada em parcerias que acontecem sobre variadas classificações, como contratos ou convênios arrimados com organizações da sociedade civil (OSCIP's), organizações não governamentais (ONG's), empresas privadas, dentre outras. Nesse pacote de novas demandas instituídas aos municípios e que está inserida a formação continuada de professores (ALVES, 2012).

A formação continuada de professores fomenta discussões amplas, e se apresenta conceitualmente com várias nuances, tornando difícil que se estabeleça precisamente o que é, ou vem a ser, verdadeiramente, enquanto prática de desenvolvimento profissional. O que temos estudado sobre formação continuada

nos permite manter a mesma opinião que nos levou a formular o projeto de pesquisa, de que esta significa uma construção, desconstrução e reconstrução a vida toda, sem fim, com a intenção maior de desenvolvimento pessoal e social, não mercadológico. Aprendemos para a vida, não para o mercado, por mais que não seja o caso interpor qualquer dicotomia (ALVES; SANTOS, 2011).

Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões, e de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir (HADDAD, 2007, p.1).

Formação é processo, não é produto, não começa, não acaba, está sempre em andamento. Embora formação continuada muitas vezes ainda esteja presa ao instrucionismo, seu sentido maior é de confronto com ele, colocando à mostra uma visão alternativa de aprendizagem e conhecimento (DEMO, 2006).

Segundo PERRENOUD (1999), o conhecimento depende das relações educacionais, pois uma prática educacional não é solitária. O professor necessita de uma profissionalização crescente, uma vez que as condições e contexto de ensino estão sempre evoluindo e este não pode ser visto somente sob a posse dos conteúdos e técnicas. Atualmente os métodos onde os alunos e professores aprendem em conjunto e constroem o conhecimento, são avaliados como mais eficazes. A formação continuada, dessa maneira, permite ao professor encarar as transformações no sistema educativo.

MORETO (2008), estudando as concepções de formação continuada, assinala que:

Ao estudarmos sobre formação continuada de professores, nos deparamos com concepções que foram utilizadas num passado

recente, outras mais atuais, todavia a que tem se firmado (...), dizem da formação enquanto continuidade de ações. (p.78)

Cada um dos municípios da RMC construíram seus projetos de formação continuada de uma maneira, atendendo a uma concepção de educação e formação dos responsáveis pelos projetos, e consideramos que mesmo a falta de um projeto palpável de formação de professores atende a uma visão de sociedade, dessa maneira, encontramos na RMC diferentes organizações para oferecer formação continuada aos professores. IMBERNÓN (2009) aponta que:

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar. O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança (p. 10).

Portanto, a importância de cada município, mesmo pertencente a uma região metropolitana, formular suas ações para a formação continuada de professores com base em sua visão de ensino e aprendizagem se faz mister para a construção de saberes pelos docentes e para implantação e desenvolvimento dessas ações. A participação dos docentes na formulação dessas ações também se faz importante, como se refere IMBERNÓN:

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como "agressão" externa, mas como um benefício individual e coletivo (2009, p. 27).

Como se refere MARIN (1995, p. 17):

O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os

cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.

As diferentes organizações que os municípios encontraram para ofertar formação aos seus professores revelam as diferentes concepções de professor e de educação, que permeiam as políticas de formação continuada em vigência. Podemos dizer que os cursos descontínuos que tem como objetivo apenas a transmissão de conhecimentos tem embutidos uma visão tecnicista da educação, baseada no domínio de técnicas que permitiriam a melhor transferência de saberes e a recepção destes pelo alunato, passivo nesta concepção. Os cursos que abrem espaço para a participação dos professores de maneira ativa e crítica, estando estes presentes em todo o processo, tem uma percepção de educação que objetiva a construção do conhecimento em conjunto entre docentes e alunos, ambos ativos no processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor um oportunizador de saberes e informações, mediador do processo, e não como único detentor dos saberes. Abaixo as informações sobre a formação continuada dos municípios da RMC que responderam a pesquisa *online* enviada pelo GPPE em 2012:

Tabela 1 – Cursos oferecidos em 2011 e previsão para 2012 por Municípios da RMC.

Município	Quantos cursos foram realizados no ano de 2011?	Em 2011, quantos cursos foram oferecidos em certificado?	Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o setor privado?	Em 2011, quantos cursos foram em parceria com nível estadual?	Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o nível federal?	Quantos cursistas foram atendidos em 2011?	Quantos cursos serão oferecidos em 2012? (Previsão)	Qual a previsão de cursistas a serem atendidos em 2012?
Santo Antônio da Posse	4	4	3	1	0	240	4	240
Monte	38	4	5	0	2	775	40	780

Mor								
Engenheiro Coelho	0	0	0	0	0	0	1	60
Santa Barbara D'Oeste	20	19	1	-	-	600	20	600
Holambra	3	2	1	0	1	100	3	50
Jaguariúna	5	5	0	0	0	450	6	450
Paulínia	13	1	1	0	0	1245	8	423
Artur Nogueira	5	3	3	0	2	49	3	270
Pedreira	1	1	0	1	1	287	1	287
Sumaré	15	15	5	2	3	862	27	927
Indaiatuba	40	7	9	4	1	900	25	1050
Campinas	113	113	2	8	10	2396	126	4184
Total RMC	257	174	30	16	20	7904	264	9321

Fonte: GPPE, 2012

Considerando a tabela 1 vemos que a formação continuada de professores na RMC atendeu a um grande número de professores em 2011, aproximando-se a 8 mil professores, espalhados pelas diversas etapas de ensino que os municípios ofertam. O maior parceiro dos municípios é o setor privado com um número de 30 parcerias na RMC, com destaque para os seguintes: Triani Assessoria e Treinamento Educacional, Grupo Positivo, Autoban (concessionária de rodovias), 7 UNASP (Centro Universitário Adventista de São Paulo), Kalimera (Editora), Mathema (grupo privado de formação e pesquisa), Thinkquest (ORACLE Education Foudation), Aliança Francesa (escola de idiomas) entre outros (OLIVEIRA E DASCANIO-RAMOS, 2013).

Quanto as parcerias público-público, encontrou-se a parceria com o governo do estado de São Paulo, na oferta de 16 cursos, sendo eles o PROFA, o Programa Ler e Escrever, Letra e Vida e o Projeto EMAI (Educação Matemática nos anos iniciais). No que concerne ao governo federal, encontrou-se a oferta de 20 cursos, dos quais

os principais são: Pró-Letramento, como o mais citado pelos municípios, Formação através do PDDE- PLI - FNDE- PNAE, Mais Educação e o PROINFO.

As Regiões Metropolitanas foram formuladas na constituição outorgada de 1967, mas é na Constituição de 1988 que a responsabilidade de criação destas incide da União para os estados. A Lei Complementar Estadual nº 870 cria a RMC em 19 de junho de 2000, sendo esta constituída por 19 municípios. A região apresenta um alto nível de riqueza e desenvolvimento, destacando-se quanto às médias estaduais e nacionais (OLIVEIRA, DASCANIO-RAMOS, 2013), representa 1,47% do território do Estado, tem uma área de 3.673 km², concentrando 6,7% da população estadual. A economia é baseada na indústria de ponta e no tecnopólo de pesquisas em informática e biotecnologia que se beneficiam da presença de centros universitários de excelência, fazendo da região um importante centro terciário paulista², mas com municípios que apresentam grande singularidade econômica/social/educacional entre si.

A RMC, que reúne mais de 2 milhões de pessoas e supera em critérios populacionais e econômicos outras tantas regiões metropolitanas do país, também é constituída por uma malha urbana densa e articulada, com ampla facilidade de acesso, curtas distâncias e com adequadas características do sistema viário, o que torna a região profundamente integrada. Porém, juntamente com o crescimento, os problemas também auferem nova dimensão e tornam-se mais complexos, como a deterioração da qualidade de vida urbana, problemas de saneamento ambiental, ocupação urbana da área rural sem o necessário controle, e processos acentuados

²Cidades da Região metropolitana de Campinas. <http://www.stm.sp.gov.br>, acessado em 28/10/2012.

de exclusão social que se expressam na crescente favelização e na exacerbação da violência urbana (CANO; BRANDÃO, 2002).

Na RMC encontram-se aproximadamente 30 mil professores, conforme dados do IBGE e do INEP - Censo Educacional 2009, abrangendo a Pré-Escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em todas as esferas administrativas, 75% dos professores encontram-se alocados na rede pública e 25% na rede particular.

Os municípios da RMC aqui analisados, Campinas e Paulínia, se destacam pelo índice elevado de desenvolvimento dentro da região, sendo o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano de Campinas 0,852 e o de Paulínia 0,847, dentro de uma média de 0,835 na RMC. O quadro abaixo mostra a série histórica do PIB – Produto Interno Bruto, nas cidades apontadas e suas respectivas classificações dentro da RMC no ano de 2009:

Tabela 2: PIB em Campinas e Paulínia

Cidade	2000	2005	2009	2010	Classificação em 2009
Campinas	12.825,91	21.653,19	29.731,98	33.998,03	7
Paulínia	96.000,44	93.267,55	91.985,25	99.172,47	1
Região Metropolitana de Campinas	13.628,86	21.988,72	30.941,19	35.263,22	

Fonte: Seade, 2012.

Podemos observar que o crescimento do PIB na RMC durante o período de 2000 a 2010 foi de 38,6%, o de Paulínia de 96,8% e o de Campinas de 37,7%, o que fez Paulínia ficar em primeiro lugar em 2009 quanto ao PIB na RMC.

Um dos programas que buscava atender a formação de professores após o impacto da LDB 9394/96, o PROESF – Programa Especial de Formação de

Professores em Exercício, surgiu em 2002, a partir da preocupação políticos-socioeducacionais da Faculdade de Educação da UNICAMP, da própria universidade e dos municípios que integram a Região Metropolitana de Campinas - RMC (PEREIRA, LEITE E SOLIGO, 2008).

O programa foi planejado, organizado e desenvolvido na forma de colaboração entre a Faculdade de Educação da UNICAMP e as secretarias municipais de Educação da RMC. A organização da proposta do PROESF teve início no ano de 2001, junto com sua articulação política, e esteve sob a responsabilidade de um colegiado composto por representantes da Pró-Reitoria de Graduação, de professores da Faculdade de Educação e de secretários de educação dos municípios da RMC, formando em torno de 1600 professores entre 2002 e 2008 (SIVALLE, 2008).

O financiamento do PROESF foi de responsabilidade direta do Estado de São Paulo e foi usado para o pagamento de professores, monitores, e no investimento em infraestrutura da Faculdade de Educação da UNICAMP, no valor de R\$300 mil (PENNA, 2010).

O curso de Pedagogia do PROESF foi um curso organizado na forma de programa especial, voltado a professores que já vivenciavam a prática docente diretamente e já contavam com uma formação específica para isto, por meio de magistério do ensino médio, portanto o curso caracterizou-se como formação inicial e continuada.

O despreparo institucional dos municípios acompanhado pela oferta do setor privado, que delonga o advento de propostas públicas municipais para formação continuada de professores, ainda se mostra como barreira à formação dos docentes,

inicial ou continuada, apesar de iniciativas como o PROESF. Desta forma encontra-se a formação continuada num campo de pesquisa relevante para desvendar as novas formas de articulação entre o público e o privado no setor educacional.

2: CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS: dados gerais e educacionais

Os municípios aqui analisados, Campinas e Paulínia, exibem características gerais e educacionais diferentes e oferecem formações continuadas distintas a seus professores. A forma como esses municípios organizaram seus setores de formação se diferenciam principalmente pela existência de um Centro de Formação de Professores em Campinas, e pela oferta escassa de uma formação estruturada em Paulínia.

