



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA REDE PARCEIRA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.**

ANGELINA V. AP. COLOMBO SANTANA

**SÃO PAULO
2019**

ANGELINA V. AP. COLOMBO SANTANA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA REDE PARCEIRA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora – Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti.

**SÃO PAULO
2019**

Santana, Angelina V. Ap. Colombo.

A formação continuada das professoras da rede parceira da educação infantil no município de São Paulo. / Angelina V. Ap. Colombo Santana. 2019.

87 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti.

1. CEI conveniada. 2. CEI direta. 3. Formação continuada. 4. Creche conveniada.

I. Bioto-Cavalcanti, Patrícia Aparecida.

II. Título.

CDU372

ANGELINA V. AP. COLOMBO SANTANA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA REDE PARCEIRA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 28 de março de 2019

Presidente: Profa. Dra. Patrícia Bioto- Cavalcanti. – Orientadora, UNINOVE

Membro: Prof. Dr. Celso Ferraz - UNINOVE

Membro: Profa. Dra. Claudia Panizzolo - UNIFESP

Membro: Profa. Dra. Adriana Terçariol - UNINOVE

Membro: Profa. Marai Elisa Nogueira - UNOESTE

**SÃO PAULO
2019**

Dedico este trabalho à minha família, que sempre me apoiou e entendeu minha ausência nos momentos de estudo. Agradeço a todos os meus professores do Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE), à minha orientadora, Profa. Dra. Patricia Bioto- Cavalcanti, aos meus avaliadores, que contribuíram na finalização desse trabalho. á Profa. Dra. Claudia Panizzolo – UNIFESP e ao Prof. Dr. Celso Ferraz - UNINOVE.

RESUMO

Santana, Angelina V. Ap. Colombo. **A formação continuada das professoras da rede parceira da Educação Infantil no município de São Paulo** 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

Esta pesquisa tem por objetivo de analisar e comparar as características da formação continuada de professores da rede parceira de Educação Infantil da Prefeitura do Município de São Paulo, considerando as modalidades de instituições oferecidas: rede direta e parceira (conveniada/indireta). O conceito de rede direta é quando o serviço prestado à população é realizado em equipamento próprio municipal ou locado por ela. A sua administração é feita pela Secretaria Municipal de Educação e a equipe de gestão e de professores é concursada. Já, a rede parceira é administrada por uma entidade que utiliza o imóvel da própria prefeitura, ou locado por ela, e a equipe escolar e os professores são contratados por regime de CLT. A rede parceira particular (antiga conveniada) é administrada por uma entidade e o imóvel é próprio ou locado pela organização, e também sua equipe escolar e os professores são contratados por regime de CLT. Com a premissa de que há um cenário de desigualdade na formação continuada das professoras da rede parceira, proporcionado pela Secretária Municipal de Educação, esta pesquisa tem o objetivo principal analisar essa formação entre as redes por meio das circulares informativas da Diretoria Regional do Campo Limpo, do município de São Paulo, que contribuíram para esse levantamento. A metodologia será qualitativa com análise de documentos oficiais como Decretos, Portarias, Orientações Normativas, Leis e Resoluções e levantamentos bibliográficos. A pesquisa se fundamentou nos seguintes autores: Novóia(2009), Carlos Marcelo Garcia(1995), Maúes (2006), Saviani(2009) e Maria Malta (1999).

Palavras-chave: CEI conveniada, CEI direta, Formação Continuada, Creche conveniada.

ABSTRACT

Santana, Angelina V. Ap. Colombo. Continued Education of Teachers at the Children's Education Center of the direct and affiliated public schools from São Paulo City Hall. 2017. Dissertation (Master's degree). Master Program of Educational Management and Practices; Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

This study aims at analyzing and comparing the continued education of teachers of the Children's Education Centers (old day cares) from the direct and partner public schools (indirect and affiliated) from São Paulo City Hall, based on the fact that there is an inequality scenario concerning the continued education of teachers from the partner schools (indirect and affiliated) provided by the County Secretary of Education. The study main objective is to analyze such education among the public schools through informative material from the Regional Board of Campo Limpo, which contributed to this survey. The methodology used is qualitative analyzing official documents such as Decrees, Administrative Rules, and Normative Guidance, Laws and Resolutions and bibliographic material. This study is founded in the following authors: Novóia(2009), Carlos Marcelo Garcia(1995), Maúes (2006), Saviani(2009), Maria Malta (1999).