Em 2009 Paulínia ficou em primeiro lugar quanto ao PIB na RMC. Atualmente, Paulínia se destaca por sediar um dos maiores polos petroquímicos da América Latina, a Petrobrás, e se destaca no plano cultural como cidade que serve de cenário para produção de filmes para o cinema nacional. Uma cidade que se sobressai pela imponência de seus espaços públicos, mas que não tem um espaço próprio para a Formação Continuada de seus 1.320 professores. Quando o DEPE – Departamento Pedagógico convoca os professores da rede para as reuniões de grandes grupos ou de todos os professores, precisa buscar um espaço onde realizar as reuniões, que podem ser o Centro de Treinamento do Funcionário Público, ou o Plenário da Câmara, ou ainda, na Sala de Imprensa e Salão Nobre, localizados na própria Prefeitura. Também acontecem reuniões na ETEP – Escola Técnica de Paulínia, localizada em Betel, a cinco km do centro de Paulínia.

Campinas, que conta com uma malha urbana de 800 km² e numa população de pouco mais de um milhão de habitantes, distribuída por quatro distritos (Joaquim Egídio, Sousas, Barão Geraldo, e Nova Aparecida) e centenas de bairros, ainda é

sede da Região Administrativa de Campinas - RAC, que compreende sete regiões de Governo, Bragança Paulista, Jundiaí, Limeira, Piracicaba, São João da Boa Vista, Rio Claro e Região de Campinas, a RGC, que compreende 90 municípios com 5 milhões de habitantes aproximadamente, e situada no mais dinâmico e diversificado centro industrial, de agronegócios e de serviços do estado, com cerca de 90% da população morando em área urbana (CANO; BRANDÃO, 2002).

Paulínia tem cerca de 83 mil habitantes e apresenta o maior índice de crescimento populacional da RMC, em grande parte por sediar a maior refinaria de petróleo do país. Seguem informações sobre a população nas cidades:

Tabela 3: Crescimento Populacional em Campinas e em Paulínia

Município	População			Crescimento no período	Crescimento no período em %
	2000	2005	2010		
Campinas	968.160	1.024.207	1.079.140	110.980	10,3
Paulínia	51.163	66.214	81.825	30.662	37,5

Fonte: Seade, 2012.

Nota-se um crescimento, aproximadamente, três vezes maior em Paulínia do que em Campinas, apesar do número significativamente maior da população de Campinas em comparação com Paulínia. CANO E BRANDÃO (2002, p. 41) dizem sobre o crescimento populacional de Paulínia:

Teve ganho populacional de 15.848 habitantes no período 1980-1991, sendo 10.165 por migração. Desses, 71,65% vieram de Campinas. Assim, neste período o processo de deslocamentos populacionais dentro da RMC continua bastante vigoroso, com a imigração vinda de Campinas, representando quase 2/3 da migração metropolitana para o município.

Percebemos, portanto, um alto fluxo migratório dentro da própria região metropolitana.

Conforme entrevista realizada com a Diretora do Departamento Pedagógico de Paulínia, a cidade tem hoje os seguintes números com relação à educação:

Tabela 4 - Dados sobre a Educação em Paulínia

PAULÍNIA	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	EJA	TOTAL
	Creche	EMEI	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Profissionalizante		
Nº alunos	2.794	1.692	5.583	2.981	711	965 ³	14.726
Nº professores	861		236	223			1.320
Nº de escolas	27	16	11	4	2		60

FONTE: DEPE - Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Paulínia, 2012.

A tabela apresenta Paulínia em relação ao número de matrículas, professores e escolas, bem como os níveis e modalidades de educação e ensino. Segundo o DEPE, Paulínia tem equipes de apoio, auxiliares e monitores, em todos os níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A saber, são ao todo: 80 auxiliares de Creche, 86 monitores de Emei, 57 monitores⁴ de Ensino Fundamental séries iniciais (1º ao 5º ano), 30 monitores de Ensino Fundamental série finais (6º ao 9º ano), sendo ao todo 253 profissionais de apoio. Em relação ao nível de escolaridade para auxiliares e monitores, a exigência é que os auxiliares precisam ter ensino fundamental completo e os monitores das Emeis e do Ensino fundamental tem que ter Ensino Médio completo⁵.

³ Todas as modalidades de EJA. Não tem professor específico para EJA.

⁴ O salário de um monitor é de R\$2.500,00, por oito horas/dia de trabalho.

⁵ Fonte: DEPE.

Através de entrevistas com professoras da rede, tem-se a informação de que existe uma monitora por sala na Educação Infantil, e não uma equipe de apoio conforme informação do DEPE. Não podemos, portanto afirmar com certeza esse fato, isso exigiria visitas às instituições e acompanhamento de suas rotinas, já que as professoras afirmam que, quando alguma monitora falta, esta não é substituída, ficando toda a turma nas mãos de um professor sozinho.

É importante resaltar sobre a rede de Paulínia é que alguns profissionais registrados como professores estão afastados de suas funções por restrições médicas ou exercendo outra função na Secretária de Educação, por exemplo, o que ocasiona a dobra de turnos de outros professores e o cumprimento de toda a carga horária, que deveria ser distribuída entre sala de aula, formação, planejamento e atendimento a comunidade, dentro da sala de aula.

Em agosto de 2012, a Secretaria de Educação de Paulínia, chamou mais 51 professores, sendo que 47 destes foram para as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI, e Ensino Fundamental, séries iniciais. Estes professores já haviam passado em concurso público municipal e aguardavam vagas. Esperava-se que as contratações de novos professores tivessem como objetivo o atendimento a Lei Federal nº 11.738/08 assegura 1/3 da jornada de trabalho dos professores para o planejamento das aulas. Com a abertura de mais duas escolas no município, os novos professores ocuparam estas vagas. Portanto as novas contratações cobriram essa nova demanda, e não a Lei Federal nº 11.738/08. Ainda sim, verifica-se que Paulínia não consegue atender a sua demanda de matrículas. Os dados abaixo apontam para a necessidade de mais professores, mais salas de aula e/ ou construção de mais escolas.

Tabela 5: Dados sobre a cobertura total de matrículas em Paulínia - 2011

Município	População em idade escolar- Educação Infantil e Ensino Fundamental	Número total de matrículas na rede municipal	Número total de matrículas na rede estadual de ensino	Número total de matrículas na rede privada de ensino	Número de crianças não atendidas	Número total de matrículas	Porcentagem de crianças atendidas
Paulínia	19.269	13.456	2.687	2.188	938	18.331	95,13%

Fonte: GPPE, 2012.

Os dados de matrícula de 2011 apontam para 938 crianças em idade escolar que não estão matriculadas em nenhuma rede de ensino. Percebe-se que, apesar de terem 406 crianças a menos matriculadas na educação básica municipal no ano de 2012 - O total de matrículas em 2012 da Educação Infantil ao Ensino Fundamental é de 13050, e em 2011 é de 13456, o déficit ainda é alto.

Tabela 6: Dados sobre a cobertura de matrículas na Educação Infantil em Paulínia - 2011

	População em idade escolar- Educação Infantil	Número de matrículas rede municipal	Número de matrículas na rede estadual de ensino	Número de matrículas na rede privada de ensino	Número de crianças não atendidas	Número total de matrículas	Porcentagem de crianças atendidas
Paulínia	7271	5.300	0	159	1.812	5.459	75,08%

Fonte: GPPE, 2012.

Estes dados permitem algumas análises com relação ao que será necessário para que Paulínia possa oferecer escola para todas as suas crianças em idades para a Educação Infantil, sem considerar as possíveis causas para as crianças de 0 a 5 anos não estarem na escola e que escapam aos órgãos públicos, como a escolha dos pais quanto a inserção da criança em alguma instituição de educação infantil, preferindo que a criança fique em casa sob os cuidados de babás, de familiares ou dos próprios pais, atitude essa validada por lei, já que o ensino

obrigatório ainda é a partir dos 6 anos. Estimando-se a composição de classes apenas nas Emeis, que são compostas de 22 a 25 crianças dependendo da fase, verifica-se a necessidade de uma média de mais 140 classes, no caso de composição de turmas com 22 crianças, ou 123 classes, para composição de turmas de 25 crianças. Este cálculo aponta para a necessidade da contratação de 273 professores. Ainda, aponta para a necessidade da contratação de mais monitores.

Tabela 7: Dados sobre a cobertura de matrículas no Ensino Fundamental em Paulínia - 2011

Município	População em idade escolar- Ensino Fundamental	Número de matrículas rede municipal	Número de matrículas na rede estadual de ensino	Número de matrículas na rede privada de ensino	Número de crianças não atendidas	Número total de matrículas	Porcentagem de crianças atendidas
Paulínia	11998	8.156	2.687	2.029	-874	12.872	107,28%

Fonte: GPPE, 2012.

Nota-se que o número de crianças atendidas ultrapassa o número de crianças na faixa etária que compreende o Ensino Fundamental. Temos duas suposições para esse caso, uma seria que as crianças excedentes estão em descompasso idade/série por motivos de reprovação ou evasão, porém, sabe-se que Paulínia tem progressão continuada há dois anos, portanto essa explicação não abrange toda a realidade. Outra hipótese a ser pesquisada, é a de que Paulínia por possuir uma grande população flutuante em razão das indústrias nela existentes também tem o fluxo de alunos instável, pois as crianças acompanham os pais quando esses abandonam a cidade e ou terminam seus contratos de trabalho, e as matrículas permanecem nos números das escolas.

Tabela 8: Dados sobre a Educação em Campinas

CAMPINAS	Educação Infantil	Ensino Fundamental I e II	EJA	TOTAL
Nº alunos	31.885	116.502	7.160	148.387
Nº professores	1.369	1.431	270	3.070
Nº de escolas	155	48		203

Fonte: Serviço de Acesso a Informação 156, solicitação nº 4 59734 – Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, em 02 de maio de 2013.

Campinas possui ainda, segundo a SME, um número de 1.502 Agentes da Educação Infantil, que atuam nas EMEIs. A Prefeitura descreve as atribuições dos Agentes da Educação Infantil no Diário Oficial do Município em 29 de Junho de 2007: "Atuar na área de Educação Infantil, no atendimento às crianças de 04 meses a 06 anos de acordo com normas e projetos pedagógicos da unidade educacional". Esse cargo não consta no quadro de cargos do magistério e sim no quadro geral de cargos. O mesmo documento descreve o Quadro do Magistério como "um conjunto de cargos públicos de docentes e de especialistas de educação que integram as unidades da estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação", portanto o cargo Agente da Educação Infantil, apesar de trabalhar diretamente nas instituições de Educação Infantil com as crianças ali matriculadas, não são vistos como trabalhadores da educação e não respondem, como os professores, à SME de Campinas. Isso gera inúmeros problemas, como a diferença na evolução funcional destes cargos.

Tabela 9: Dados sobre a cobertura total de matrículas em Campinas - 2011

Município	População em idade escolar - Educação Infantil e Ensino Fundamental	Número total de matrículas na rede municipal	Número total de matrículas na rede estadual de ensino	Número total de matrículas na rede privada de ensino	Número de crianças não atendidas	Número total de matrículas	Porcentagem de crianças atendidas
Campinas	210.318	53.306	83.394	42.681	30.937	179.381	85,29%

Fonte: GPPE, 2012.

Percebe-se pela Tabela 9 que o número de crianças matriculadas na rede estadual de ensino é maior que as matrículas da rede municipal. Observa-se também um grande número de crianças que não são atendidas por nenhuma rede de ensino, 14,7%, contra 4,9% em Paulínia.

Tabela 10: Dados sobre a cobertura de matrículas na Educação Infantil em Campinas – 2011

Município	População em idade escolar - 0 a 5 anos - Educação Infantil	Número total de matrículas na rede municipal na Educação Infantil	Número total de matrículas na rede estadual de ensino na Educação Infantil	Número total de matrículas na rede privada de ensino na Educação Infantil	Número de crianças não atendidas	Número total de matrículas na Educação Infantil	Porcentagem de crianças atendidas na Educação Infantil
Campinas	76992	30.836	0	13.702	32.454	44.538	57,85%

Fonte: GPPE, 2012.

Os números apontam para apenas um pouco mais da metade das crianças de 0 a 5 anos são atendidas pelas instituições de Educação Infantil em Campinas no ano de 2011. Mostram também um grande número de matrículas nas instituições privadas que oferecem Educação Infantil. Devemos aqui destacar que a escolha por matricular as crianças de 0 a 5 anos em instituições de Educação Infantil é dos pais, mas que a partir de 2016, pela Lei Federal 12.796, será obrigatória a matrícula das

crianças a partir dos 4 anos de idade, e os municípios ficarão responsáveis por essa oferta.

Tabela 11: Dados sobre a cobertura de matrículas no Ensino Fundamental em Campinas – 2011

Município	População em idade escolar - Ensino Fundamental	Número total de matrículas na rede municipal no Ensino Fundamental	Número total de matrículas na rede estadual de ensino no Ensino Fundamental	Número total de matrículas na rede privada de ensino no Ensino Fundamental	Número de crianças não atendidas	Número total de matrículas no Ensino Fundamental	Porcentagem de crianças atendidas no Ensino Fundamental
Campinas	133326	22.470	83.394	28.979	-1.517	134.843	101,14%

Fonte: GPPE, 2012.

Nota-se, como no caso de Paulínia, que o número de crianças matriculadas ultrapassa o número de crianças na faixa etária que compreende o Ensino Fundamental. As mesmas suposições que fizemos no caso de Paulínia também cabem aqui para explicar a ocorrência desse fenômeno, como a defasagem idade/série, todavia, observando que em Campinas também ocorre a progressão continuada, portanto essa explicação não consegue atender toda a realidade. Outra suposição é o alto índice de população flutuante, que influencia nas matrículas, pois os filhos acompanham os pais quando estes voltam para seus municípios de origem. Assim como a RMC atrai parcela significativa dos investimentos previstos para o estado de São Paulo, e cabe ao município polo as atividades mais dinâmicas, esse atrai maior fluxo migratório de outras regiões do país, e disputa com Paulínia no que concerne ao crescimento populacional.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA NOS MUNICÍPIOS

Neste capítulo pretendemos mostrar o modo como os municípios de Campinas e Paulínia vêm realizando a formação continuada de seus professores, os resultados alcançados e o descompasso conceitual que Paulínia tem experienciado, uma vez que a concepção de formação continuada sofre divergências entre o que os professores pensam e o que a equipe pedagógica da Secretaria da Educação, responsável pela formação continuada, pensa e faz a respeito. No caso de Campinas, pretende-se falar sobre os programas e projetos do CEFORTEPE, além de sua estrutura e organização.

Algumas questões também se tornam importantes na discussão sobre a formação continuada nos municípios, que são as formas de participação dos professores nesses cursos e como são convocados, como acontece a comunicação com a rede e a avaliação dos programas de formação. Procuramos entender como os municípios organizaram seus setores de formação continuada, bem como estrutura, grau de intervenções e formações e os eixos abordados pelos formadores.

3.1 Paulínia

A formação continuada em Paulínia acontece de forma singular. Encontramos uma rede com 14 escolas de Ensino Fundamental, 1340 docentes, sem um centro de formação municipal, mas com cinco funcionários trabalhando para a formação continuada de professores na Secretaria de Educação, que possui um Departamento Pedagógico – DEPE, responsável por essa formação.

As reuniões são realizadas no Centro de Treinamento do Funcionário Público, no Plenário da Câmara, na Sala de Imprensa e Salão Nobre, localizados na Prefeitura.

Tabela 12: Números da formação continuada em Paulínia

Cursos realizados em 2011	Cursistas atendidos em 2011	Previsão de cursos para 2012	Previsão de cursistas atendidos em 2012
13	1245	8	423

Fonte: DEPE, 2011.

Afim revidar os baixos resultados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, objetivando uma melhora na aprendizagem e uma coesão curricular da rede municipal, a SME de Paulínia convocou seus professores e especialistas para a formação do coletivo que iria participar do movimento de elaboração e construção do Currículo da Rede Municipal de Ensino de Paulínia. Esse movimento de construção do currículo único começou no ano de 2007, com a definição dos objetivos da educação, do ciclo e da disciplina, envolveu todos os professores da rede municipal, pois como acreditavam os formadores, optando por fazê-lo com a participação de todos os professores teriam um currículo possível, significativo para o grupo que o construiu e que seria responsável por implementá-lo.

Esse movimento é considerado pelos responsáveis pela formação continuada do município como formação, pois ao através de questionamentos sobre o trabalho, análise de descrição de saberes dos alunos e análise das avaliações realizadas, os professores trabalharam com a síntese do material analisado, relacionando-a com os objetivos que desejavam atingir no currículo, primeiramente em pequenos grupos, para que houvesse maior possibilidade de participação e ao final do encontro em assembleia, para apresentar, modificar ou aprovar os trabalhos realizados. Houve

também reuniões apenas com representantes para elaboração do currículo da Creche.

Sobre a participação, Bordenave (1983) coloca que:

Além da necessidade “econômica” da participação, há também um reconhecimento da necessidade “política” da mesma, no sentido de que as estratégias altamente centralizadas têm fracassado na mobilização de recursos econômicos e no desenvolvimento da iniciativa própria para tomar decisões em nível local. A participação popular e a descentralização das decisões mostram-se como caminhos mais adequados para enfrentar os problemas graves e complexos dos países em desenvolvimento (p. 14).

A participação é uma necessidade essencial ao ser humano e o caminho natural para ele revelar sua tendência inata de realizar e fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo (Bordenave, 1983). Dentre uma das características da construção do currículo único de Paulínia e que o DEPE privilegiou as discussões com todos os professores, mesmo que de maneira representativa quanto as creches, pois sabiam que na rede haviam exemplos de profissionais capazes de realizar tal tarefa imprimindo nesta suas práticas que consideravam eficientes. Apesar de ter inovado neste sentido, a configuração de participação dos professores, que não puderam escolher entre participar ou não da construção do currículo, foi uma participação imposta na qual o indivíduo é constrangido a fazer parte de grupos e a realizar certas atividades consideradas imprescindíveis (Bordenave, 1983). Mas nem sempre a participação voluntária, contrária a participação imposta, surge como iniciativa do grupo:

(...) às vezes trata-se de uma participação provocada por agentes externos, que ajudam os outros a realizarem seus objetivos e os manipulam a fim de atingir seus próprios objetivos previamente estabelecidos (Bordenave, 1983, p. 28).

O caso de Paulínia também se encaixa nessa descrição, pois a necessidade de construção do currículo surgiu do DEPE, assim como a definição dos temas a serem discutidos, e mesmo com o discurso do DEPE de que foi instituída a discussão como critério de maior segurança para as escolhas, os professores entrevistados afirmam que mudanças eram feitas no documento sem a prévia concordância do grupo. Segundo o DEPE, quando ocorriam discórdias sobre algum aspecto que estava em pauta, experiências eram expostas pelos professores e usadas como parâmetros para se chegar a uma concordância sobre as escolhas a serem feitas e registradas.

Sobre os procedimentos para escolha dos conteúdos a serem ensinados em cada ano do Ensino Fundamental, a diretora do Departamento Pedagógico, que acompanhou e coordenou praticamente todas as reuniões, expõe em entrevista que algumas professoras até traziam material das crianças para mostrar que é possível tal trabalho ou não.

Os professores apresentavam e argumentavam sobre as diferentes propostas e as decisões eram tomadas diante dos objetivos indicados. Uma assembleia foi realizada com professores de 1ª e 2ª série (1º ciclo) e 3ª e 4ª série (2º ciclo) para revisarem o que haviam feito por série. Para finalizar, uma assembleia geral aconteceu, com o fim de fazer análises, alterações indicadas e votação do currículo.

A participação pode ser facilitada pelo tipo de gestão ou direção democráticos, contudo:

(...) às vezes independentemente do tipo de liderança, a estrutura mesma da organização influi na participação. Sabe-se que na medida em que uma organização cresce e se torna mais complexa a participação de todos os membros nas decisões fica mais difícil, exigindo o estabelecimento de mecanismos de delegação e representação (Bordenave, 1983, p. 44).

Sabe-se, contanto, que a participação se desenvolve mais naturalmente em organizações com estruturas mais flexíveis e descentralizadas (Bordenave, 1983). No caso analisado, tanto a programação das discussões, quanto a convocação dos representantes para as reuniões eram centralizadas pelo DEPE, assim como a organização final do documento. A função educativa da participação, que se trata de preparar o povo para assumir o governo como algo próprio de sua soberania, tal como está escrito na Constituição (Bordenave, 1983), não fica claramente tratada neste modelo, e a intenção do DEPE em construir um currículo significativo em conjunto com os professores, fica estremecida. Além do controle no processo de participação estar em quem toma a decisão final, neste caso o DEPE, o controle também aparece na escolha dos instrumentos através dos quais se realizarão as atividades participativas, pois uma parcela substancial de poder de controle costuma acompanhar a escolha feita, que nesse caso, também é pelo DEPE.

Os Currículos foram sistematizados dentro de grandes categorias, sendo:

Linguagem - Escrita: ortografia, grafia e produção de texto; Leitura: técnica, lógica e tipos de textos; Oralidade; Imagem. **Matemática** - Sistema de Numeração Decimal; Espaço e Forma; Operações; Resolução de problemas; Tabelas e gráficos; Medidas e Grandezas; Bases da Lógica. **História e Geografia** - Dentro de cada fase da história do Brasil: Povos; Sociedade e Cultura; Economia; Poder e Resistência; Espaço; Paisagem; Localização. **Ciências - Meio Ambiente**: Ar, Água e Solo, Ação do Homem sobre a natureza; Flora e Fauna; **Ser Humano** – Corpo, Alimentação e Saúde, Higiene e Doenças; **Sistema Solar**.

Ocorreram Encontros dos professores de Educação Física (Anos Iniciais) para a elaboração do Currículo e encontros dos professores de Educação Especial para a elaboração das Diretrizes de Trabalho.

Tabela 13: Número de reuniões para elaboração do currículo da rede de Paulínia

Ano/Modalidade	Educação Infantil – Creche	Educação Infantil – Pré-escola	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Ensino Fundamental – Anos Finais	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial
2009	8	31	76	39	5	5
2010	39	46	22	85	34	10
2011	6	18	21	74	9	5

Fonte: DEPE, 2012.

Há controvérsias com relação ao processo democrático de discussão para a formulação coletiva do currículo, segundo as professoras entrevistadas. Não seria por acaso que o maior número de reuniões anuais se deu no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, pois foram níveis em que houve o maior número de discordâncias com relação às proposições da SME, e não, como pode-se pensar em primeira hipótese, por uma maior atenção dada a esse nível tendo em vista os baixos índices do IDEB.

Conforme uma das professoras que participou amplamente das reuniões coletivas de discussão do Currículo do Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), assim como das reuniões de elaboração do Referencial para Avaliação, para as quais eram convocados todos os professores, havia reuniões de discussão e elaboração do texto das quais participava apenas representantes dos professores, que eram escolhidos pela SME, versão essa negada pelo DEPE, que afirma ter trabalhado com representantes apenas na elaboração do currículo das creches, e que esses eram escolhidos pelas mesmas, sem ter o DEPE instituído qualquer critério além da

disponibilidade desse representante em participar de todas as reuniões durante o período da elaboração do currículo único.

Segundo a professora entrevistada, essa deve ser a razão para haver mais de uma reunião por dia, pois ao todo devem ter havido, ainda segundo a professora, umas quatro convocações para discussão com todos os professores do Ensino Fundamental I. O currículo do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) foi feito por área e por isso precisou de um número maior de reuniões.

Nota-se, na Tabela 13, que o trabalho com a Educação Infantil Pré-escolar, foi mais intenso em 2010 – mesmo ano de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com mais que o dobro de reuniões em relação ao Ensino Fundamental Séries Iniciais. No último ano da Educação Infantil, inicia-se o processo de alfabetização que será aprofundado nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Paulínia, 2011, p. 24 e 25). Portanto, cuidar do que vem antes, foi, também, uma forma de garantir sucesso já no início do Ensino Fundamental, só não podemos afirmar que houve uma preocupação em não antecipar práticas deste ainda na educação infantil.

Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, **sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental** (MEC, 2010, grifo das autoras).

E ainda conforme o Parecer CNE/CBE nº22/1998:

(...) ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, é muito importante assegurar que **não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental**, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para as crianças mais novas (CNE/CEB, 1998, grifo das autoras).

A dúvida que permanece é se o número excessivo de reuniões com os profissionais da Educação Infantil, não se deveu as preocupações relacionadas a antecipação do processo de alfabetização, que terá sua continuidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Todo este movimento, em torno da construção do currículo, que envolveu equipe de cinco especialistas⁶ do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação, uma equipe de 234 professores e um montante de 543 reuniões distribuídas entre as várias modalidades de educação e ensino só no período de 2009, 2010 e 2011, possibilitou a conquista dos resultados almejados pela SME de Paulínia quanto ao IDEB, porém não se pode dizer que esta iniciativa isolada foi a única responsável por essa conquista. Observa-se que, ao mesmo tempo em que o currículo estava sendo elaborado, foi instituída a progressão continuada no município de Paulínia, que elimina a defasagem idade/série, o que também tem impacto no cálculo do IDEB. O fato de em 2011 ter havido uma queda nos índices de aprendizagem dos alunos, segundo diretora do DEPE, se deve ao fato de ter sido um ano que comportou 66 dias letivos de greve dos professores municipais. A diretora relata que como não houve acordo e os professores perderam os direitos reivindicados ao poder municipal, muitos professores ainda estariam repondo as

⁶ Segundo diretora do DEPE, são cinco os especialistas que trabalham com a Formação Continuada dos Professores de Paulínia. Quatro profissionais desta equipe, trabalham apenas meio período na formação, pois no outro turno, estão em sala de aula. Às vezes ficam só em três pessoas.

aulas em 2012, e só recebem os dias que foram descontados, ao todo 66 dias, após reposição.

Tabela 14: IDEB em Paulínia

IDEB Paulínia por ano, série/ano e rede							
PAULINIA	Série/Ano	MUNICIPAL			ESTADUAL		
		2007	2009	2011	2007	2009	2011
	4ª série/ 5º ano	4.9	5.8	5.6	4.5	5.6	4.5
8ª série / 9º ano	3.6	4.8	4.4	4.8	5.0	5.0	

Fonte: GPPE Apud INEP, 2012.

GATTI aponta que:

A produção teórica e empírica sobre a formação continuada de professores destaca que há avanços a considerar, mas que eles são ainda modestos quando confrontados com as expectativas de elevar o nível de desempenho dos alunos dos sistemas educacionais (2009, p. 208).

Neste sentido e neste caso, o exemplo de Paulínia, apresenta-se como singular, pois se elevou o desempenho dos alunos na avaliação externa. Por outro lado, compete-nos apontar que este modelo está em conformidade com uma concepção amparada pelas políticas de formação continuada que tem como objetivo sanar o déficit na educação brasileira apenas elevando os índices de aprendizado dos alunos, a qual MORETO (2008) chama a atenção:

Tratar a formação continuada para alterar os indicadores de desempenho, enquanto índices de melhorias da aprendizagem, significa a possibilidade de prosseguir na cartilha da globalização, da posições liberalizantes (p.63).

Esta visão pragmática corrobora para o adiamento de uma concepção de formação que considera o professor um profissional em sua totalidade (ALVES; PEREIRA, 2012).

Uma questão importante é com relação a este modelo de Formação Continuada voltada para a construção de um currículo. Podemos afirmar que este trabalho de Paulínia foi um trabalho de Formação Continuada? O que o DEPE defende é, que pelo fato de ter acontecido uma discussão da prática sobre o que se vai trabalhar, como fazer, o que é importante, o que não é importante, quais são os objetivos de cada etapa, e outros, este processo pode ser considerado como uma formação continuada. Entretanto, em relação a como os professores perceberam este trabalho, há divergências: alguns professores o reconhecem como formação continuada, outros não.

IMBERNÓN (1994, p. 13) elucida que “a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes, habilidades e condutas intimamente associadas ao campo profissional”. O trabalho de formação continuada em Paulínia, no período apontado por este trabalho, mostra que aconteceram progressos no que se refere a conhecimentos, habilidades e condutas dos professores. Procurou estruturar-se partindo da participação dos professores nas discussões e decisões quanto a construção do currículo. Alguns professores perceberam este processo como uma formação e contam com a participação houve uma mudança do olhar sobre a prática. Outros professores ponderam que para ser formação continuada a prefeitura teria que ter convidado profissionais de fora para auxiliar nas discussões.

Com tudo isso podemos concluir que existem percepções e compreensões conceituais diferentes, uma vez que a concepção de formação continuada sofre divergências entre o que os professores pensam e o que a equipe pedagógica da SME, responsável pela formação continuada em Paulínia, pensa e faz a respeito. Procurar entender este desacerto conceitual torna-se um caminho para esclarecer

esta questão. A formação continuada pode ser desenvolvida de modos diferentes, estando sujeita as necessidades de cada instituição em cada momento histórico. IMBERNÓN (1994) *apud* SERRA (2004) coloca que “A formação continuada pode desenvolver-se com base em diferentes contextos de organização e gestão, no estabelecimento de diversos sistemas de orientação organização, intervenção e avaliação da formação. (SERRA, 2004, p. 63).

Para este autor, o modelo seguido por Paulínia se amolda-se com o modelo de desenvolvimento curricular e organizativo. SERRA (2004, p. 64), assim expõe sobre o modelo de desenvolvimento curricular e organizativo:

Esta é a formação que se faz quando os docentes participam de tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e de melhoria da instituição escolar mediante projetos didáticos e organizados para a resolução de problemas específicos(...) O desenvolvimento deste tipo de formação nas instituições escolares requerem um conjunto de condições vinculadas à chefia, ao clima da organização, recursos institucionais associados a tempos e espaços e competências dos docentes para ser produtivo.⁷

SERRA (2004) relaciona cinco modelos de desenvolvimento profissional utilizando-se da contribuição de vários autores: a) modelo de formação orientada individualmente; b) modelo de reflexão baseado na observação, supervisão e avaliação; c) modelo de desenvolvimento curricular e organizativo; d) modelo de treinamento através de cursos de formação; e) modelo de investigação (p. 63-67).

Perante o exposto, pode-se verificar que a experiência de Paulínia é marcada por um programa de Formação Continuada com foco na construção do currículo único da rede municipal. Este trabalho teve um planejamento sistemático e garantiu continuidade de ações ao longo de mais de quatro anos e alcance dos objetivos

⁷ Tradução.

propostos pelo Departamento Pedagógico: melhorar as notas no IDEB e trazer uma unidade no ensino da rede.

O programa de formação continuada de Paulínia foi estruturado com o objetivo de solucionar um problema específico e os docentes de toda a rede municipal participaram, total ou parcialmente, da elaboração e criação desta solução: a construção do currículo único da rede. Uma dos pontos que possibilitou desvendar esse problema quanto a necessidade de construção de um currículo para a rede de Paulínia, ainda nos primórdios de 2007, se refere à desorganização curricular. Cada professor fazia o seu planejamento sem um parâmetro em que se pautar. Não existia uma base comum da onde pudessem partir as propostas de conteúdos, o que acarretava uma abundância de planejamentos distintos dentro de um mesmo ano de ensino.

A organização dos tempos e espaços designados à participação dos professores no processo do desenvolvimento da construção do currículo, segundo a diretora do Departamento Pedagógico, estruturou-se com a seguinte configuração:

a) Emei e 1º ao 5º ano – reuniões aos sábado ou dispensa de alunos, série por série alternadas, mantendo o dia letivo. Por exemplo, se em algum dia a reunião fosse com professores do 2º ano, então só não teria aula naquela turma. Também foram utilizadas as semanas de planejamento previstas em calendário.

b) Creche – trabalho com comissões: um professor de cada creche e de cada idade, para discussão do currículo. Cada reunião com uma comissão. Assim não foi preciso suspender aulas de nenhuma turma.

c) 6º ao 9º ano – criou-se um dia de reunião para professores de cada uma das áreas. Por exemplo, se na 2ª-feira não tinha aulas de História e Inglês em

nenhuma escola, fazia-se reuniões com todos os professores destas disciplinas. Esta dinâmica foi planejada para todos os dias da semana, contribuindo para que o professor trabalhasse no currículo em seu horário de trabalho e os alunos não sofressem prejuízo ou ficassem sem aquela aula.

Pagaram-se horas extras só para convocações fora do horário e reuniões aos sábados. Os locais destinados às reuniões, Centro de Treinamento do Funcionário Público, ou no Plenário da Câmara, ou ainda, na Sala de Imprensa e Salão Nobre, espaços localizados na própria Prefeitura e, em Betel, no salão da ETEP – Escola Técnica de Paulínia, foram alternados pois dependiam do número de professores convocados ou da disponibilidade do próprio espaço que devia ser reservado com antecedência.

Pelas entrevistas e pelos dados coletados, analisa-se que um conjunto de ações foi movimentado para a efetivação da formação continuada dos professores em Paulínia durante estes anos. A garantia do trabalho estava fundada num planejamento coeso e numa gestão que teve a Secretária de Educação como apoio durante todo o processo. No entanto, uma questão ainda permanece: por que os professores não consideram este trabalho como formação continuada?

As pesquisas no campo da formação continuada (Moreto, Imbernón, Gatti, dentre outros), apontam a necessidade de formação dos coletivos para as tomadas de decisões, para a criação das redes de saberes entre professores, para a indispensável reflexão sobre a prática como exercício da profissão nas dimensões da política e da participação.

Esse descontentamento pode estar relacionado com a falta de insumos teóricos, apurado através das entrevistas. Os professores leram somente um texto

sobre construção de currículo, de Luis Carlos de Freitas, que trata da construção do currículo em Moscou. A equipe gestora deste processo, junto com a Secretária de Educação, estudou muitos livros de autores diversos⁸ (Gramsci, Mizzaro, Maria Abadiada Silva, Zotti, Saviani), para o embasamento do trabalho proposto. Os professores foram convidados para este grupo de estudo, mas, de acordo com o DEPE, alguns participaram por algum tempo e depois foram saindo. As reuniões de estudo aconteciam na Unicamp, às 5ª-feiras à noite.

Além disso, segundo os professores, eles não estiveram presentes em todas as fases da elaboração do currículo, o que gerou várias versões finais do documento, sendo que a versão impressa não era a mesma que eles possuíam. Segundo eles, foram feitas alterações pela Secretaria de Educação das quais eles não participaram. Esse fato pode ter contribuído para que os professores não se sentissem totalmente incluídos no processo de construção do Currículo Único e não considerem esse processo como Formação Continuada.

Com a contratação de mais 48 professores, fez-se necessária a formação sobre o currículo da rede para que estes alcançassem as singularidades da educação no município. Ocorreram encontros semanais de quatro horas para a exposição e discussão do Currículo Único durante o segundo semestre de 2012. Verificou-se outra concepção de formação continuada para este novo grupo.

Atentando para os termos utilizados para indicar ações de formação continuada, podemos perceber melhor as propostas implantadas pelos responsáveis pela Formação Continuada dos professores e o juízo que os professores fazem destas. MARIN (1995) proporciona uma organização conceitual e apresenta uma

⁸ Citados em entrevista do dia 5/11/2012.

reflexão sobre as terminologias utilizadas para distinguir ações de formação de professores, presentes nos discursos cotidianos das instituições e dos profissionais.

Tendo como parâmetro o que foi relatado nas entrevistas, no período de 2007 a 2011, houve um processo mais de acordo com a concepção de Formação Continuada, apontada por MARIN (1995),

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada”; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades. (p. 18).

O currículo que foi apresentado aos professores recém-contratados estava concluído e teria que ser implantado por eles em suas práticas indubitavelmente. Não houve discussão sobre os itens da organização do trabalho didático. Além disso, a formação para esses professores se apresentou de maneira obrigatória, sendo que dentro das 25 horas semanais de trabalho destes profissionais, 4 horas semanais teria que ser destinadas, obrigatoriamente, a formação no DEPE, mesmo que depois da apresentação do Currículo Único nenhum curso fosse oferecido pela Secretaria de Educação, ficando então o professor “devendo” essas horas e “pagando-as” com outros serviços, na secretaria da escola ou na substituição de professores ausentes. Acontece que para os professores que já trabalhavam na rede não existiu essa exigência, e os professores admitidos mais recentemente têm mais horas a cumprir do que os admitidos anteriormente. Os professores conseguiram uma liminar que extinguiu essa obrigação, ficando a formação

continuada em caráter de convite do DEPE aos professores⁹. O professor não constrói o seu conhecimento de forma isolada, ele se constrói em parceria com outros profissionais em diferentes níveis de desenvolvimento. Esse conhecimento deve ser aplicado na sua prática profissional, mas também incorporado no conjunto de teorias adquiridas (MIZUKAMI, 2002), assim, além da informação aos professores sobre o currículo da rede em que vai trabalhar, o contato com os outros profissionais dessa rede, com mais ou menos tempo em serviço, e o insumo teórico que abalize a sua prática e a reflexão em conjunto dessa se fazem necessária para a formação de professores.

Dentro dos objetivos desta formação esta a:

(...) apresentação aos professores recém contratados da Organização do Trabalho Didático elaborada com a participação de todos os professores da rede sob a coordenação do Departamento Pedagógico, para que se apropriem deste conhecimento e o apliquem em sua prática, garantindo assim a Política Pública da Secretaria de Educação de Paulínia (Trecho retirado da apresentação feita aos professores em 16/08/12).

As metas são:

Garantir que os professores recém-contratados: Apropriem-se do Currículo da Rede Municipal de Paulínia; Compreendam a importância da “Inversão da lógica do trabalho didático”; Elaborem as avaliações de acordo com as diretrizes do Departamento Pedagógico; Realizem os Conselhos de classe analisando os saberes de “Todos e de Cada um dos Alunos” para que tracem objetivos coerentes com cada grupo; Apropriem-se das Diretrizes da Recuperação para que possam organizá-la para atender de forma eficiente os alunos que mais precisam; Conheçam a organização e critérios da Educação Especial (Trecho retirado da apresentação feita aos professores em 16/08/12).

⁹ Diário de Campo

Ainda de acordo com MARIN (1995) o modelo e a concepção de formação destes novos profissionais contratados por Paulínia, aproxima-se com o conceito de Capacitação. A autora assinala duas formas para conceber ações de Capacitação. Uma primeira, tornar capaz, habilitar; e uma segunda, convencer, persuadir.

(...) O primeiro conjunto parece-nos congruente com a ideia de formação continuada, pois aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão. Há embutida neste termo, a meu ver, a ruptura com as concepções genéticas ou inatistas da atividade educativa, segundo as quais a dedicação ao magistério se deve a dom inato, ou, então, à semelhança de sacerdócio. É muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que se expresse por ações para obter patamares mais elevados de profissionalização. (p.17)

Quanto à segunda forma, a autora assinala que “A atuação para a profissionalização crescente (...), deve caminhar exatamente no sentido oposto ao do convencimento ou da persuasão” MARIN, (1995, p.17). Perante o que foi posto como objetivo da formação para os professores novatos, “para que se apropriem deste conhecimento e o apliquem em sua prática”¹⁰, percebemos uma intenção de persuasão e convencimento. Em nenhum momento os professores foram chamados a opinar, ao uso da razão sobre um ou outro aspecto. Havia um claro chamado para que aplicassem o que já estava determinado, declarando forte tendência tecnicista.

Em COLLARES esta concepção pode ser mais bem entendida:

Ao pensar o professor como um especialista, um técnico, um executor de tarefas ou aquele que transmite conhecimento, os programas de formação continuada adotam uma visão de conhecimento que postula a “concepção clássica das ciências, que concebe a natureza como estável e os resultados da pesquisa científica como verdades” e, nessa concepção, o

¹⁰ Trecho retirado da apresentação feita aos professores em 16/08/12.

conhecimento se torna algo pronto, imutável, uma “mercadoria a ser trocada, repassada”, não havendo interação entre “o sujeito que transmite e o sujeito que aprende” (COLLARES et al, 1999, p.207).

Além destes exemplos de formação continuada, em Paulínia também acontece o ENEP – Encontro Nacional de Educadores, que conta com palestras e debates voltados a temas educacionais e ocorre a cada dois anos, e a cidade sediou no ano de 2011 o Fórum Internacional de Educação da RMC. O ENEP, segundo professoras da rede de Paulínia, já foi realizado no formato de palestras/discussões, minicursos e oficinas. Atualmente, é realizado no formato de palestras e perguntas escritas/respostas dos palestrantes. Não tem havido, nos últimos dois anos, segundo as professoras consultadas, espaço para discussões propriamente ditas. Em 2011, o Fórum Internacional substituiu o ENEP, que não foi realizado neste ano e nem em 2012.

Paulínia não se caracteriza por ter um histórico na área da formação continuada de professores, como, por exemplo, as cidades de Campinas, Sumaré, Jaguariúna e Hortolândia, dentre outras, apresentam. As cidades de Campinas, Sumaré e Hortolândia possuem um programa de formação continuada planejado para cada ano letivo, com objetivos definidos por equipe responsável pelo planejamento da formação e estrutura própria para sua realização, isto é, os cursos são realizados nos centros de formação, espaço destinado para este fim. Jaguariúna tem um programa de formação em parceria com o setor privado: os programas de capacitação são da responsabilidade do Sistema Positivo e acontecem uma vez por semestre (ALVES; PEREIRA, 2012).

Dois momentos distintos de formação continuada em Paulínia. Duas experiências, duas ou mais concepções presentes na formação continuada de seus

professores. Alguns momentos marcados por ações com finalidades meramente mecânicas, padronizadas e distantes de manifestações inteligentes; outros momentos marcados por rica discussão, depoimentos práticos colaborando na síntese da Construção do Currículo de Paulínia.

3.2 Campinas

Campinas possui um centro de formação de professores próprio: o CEFORTEPE - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Prof. Milton de Almeida Santos", que é um equipamento público destinado à formação dos profissionais da educação vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação do município. A Coordenadoria Setorial de Formação e o Centro de Formação ocupam o mesmo prédio, assim todas as decisões no campo da formação passam por essa coordenadoria.

O prédio do CEFORTEPE está localizado na rua Dr. João Alves dos Santos, 8600 - Jardim das Paineiras. É um prédio de dois andares com 60 salas/espços. Pertencia à escola privada Parthenon, que por sua vez era administrada por uma igreja espírita. A escola era muito grande, com todos os níveis de ensino (da educação infantil ao ensino médio). Tal escola foi fechada e os donos desejaram alugar o espaço para algo que não estivesse vinculado a lucros. Sendo assim, a SME de Campinas aluga esse prédio que, por ser amplo, oferece um espaço adequado ao Centro de Formação. O contrato de locação foi firmado entre a Prefeitura Municipal de Campinas e a Instituição "Os Seareiros".

Encontramos algumas falas de professores cursistas que colocam a localização do centro como uma barreira para que eles frequentem os cursos ali oferecidos. Tal reclamação se dá pelo bairro ser afastado da região central de

Campinas, e ser atendido apenas por uma linha de ônibus, apesar de se localizar perto de um shopping. Em entrevista, alguns funcionários relataram que essa situação é conhecida pelo CEFORTEPE, e que a escolha do prédio para a instalação do centro levou em consideração o grande espaço oferecido pelo atual prédio, além de sua estrutura, como salas de aula amplas e espaços para a instalação das salas da direção, isso facilitado pelo fato do prédio já ter sediado uma escola, e também pela ampla área de estacionamento, que, segundo estes, facilitaria a locomoção dos professores permitindo que estes estacionem seus automóveis ali. Percebemos nesse discurso que a visão de professores que o centro tem difere da realidade que se apresenta, onde grande parte desses profissionais não possuem carros e utilizam o transporte público. Se esse fato foi apenas um equívoco na escolha da localização do centro ou uma escolha de público alvo definida por este, é a questão que permanece.

O CEFORTEPE possui três frentes de trabalhos: a de Formação Continuada, que trata de programas e projetos de cursos de formação continuada; o Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação; e a Formação Continuada, que trata dos cursos propriamente. As principais atribuições do centro são a de receber e analisar propostas de cursos de curta, média e longa duração; a de planejar, implementar e acompanhar as respectivas atividades, emitindo relatórios de avaliação de cada uma delas, bem como, os encaminhamentos para certificação; e supervisionar e acompanhar a realização de Palestras e Oficinas, Fóruns e Encontros, Congressos e Seminários.

Tabela 15: Estrutura de formação (informações sobre o centro):

Salas	
10	Salas de aula equipadas com recursos audiovisuais

1	Sala de Artes e Dança com colchonetes e espelhos
1	Sala de Reuniões
1	Sala para as ações administrativas e pedagógicas dos Programas institucionais da SME
1	Sala para a Assessoria de Currículo
1	Sala para Avaliação Institucional
1	Sala para a Coordenação Setorial de Formação – responsável pelo Centro de Formação Continuada
16	TOTAL
Auditório	
1	Auditório em fase de conclusão de reforma com capacidade de 120 pessoas
1	TOTAL
Quadras	
2	Quadras esportivas para a Formação em Educação Física;
2	TOTAL
Laboratório	
1	Laboratório de Ciências com bancadas que são utilizadas para as formações na área de química e física, pois oferece espaço para realização de experimentos.
1	TOTAL
Tecnologia	
	NTE - Núcleo de Tecnologia em Educação com 03 Laboratórios de Informática, 98% estão com Software Livre:
1	Lab 1 – com 15 computadores
1	Lab 2 – com computadores mais novos, fornecidos pelo MEC, mobiliário da prefeitura e com lousa digital e data show - 15 computadores
1	Lab 3 – com computadores para a UAB
1	Lan House com 5 computadores, espaço de acesso livre aos professores
4	TOTAL
Biblioteca	
1	Biblioteca
1	TOTAL
Outros espaços	
1	Expediente para entrada e saída de documentos
1	Central de Apoio para suporte no atendimento e eventos
1	Núcleo de Formação e Projetos para acompanhamento dos Cursos
1	Núcleo de Memória, Pesquisa e Publicação em Educação
1	Cozinha
1	Refeitório, no qual são realizadas as confraternizações de final de curso e onde os docentes podem fazer suas refeições equipado com um micro-ondas
1	Jardim para relaxamento
8	Banheiros (18 vasos sanitários)

1	Equipe de limpeza
16	TOTAL
33	TOTAL DE ESPAÇOS UTILIZADOS NO CEFORTEPE

Fonte: GPPE, 2012 e COLLAÇO, 2012.

A tabela acima trás importantes informações sobre a estrutura do CEFORTEPE. Porém, no documento “Política de formação continuada da rede municipal de educação de Campinas” de 18/04/2011 (ainda não publicado em D.O), são ainda considerados espaços de formação continuada, além do CEFORTEPE: a Unidade Educacional; as NAEDs/UEs - Núcleos de Ação Educativa Descentralizada; as Instituições de Ensino Superior e similares; as Instituições Internas e Externas à SME; e os Eventos técnico-científicos como Seminários, Congressos, Conferências, fóruns, Painéis, oficinas, entre outros. Apesar disso, a formação continuada de professores em Campinas acontece de maneira centralizada no CEFORTEPE, mesmo que algumas iniciativas aconteçam de maneira desconcentrada, poucas ações incidem fora do centro.

A Biblioteca localizada no prédio do CEFORTEPE está vinculada ao Centro de Memória e não mostrar-se em uso, pois não tem uma bibliotecária, os livros não estão catalogados em um sistema de informática, e esta permanece trancada a maior parte do tempo. A sala é utilizada em determinados momentos em algumas formações ou se algum docente requerer seu uso. Os livros são de temas variados, muitos foram doações da antiga escola que ocupava o prédio e outros foram adquiridos pelo CEFORTEPE ao longo de sua história, com inclusão de materiais que estavam no antigo CEFORMA – Coordenadoria Setorial de Formação.

Os principais cursos de curta e média duração ministrados no centro são: Curso para monitores, especialistas e professores sobre Ensino Fundamental de 09 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 10639/ (MIPID - Memória e Identidade na Promoção da Igualdade na Diversidade) e os de temas transversais. Já os principais cursos de longa duração são os de Especialização *Lato Sensu*: A pesquisa e a tecnologia na formação docente – UNICAMP; Gestão Educacional – UNICAMP; e Educação Infantil – UNICAMP.

Ainda no documento “Política de Formação Continuada da rede Municipal de Educação de Campinas” de 18/04/2011 (ainda não divulgado em D. O) a formação continua se organiza nas seguintes Áreas de Formação Continuada:

- A) Ciências da Educação e áreas correlatas que constituam objeto do trabalho educativo junto aos vários níveis e modalidades da educação de Crianças, jovens e Adultos;
- B) Linguagens e Tecnologias;
- C) Prática de Investigação pedagógica;
- D) Metodologia e inovações, produção de material didático;
- E) Avaliação da aprendizagem e avaliação institucional;
- F) Manifestações sociais, culturais e artísticas.

As principais atribuições do setor de Formação Continuada são a de receber e analisar as propostas de Projetos com aderência aos Programas Institucionalizados ou Especiais, oriundos de parcerias e convênios. O setor planeja, implementa e acompanha 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.

Tabela 16: Formação Continuada – Principais Programas e Projetos

<p>Programa Arte e Movimento</p>	<p>Em 2007, por meio da Resolução SME/FUMEC No. 05/2007, o programa reuniu atividades que já aconteciam no campo das Artes Visuais, da Dança, do Teatro, do Canto, da Capoeira, da Música, dos Jogos e dos Esportes. Desde 1991, as escolas públicas municipais vêm desenvolvendo atividades de musicalização, por meio do Projeto Fanfarra na Escola. No processo, diante dos resultados, em 1998, ampliou-se para todas as unidades do ensino fundamental. Em 2000, de tanto alcance sócio-educativo do projeto, foi instituída a Fanfarra Municipal de Campinas composta por alunos oriundos do projeto Fanfarra na Escola. Destaques para as atividades dos Jogos Estudantis Municipais – JEM e Festival Estudantil de Música – FEM, realizados anualmente.</p>
<p>Programa Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade</p>	<p>Implantado por meio da Resolução SME/FUMEC No. 03/2004, o Programa MIPID tem como um dos eixos norteadores de suas prioridades a política educacional pautada na melhoria da qualidade de ensino aprendizagem de todos os alunos com ênfase na implementação da LDB 9394/96 acrescida das modificações dadas pela Lei 10.639/03, aliada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ao qual traz em seu bojo as Determinações, a Consciência Política e Histórica da Diversidade, o Fortalecimento de Identidades e de Direitos e as Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações, diretrizes cujos princípios e seus desdobramentos encaminham para capacitação dos educadores.</p>
<p>Projeto Línguas</p>	<p>Desde 1993, envolvendo parcerias com o Consulado Geral da França em São Paulo, a Aliança Francesa de Campinas, com o Consulado Geral da Itália e a Casa d'Italia, o</p>

	<p>projeto promove a formação linguística, cultural e pedagógica de profissionais da educação com atividades 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. Atualmente, novas parcerias estão sendo firmadas para a formação nas línguas inglesa (norte americana) e espanhola.</p>
<p>Projeto Educação Ambiental</p>	<p>Atualmente, o projeto tem por objetivo a formação de professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental, para discussão e reflexão sobre os conteúdos adotados e praticados em sala de aula. Os principais temas debatidos são: Educação Ambiental, Doenças, Utilização do óleo comestível usado como bio-combustível, Urbanização, A mobilidade pelos espaços públicos, A expansão do aeroporto de Viracopos e a implantação do Trem de Alta Velocidade, Metodologias em sala de aula – construção de maquetes/jogos como instrumentos pedagógicos e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação. O projeto possibilita, também, a exploração dos Parques Públicos para atividades extra classes com alunos: Parque Ecológico, Parque das Águas, Parque Portugal e Estação Ambiental de Joaquim Egídio.</p>
<p>Projetos Especiais</p>	<p>Concurso de Redação - EPTV na Escola Grande Desafio – Museu Exploratório de Ciências da UNICAMP Grupo Primavera – Oficinas de Teatro de Fantoques FILC – Festival Internacional da Leitura de Campinas PMC/UNICAMP</p>

Fonte: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/deptopedagogico/cefortepe/index.php>. 2012.

Os cursos são realizados por formadores da própria rede e também por formadores contratados, no espaço do CEFORTEPE ou na Unicamp através e parcerias, como também de maneira descentralizada nas NAEDs. As sugestões de temas para os cursos oferecidos derivam das NAEDs, de acordo as necessidades apuradas pelos coordenadores pedagógicos destas, bem como das avaliações dos

participantes dos cursos em andamento. A maioria dos cursos tem o formato de curta duração.

Segundo a coordenadoria do CEFORTEPE mais alguns programas e projetos são desenvolvidos no centro:

Tabela 17: Programas e Projetos de Formação

Mais Educação	Programa do Governo Federal para atividades com alunos nas escolas, pela Educação Integral. Envolve em determinados momentos, a formação de gestores e professores articuladores para o acompanhamento e a avaliação do programa nas escolas.
Pró-Letramento	Programa de Formação Continuada do Governo Federal para o aprimoramento do ensino em Língua Portuguesa e do ensino de Matemática.
Ler e Escrever	Programa de Formação Continuada do Governo do Estado de São Paulo para o aprimoramento em Língua Portuguesa e em Matemática.
PROINFO	Programa de Formação Continuada do Governo Federal sobre tecnologias e desenvolvimento de atividades pedagógicas em Laboratórios de Informática das escolas.
Arte e Movimento	Programa da Secretaria Municipal de Educação (SME) para o aprimoramento do ensino de Artes, Música, Dança, Teatro e Esportes com Formação Continuada e com atividades de projetos específicos com alunos nas escolas.
Educação Ambiental	Programa da SME para o aprimoramento do ensino de Ciências, História e Geografia com Formação Continuada e com atividades de projetos específicos com alunos nas escolas.
Linguagens e Educação	Programa da SME para o ensino de Línguas e Culturas Estrangeiras em Francês, Italiano, Espanhol e Inglês; também, sobre Jornal e Rádio na Escola, com atividades de projetos específicos com alunos nas escolas.
MIPID	Programa da SME sobre Memória e Identidade na Promoção da Igualdade na Diversidade, com Formação Continuada em etnia, gênero e diversidade e projetos

	específicos com alunos nas escolas.
Grupos de Formação	Modalidade de Formação Continuada da SME para assuntos de interesse por Componente Curricular, Ciclos, Avaliação de Aprendizagem, entre outros.

Fonte: Informado pela Coordenadora em materiais de Pesquisa do Grupo (GPPE, 2012).

O CEFORTEPE também atende diretrizes da Secretaria de Educação e assessora a construção do currículo da Rede Municipal de Campinas. Um dos objetivos do centro é realizar pesquisas e disponibilizar os resultados destas através de publicações, como a revista *Articule-se – Revista em Educação*, que sob o olhar de um Conselho Editorial formado por integrantes da Assessoria do Gabinete da SME, DEPE e CEFORTEPE, tem periodicidade trimestral e é produzida em parceria com o Departamento de Comunicação da PMC, destacando as principais atividades ocorridas nas Unidades Educacionais por meio de seus Projetos Pedagógicos com a participação da Comunidade, entre outros fatos e novidades.

Trabalham na formação continuada 36 funcionários, dentre esses, 30 funcionários são docentes e 6 funcionários não são docentes, e todos são concursados. O cargo de coordenação da setorial de formação e do centro é por indicação pelo Secretário de Educação de Campinas. Outros formadores compõem a estrutura do CEFORTEPE, e estes podem ser nomeados por indicação, na qual se examina o currículo e a experiência do profissional. O pagamento destes funcionários é efetivado conforme titulação acadêmica deste, de acordo com o valor do mercado, aplicando-se isso a todos os formadores. Ainda não existe uma condição para que os professores da rede ou outros profissionais possam se candidatar como formadores no centro, pois não existe um edital, tão pouco uma remuneração extra para os professores da rede que queiram ministrar cursos no CEFORTEPE (OLIVEIRA, DASCANIO-RAMOS, 2013).

A organização do sistema municipal de ensino e a formulação e implementação da formação continuada no município de Campinas ainda encontrar-se em processo de adequação, transição, definição e redefinição de papéis, onde os sujeitos mais importantes, os professores, diretores de escolas e coordenadores pedagógicos parecem atuar como coadjuvantes das ações formativas, ficando fora do processo de elaboração das políticas públicas de formação continuada. Mais um aspecto que se faz relevante é a rara participação do professor coordenador pedagógico que muito pouco tem agido na formação continuada, participando apenas dos HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico e TDC – Trabalho Docente Coletivo, e de alguns cursos oferecidos especificamente para eles, contudo não tem papel de disseminador, de difusor da formação continuada na escola, o que as pesquisas atuais têm apontado ser determinante para que a formação apresente impactos positivos na educação (IMBERNÓN, 2011; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011) (OLIVEIRA, DASCANIO-RAMOS, 2013).

A forma oficial de comunicação com a rede utilizada pelo CEFORTEPE é o Diário Oficial do município, mas tivemos o conhecimento, pelos próprios professores da rede, de que outras formas são utilizadas, como e-mails para as escolas, por exemplo. A participação nos cursos não é obrigatória, os professores escolhem os cursos dos quais participam, gerando certificados que contam para a Evolução Funcional na carreira, que pode ser por Progressão Vertical ou Horizontal. Os professores recebem remuneração nos cursos que contam como Carga Horária Pedagógica - CHP, que é aquela composta por horas-aula vinculadas ao desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados ao ensino-aprendizagem, e que está incluída na jornada de trabalho.

A Prefeitura de Campinas define como Progressão Vertical a passagem do servidor de um nível para outro superior, na tabela de vencimento própria do grupo a que pertence e a Progressão Horizontal como a passagem do servidor de um grau para outro superior, na tabela de vencimento própria do grupo a que pertence (Campinas, 2007).

Segundo esse mesmo documento, a Evolução Funcional somente se dará de acordo com a previsão orçamentária de cada ano, que deverá assegurar recursos suficientes para a Progressão Vertical, preenchidas as condições estabelecidas na Lei e Progressão Horizontal de 20% dos servidores de cada Grupo, a cada processo. Os servidores são classificados em lista para a seleção daqueles que vão progredir, considerando as notas obtidas na Avaliação de Desempenho. Segundo a Prefeitura:

- § 2º** Em caso de empate será contemplado o servidor que, sucessivamente:
- I** - estiver a mais tempo sem ter obtido uma Progressão Horizontal ou Vertical;
 - II** - tiver obtido a maior nota na Avaliação de Desempenho mais recente;
 - III** - tiver maior número de dias efetivamente trabalhados no interstício;
 - IV** - tiver maior tempo de efetivo serviço no cargo (Campinas, 2007).

A Progressão Vertical é a passagem de um nível para outro superior, mantido o grau, mediante apresentação de títulos, diplomas ou certificados vinculados à área de atuação ou de conhecimento relacionado ao cargo. O servidor do magistério pode progredir para qualquer dos níveis desde que cumprida a exigência na forma da Lei, descrita a seguir:

- § 2º** Titulação utilizada para fins de ingresso no cargo não pode ser utilizada na Progressão Vertical.

§ 3º Um mesmo título, diploma ou certificado não pode servir de documento para Progressão Vertical e Progressão Horizontal (Campinas, 2007).

A Progressão Horizontal é a passagem de um grau para outro imediatamente superior, dentro do mesmo nível, mediante classificação no processo de Avaliação de Desempenho.

No documento “Política de formação continuada da rede municipal de educação de Campinas” encontramos as Diretrizes do Plano de Formação Continuada: (retirado do doc. de 18/04/2011, ainda não divulgado em D. O). São 14 diretrizes que correspondem a formação no município, dentre elas referenciais teóricos e práticos, construídos e reconstruídos no campo da organização curricular, da questão democrática e da institucionalização de processos coletivos de avaliação do trabalho educativo e da qualidade da Unidade Educacional, ou seja, a Avaliação Institucional e as relações com as famílias e comunidades; inovações sustentadas conceitualmente que apontam para concepções no trabalho de ciclos de formação humana como parâmetro para organização dos tempos pedagógicos e a ampliação dos espaços do ensinar e do aprender para o âmbito da realização da vida das Crianças, Jovens e Adultos; e pesquisas sobre novos conhecimentos, novas metodologias e novos processos educativos; sempre partindo dos saberes que os profissionais produzem no seu trabalho cotidiano, ampliando horizontes para uma fecunda crítica que saiba preservar os acertos e renovar as práticas; dentre outras.

A tabela a seguir, obtida através da pesquisa enviada *online* para a SME de Campinas, mostra os números de 2011:

Tabela 18: Dados Gerais dos Cursos Oferecidos pelo CEFORTEPE - 2011

Quantos cursos foram realizados no ano de 2011?	113
Em 2011, quantos cursos foram com certificado?	113
Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o setor privado?	2
Em 2011, quantos cursos foram em parceria com nível estadual?	8
Em 2011, quantos cursos foram em parceria com o nível federal?	10
Quantos cursistas foram atendidos em 2011?	2.396
Quantos cursos serão oferecidos em 2012?	(Previsão) 126
Qual a previsão de cursistas a serem atendidos em 2012?	4.184

Fonte: GPPE, 2012.

Percebe-se que todos os cursos realizados no CEFORTEPE são certificados. Um dos critérios para Evolução Funcional é a Avaliação de Desempenho, se tratando essa de um processo anual e sistemático de aferição do desempenho do servidor público municipal, empregada para fins de programação de ações de capacitação e qualificação. A Avaliação de desempenho compreende a Evolução da Qualificação, a Avaliação Funcional, e a Assiduidade (Campinas, 2007). A Evolução da Qualificação é mensurada por cursos de complementação, atualização ou aperfeiçoamento profissional na área de atuação do servidor, indicados pela Secretaria, ou identificados nos processos de Avaliação Funcional e será pontuada conforme tabela seguinte.

Tabela 19: Pontuação dos Cursos

CURSOS DE QUALIFICAÇÃO	PONTUAÇÃO
Curso de 64 horas a 72 horas	40
Curso de 56 horas a 63 horas	35
Curso de 48 horas a 55 horas	30
Curso de 40 horas a 47 horas	25
Curso de 32 horas a 39 horas	20
Curso de 20 horas a 31 horas	15
Cursos de informática básicos	5
Cursos de Informática avançados	10
Congresso internacional	5
Congresso nacional	3

Fonte: Prefeitura de Campinas, 2007.

As concepções contemporâneas de formação profissional, averiguadas através de pesquisas e estudos realizados nas últimas décadas, aproximam-se da visão da formação do professor enquanto um processo permanente, que deve ter a duração da atuação profissional, ou além dela, como condição do desenvolvimento próprio desse profissional e não mais como formação com um fim em si mesma. São muitos os autores que defendem essa concepção.

(...) relaciona-se a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola) (NÓVOA, 1992, P. 1).

Destacamos que uma formação baseada apenas na aquisição de títulos para a consequente premiação ou progressão na carreira pode, em alguns casos, não significar um crescimento pessoal e profissional para o sujeito. A aquisição de conhecimentos teóricos e práticos pouco pode ser mensurada através de certificados. As estratégias municipais estão sendo desenvolvidas em consonância com uma estratégia que supera os limites territoriais dos municípios, do estado ou do país. Fazem parte de uma orientação internacional, que foi infiltrada no Brasil

através de organismos multilaterais como o Banco Mundial – o neoliberalismo, na qual a preocupação maior é com capital e a conquista de novos mercados (OLIVEIRA, DASCANIO-RAMOS, 2013).

O incremento do capital humano dos trabalhadores aumenta a sua capacidade de auferir renda, porque as economias orientadas para o mercado recompensam o trabalhador especializado que é capaz de produzir mais ou de produzir um bem com alto valor de mercado (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 43).

Na cidade de Campinas, as políticas de formação continuada de professores advêm desde a década de 1980, segundo as análises de MORETO (2009) pode-se afirmar que sempre foi dada importância a formação de professores pela SME do município, visto que procurou-se estabelecer espaços formativos no objetivo da continuidade destes locais “mesmo que sob concepções variadas de acordo com a ideologia partidária que estava à frente da administração municipal” (p.96). As concepções difundidas pelos órgãos internacionais tem se colocado como inquestionáveis pelos municípios, e Campinas não é diferente. A noção que transfere para o indivíduo total responsabilidade sobre sua educação e qualificação e a conseqüente possibilidade de evoluir na carreira está inserida nessa concepção. As relações econômicas, sociais e políticas no interior das quais se desenvolvem esta ou aquela política de formação continuada muito interferem nos modelos em que esta se desenvolve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentamos ao longo deste estudo, os municípios de Campinas e Paulínia têm assumido táticas díspares para ofertar formação continuada aos professores de suas redes depois da municipalização do Ensino Fundamental. É certo que a formação continuada de professores tem recebido lugar considerável nas políticas públicas educacionais nas últimas décadas, porém, cada rede de ensino municipal tem formulado e implementado suas ações de maneira distinta, algumas mediante a implantação de centros de formação, outras através de parcerias com o setor privado, ou atendendo a outras necessidades da rede, como a formulação e implementação de um currículo único, contudo, todas têm demonstrado ter o mesmo objetivo, que é a melhora na qualidade da educação pública. Os municípios necessitam entender que a formação de professores não consegue resolver todas as mazelas educacionais, por mais brilhante que seja a dinâmica de formação. Boa parte das dificuldades dos sistemas educacionais estão fora deles.

Encontramos várias singularidades na maneira dos municípios ofertarem formação continuada a seus docentes, além das diferenças entre as cidades. Em Campinas encontramos um centro de formação continuada de professores, implementado e em funcionamento, com cursos em diferentes *layouts* e acesso total de todos os docentes da rede e sem obrigatoriedade de participação. Em Paulínia vimos a construção de um currículo único para a rede com a participação de todo o corpo docente, processo este visto pelos funcionários da SME, proponentes da formação, do município como formação continuada, mas não pelos próprios

professores, segundo os professores e a própria SME, e uma formação completamente diferente para os professores recém contratados, nos moldes de uma capacitação.

Como mostram algumas pesquisas, os professores não tem se mostrado bons leitores, usuários de livros, consumidores de cultura (UNESCO, 2004), possivelmente porque ainda não descobriram o que seria formação continuada. Formação é um processo que está sempre em andamento. Ainda que a formação continuada, em muitos casos, permaneça ainda atrelada ao mero instrucionismo, seu sentido deve ser de confrontação, manifestando assim, um modelo alternativo de aprender e conhecer. A formação continuada, de tal modo, significa a construção, desconstrução e reconstrução durante toda a vida, com o intuito de desenvolver-se nos âmbitos pessoal e social, para muito além do mercado. Como se refere MARIN (1995):

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre a vida e o trabalho, entre o trabalho e o lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem (p. 19).

A dicotomia existente entre a formação pessoal e a mercadológica deve ser assim superada. Mesmo que a formação aconteça para atender objetivos específicos, como a construção de um currículo, ou para sanar uma necessidade apresentada pelos docentes, é importante que ela aconteça de alguma maneira, preferivelmente de forma estruturada, participativa, colaborativa e autônoma, a favor do crescimento pessoal e profissional dos professores cursistas.

Vimos observando, através de estudos como os das professoras Theresa Adrião, Teise Garcia, Raquel Borghi e Lisete Arelaro, uma crescente onda de

privatizações na educação, e, em conjunto, nos cursos de formação continuada de professores, alguns justificados como um treinamento para o trabalho com os apostilados nas cidades que aderem esses sistemas. A privatização, que é a passagem de ativos públicos produtivos do Estado para as empresas privadas, também pode-ser notada nos processos de alteração dos modelos de gestão dos bens públicos, que passam a ser conduzidos por técnicas empresariais e norteados para atender ao mercado da oferta. Com as privatizações dos sistemas de ensino em crescimento, principalmente no interior do estado de São Paulo (Adrião, 2011), resta-nos perguntar por que essas cidades não aderiram a esse modelo.

Com tudo isso, podemos afirmar que essas posições, onde as prefeituras assumem a responsabilidade pela educação, assim como pela formação continuada dos educadores, é válida e muito corajosa, pois andam na contramão de uma realidade cada vez mais pungente onde o Estado se diminui em relação ao privado, expropriando dos bens públicos a população em geral.

Procuramos aqui relatar os pontos principais da pesquisa, seus objetivos, a motivação para a realização desta e como à desenvolvemos. Como podemos perceber ainda temos um longo caminho a percorrer, sendo o tema abrangente e motivador de muitas discussões sobre políticas públicas, formação docente e descentralização da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. **Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas**: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. Relatório Técnico. FAPESP. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, SP. 2011.

AGUIAR, M. A.; SCHEIBE, L.; **Formação de profissionais da educação no Brasil**: o curso de pedagogia em questão. Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 99.

ALVES, L. M. de J.; SANTOS, S. A. dos. **Processos de Descentralização da Educação e Formação continuada para o uso das TICs**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/643-4.pdf> Acesso em [03/04/2011](#).

ALVES, R. P.; **Os Programas de Formação Continuada em Campinas**: identificando proponentes e protagonistas. Projeto de Mestrado. FE/UNICAMP. 2012.

ALVES, R. P. PEREIRA, L. C. da S.; **Formação Continuada de Professores em Paulínia**. Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). Projeto - Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

ALVES, R. P.; OLIVEIRA, W. I. de; PEREIRA, L. C. da S.; Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). **Projeto - Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC – 2ª Etapa**. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

ALVES, R. P.; PEREIRA, L. C. da S.; Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). **Projeto - Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC – 2ª Etapa**. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, mimeo.

ARRETCHE, M.; **Relações federativas nas políticas sociais**. In: Educação e Sociedade. Campinas. v. 23. n. 80. setembro/2002. p. 25-48.

AZEVEDO, J. M. L.; **A Educação como Política Pública: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o trabalhador e o processo de integração mundial**. 1995.

BODENAVE, J. E. D.; **O que é participação**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense. 8ª Ed. 1994.

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação**: documento final. Brasília 2010.

http://conae.mec.gov.br/imagens/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 04 jun. 2012.

BRASIL. Ministério de Educação, **IDEB – Índice de Desenvolvimento de educação Básica**. Disponível em:

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=870721>. Acesso em: 20 de set. 2012.

BRASIL. Ministério de Educação - **Censo professor – 2009** - Inep/Deed. Acesso em: 20 de set. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 26 jun. 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas. SP. Papirus. 1996.

CAMPINAS. SME – Secretaria Municipal de Educação de Campinas. **Política de Formação Continuada da rede Municipal de Educação**. Campinas, 18/04/2011, (ainda não divulgado em D. O).

CAMPINAS. **Diário Oficial da Cidade de Campinas**. Suplemento. EDIÇÃO Nº 9.196 DE 29/06/2007.

CANO, W.; BRANDÃO, C. A.; (coords); **A Região Metropolitana de Campinas: urbanização, economia, finanças e meio ambiente**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. Vol 1 e 2. 2002.

COLLAÇO, C. **Entrevista Coordenadora do CEFORTEPE - Coordenadoria Setorial de Formação – SME – Campinas**. Campinas, 05 de junho de 2012. Arquivos de Pesquisa, (mimeo).

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W.; **Educação Continuada: a política da descontinuidade**. In: *Educação e Sociedade* nº 68, 1999, pp. 202-219.

DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DIDONET, V. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. Líber Livro Editora. 2006.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; (Coods.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. (org.). **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: RS.: Ed. Unijuí, 1998.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE). *Projeto - Descentralização e formação continuada de professores: novas articulações institucionais na RMC*. Coordenador Prof. Dr. Vicente Rodriguez. FE/Unicamp. 2012, Mimeo.

HADDAD, S. **A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil**. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos v. 1, n. 0, p. 1-113 , ago. 2007.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <http://www.ibge.gov.br/cidades>. Acessado de 07 a 12/2012.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, **La formación del profesorado**. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1994.

MARIN, A. J. **Educação Continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES**: Educação Continuada. Nº 36. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MEC. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. portal.mec.gov.br/index.php?option=com . Acessado em 20 de Fevereiro de 2012.

MEC. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/1998**, aprovado em 17 de dezembro de 1998. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf . Acessado em 20 de fevereiro de 2012.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**/Luiz Paulo Leopoldo Mercado – Maceió: EDUFAL, 1999. 176p.

MINAYO, M. C. de S. (org); GOMES, S. F. D.; **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, M. das G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFCar, 2002.

MORETO, J. A. **Formação profissional e profissionalização do professor.** Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Orientação: da Profa. Dra. Aparecida Néri de Souza. Faculdade de Educação – UNICAMP: Campinas, 2008.

MORETO, J. A. **Formação continuada de professores:** dos (des) caminhos dos órgãos colegiados de participação, às instâncias de gestão das políticas públicas. 2009. 326f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf . Acessado em 04/04/2013.

OLIVEIRA, D. A. **Das políticas de governo à política de estado:** reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. In: Educ. Soc. vol.32, nº 115, Campinas Apr./June 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200005&lang=pt.

OLIVEIRA, W. I. DASCANIO-RAMOS, M. **Políticas de Formação Continuada de Professores na RMC:** o caso de Monte Mor e Campinas. Seminário CEDES, UNICAMP. Campinas, SP. 2013.

PAULÍNIA, SME. **Formação em Trabalho dos Professores Concursados - 2012.** Mimeo.

PAULÍNIA, **Currículo da Educação Infantil Pré-Escola**, 2011.

PAULÍNIA, **Currículo do Ensino Fundamental: anos iniciais**, 2011.

PAULÍNIA, **Currículo do Ensino Fundamental: anos finais**, 2011.

PENNA, L. C. **Políticas públicas de formação continuada de professores: o caso de Campinas**. Trabalho de Conclusão de Curso, FE/UNICAMP. Campinas, SP. 2010.

PEREIRA, E. M. de A.; LEITE, S. A. da S.; SOLIGO, Â. F. **A Formação Superior de Professores em Exercício: a experiência da UNICAMP na Região Metropolitana de Campinas**. REP – Revista Espaço Pedagógico, v. 15, n. 2, Passo Fundo, p.111-131, jul./dez. 2008.

PEREIRA, E. M. A.; LEITE, S. A. S.; **Centros de Formação Continuada de Professores em Municípios**. Anais do Seminário “Centros de Formação Continuada de Professores em Municípios”. Faculdade de Educação – UNICAMP, 2003.

PEREIRA, L. C. da S. **Descentralização e Formação Continuada de Professores: uma análise dos municípios de Campinas e Paulínia**. Relatório Parcial de Pesquisa. PIBIC/SAE. Quota: 2011/2012.

PEREIRA, L. C. da S. **Descentralização e Formação Continuada de Professores:** uma análise dos municípios de Campinas e Paulínia. Relatório Final de Pesquisa. PIBIC/SAE. Quota: 2011/2012.

PEREIRA, L. C. da S. **Descentralização e Formação Continuada de Professores da Educação Infantil:** uma análise dos municípios de Campinas e Paulínia. Relatório Parcial de Pesquisa. PIBIC/CNPq. Quota 2012/2013.

PEREIRA, L. C. da S. **Descentralização e Formação Continuada de Professores: uma análise dos municípios de Campinas e Paulínia.** Anais do VI Seminário do Programa de Pós- Graduação em Educação. A Produção do Conhecimento em Educação: os desafios e perspectivas da educação, o cotidiano escolar, a formação e a profissionalidade docente. PUC/Campinas.2012.

PERRENOUD, P. **Formar professores em contextos sociais em mudança:** prática reflexiva e participação crítica. Trad. Denise Barbara Catani. Revista Brasileira de Educação. nº 12, set. dez. 1999.

Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal De Educação, Departamento Pedagógico, Coordenadoria de Educação Básica, **Documento 156** – Solicitação 4 59734. 02 de Maio de 2013.

RODRIGUEZ, V. **Descentralização e Políticas Públicas**: o público e o privado na educação. Educação: teoria e prática. V. 19. N.32. jan-jun, 2009.p.111 a 126.

SANTOS, L. L. de C. P.; **Identidade docente em tempos de educação inclusiva**. In: VEIGA, Ilma P. A; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002, p. 155-74.

SCHEIBE, L.; **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**: trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SEADE - <http://www.seade.gov.br/>. Acesso em: 20 de set. 2012.

SERRA, J. C.. **El Campo de Capacitación Docente**: Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. Buenos Aires: Miño Y Davila, 2004.

SIVALLE, L. T. **O olhar de uma assistente pedagógica**: o PROESF na sua formação profissional. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=36850. Acessado em 05/01/2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISAN, C. **Entrevista com a Coordenadora da Coordenadoria Setorial de Formação – SME – Campinas.** Campinas, 18 de abril de 2012. Arquivos de Pesquisa, (mimeo).

UNESCO. **O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo. Moderna, 2004.

ANEXOS

1. Formulário inicial para pesquisa de campo:

Município:

Responsável:

Contato

Nº Total de Professores da SME:

Que estrutura de FCP possui?

Tem Centro de Formação?

Que estrutura institucional tem?: Descrever (organograma)

Nº De Funcionários - Docentes

Nº Funcionários não Docentes

Principais Programas em andamento:

Quantos cursos realiza ao ano: 2011 2012

Com Certificação

-Privado

-Conveniada: Est. Fed. Municip. Privado

Quantos alunos atendidos ao ano 2011 2012

2. Formulário completo para pesquisa de campo:

1. Formas de comunicação com a rede?

1.a. Telefone pra a escola () 1.b. Email pessoal () 1.c. Email da escola ()

1.d. Impresso () 1.e. Diário Oficial ()

1.f. site ()

2. Qual a estrutura para formação existente?

2.a. Estrutura central própria () 2.b. Centro próprio () 2.c. Vários centros ()

2.d. Sala própria na Secretaria ()

2.e. Setor da Secretaria - 1 mesa () 2.f. mais de 1 mesa () 2.g. Diretoria

própria ()

3. Quantos funcionários compõem a estrutura de formação e qual a formação destes?

3.1. Na estrutura central*

3.1.a. Função	3.1.b. Nº funcionários alocados por função.	3.1.c. Formação
Total de Funcionários		

3.2. No administrativo*

3.2.a. Função	3.2.b. Nº funcionários alocados por função.	3.2.c. Formação

Total de Funcionários		

3.3. Na formação propriamente* (Quem ministra a formação?)

3.3.a. Função	3.3.b. Nº funcionários alocados por função.	3.3.c. Formação
Total de Funcionários		

3.4. No Centro de Formação (se houver)*

3.4.a. Função	3.4.b. Nº funcionários alocados por função.	3.4.c. Formação
Total de Funcionários		

4. Estrutura

Estrutura física (locais utilizados para a formação):	4.1. Salas		4.2. Prédios	
	4.1.a. Próprios	4.1.b. Alugados 4.1.c. Cedidos	4.2.a. Próprios	4.2.b. Alugados 4.2.c. Cedidos
Estrutura material/equipamentos:...	4.3. Datashow		4.4. Lousa digital	
	4.3.a. Próprios	4.3.b. Alugados 4.3.c. Cedidos	4.4.a. Próprios	4.4.b. Alugados 4.4.c. Cedidos
4.5. Biblioteca ()sim () não	4.5.a. Acervo		4.5.b. Acesso	
4.6. Pessoal de suporte técnico:	Quantos:	4.6.a. Tic		4.6.b Som
	Formação:	4.6.a.1. Sem formação específica		4.6.b.1. Sem formação específica

		4.6.a.2. Técnico	4.6.b.2. Técnico
		4.6.a.3. Superior	4.6.b.3. Superior
4.7. Recursos financeiros (valores gerais em R\$)		4.7.a. Próprios	4.7.b. Convênios

5. Como se estrutura a formação/programas?

- 5.a. Se há diferenciação por nível de ensino? () 5.b. Algum nível é priorizado? ()
5.c. Eixo temático? ()

6. Programas de formação:

6.1. Existência de uma diretriz para a elaboração do programa de formação:
Sim () Não ()

6.2. A elaboração dos Programas de Formação tem a participação das escolas que compõem a Rede Municipal:

Sim () Não ()

6.3. Projetos (Quais os projetos que estes programas estão desdobrando?).

7. Como capta a demanda? (Marcar mais de uma opção, se válidas)

7.a. Central () 7.b. Faz levantamento com as escolas () 7.c. Regionalizada ()

8. Quem faz a captação da demanda?

8.a. OP ou Coordenador Pedagógico () 8.b. Contratado () 8.c. Outros dentro da secretaria ()

9. Características:

10.a. Compulsório () 10.b. Carreira () 10.c. Horário de trabalho ()
10.d. Fora deste ()

10. Certificação:

10.1. Há certificação para os participantes:

Sim () Não ()

10.2. A certificação é utilizada para progressão funcional?

Sim () Não ()

11. Remuneração:

11.1. A formação está incluída na jornada de trabalho?

Sim () Não ()

11.2. Caso a resposta seja negativa, os professores recebem para participar da formação?

Sim () Não ()

12. Parcerias para oferta de formação:

12.a. Contratado () 12.b. Conveniado () 12.c. Setor público ()
12.d. Privado ()

13. Formas de contratação:

13.a. Edital () 13.b. Notório saber () 13.c. Contratação livre de
empresas ()

14. São os professores que escolhem os cursos dos quais participam?

Sim () Não ()

14.1. Se não, quem determina os cursos que eles devem participar?

14.1.a. Secretaria () 14.1.b. Escola () 14.1.c. Resultado em
avaliação() 14.1.d. Outros()

15. Existe acompanhamento do professor após o curso (visita às aulas
dos docentes, análise e comparação de planejamentos para constatar se
houve mudanças, outros)?

Sim () Não ()

15.1. Se sim, como é feito este acompanhamento?

15.1.a. Pela Secretaria () 15.1.b. Relatório das escolas () 15.1.c.
Instrumentos próprios () 15.1.d. Outros ()

16. Os resultados das formações continuadas são discutidos junto aos
professores da rede?

Sim () Não ()

17. Em que a formação continuada tem colaborado na “elevação” dos
índices das avaliações externas (Provinha Brasil e Prova Brasil)? A partir da
participação dos professores nestes momentos de formação, é possível
afirmar que houve um aumento nestes índices?

Sim () Não ()

18. Quantos cursos em 2011? (relacionar um por um e tentar qualificar)*

20.a. Curso	20.b. Quantos fizeram	20.c. Livre ou regular	20.d. Quantos certificados	20.e. Quais eixos temáticos (apresentar nossa definição)	20.f. EaD	20.g. Duração (em horas)