Key words: affiliated CEI (Children's Education Center), direct CEI (Children's Education Center), Continued Education, affiliated day care.

RESUMEN

Santana, Angelina V. Ap. Colombo. **La formación continuada de las profesoras de la red asociada de Educación Infantil en el municipio de São Paulo**. 2017. Disertación (Maestría). Programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas, Universidad Nueve de Julio, São Paulo, 2017.

Esta investigación tiene por objetivo analizar y comparar las características de la formación continuada de profesores de la red asociada de Educación Infantil del Ayuntamiento del Municipio de São Paulo, considerando las modalidades de instituciones ofrecidas: red directa y asociada (convenida / indirecta). El concepto de red directa es cuando el servicio prestado a la población es realizado en equipamiento propio municipal o alquilado por ella. Su administración es hecha por la Secretaría Municipal de Educación y el equipo de gestión y de profesores es concursada. La red socia es administrada por una entidad que utiliza el inmueble de la propia alcaldía, o alquilado por ella, y el equipo escolar y los profesores son contratados por régimen de CLT. La red asociada privada (antigua convenida) es administrada por una entidad y el inmueble es propio o locado por la organización, y también su equipo escolar y los profesores son contratados por régimen de CLT. Con la premisa de que hay un escenario de desigualdad en la formación continuada de las profesoras de la red asociada, proporcionado por la Secretaria Municipal de Educación, está investigando con el objetivo principal analizar esa formación entre las redes por medio de las circulares informativas de la Dirección Regional del Campo Limpo, del municipio de São Paulo, que contribuyeron a ese levantamiento. La metodología será cualitativa con análisis de documentos oficiales como Decretos, Portarias, Directrices Normativas, Leyes y Resoluciones y levantamientos bibliográficos. La investigación se basó en los siguientes autores: Novóa (2009), Carlos Marcelo García (1995), Maúes (2006), Saviani (2009) y Maria Malta (1999).

Palabras clave: CEI convenida, CEI directa, Formación continua, Guardería convenida.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de pesquisas.....	17
Quadro 2 – Pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro do tema pesquisado.....	18
Quadro 3 – Calendário de atividades de 2017 da rede direta do município de São Paulo.....	57
Quadro 4 – Calendário de atividades de 2017 da rede parceira do município de São Paulo...	59
Quadro 5 – Levantamento dos cursos da Circular Informativa do mês de outubro de 2013...	68
Quadro 6 – Levantamento dos cursos da Circular Informativa do mês de setembro e outubro de 2014.....	69
Quadro 7 – Levantamento dos cursos da Circular Informativa do mês de abril a novembro de 2015.....	70
Quadro 8 – Levantamento dos cursos da Circular Informativa do mês de abril a setembro de 2016.....	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, p.1.....	64
Figura 2 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, p.2.....	64
Figura 3 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, p.3.....	65
Figura 4 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, p.4.....	65
Figura 5 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, p.5.....	66
Figura 6 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, p.6.....	66
Figura 7 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, p.7.....	67
Figura 8 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, p.8.....	67

LISTA DE SIGLAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente
ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASMU – Comissão de Assistência Social Municipal
CEFAMS - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
CEI – Centro de Educação Infantil
CEU – Centro Educacional Unificado
CEU-FOR – Centro Educacional Unificado de Formação
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica
DOT-P – Departamento de orientação Técnica Pedagógica
DRE– Diretoria Regional de Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil.
FABES – Secretaria da Família e do Bem Estar Social
FUNDEB– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAAE – Grupo de acompanhamento da Ação
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPIGES - Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Educacional
MBA - Mestre em Administração de Negócios
MEC – Ministério da Educação
OBEDUC - Programa Observatório da Educação
OCDE – Organização de cooperação e desenvolvimento econômico
ONG – Organização Nacional não Governamental
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
PEA – Projeto Especial de Ação
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
RME – Rede Municipal de Ensino
SAS – Secretaria Assistência Social
SEB – Secretaria da Educação Básica
SEBES – Secretaria Municipal de Bem Estar Social
SME – Secretaria Municipal de Educação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO 1- LINHA DO TEMPO DAS CRECHES DE SÃO PAULO	 20
 CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE DIRETA E PARCEIRA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.....	 34
2.1 - PERFIL DESSE PROFESSOR/EDUCADOR	34
2.2 - A FORMAÇÃO CONTINUADA E A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NA CARREIRA DO PROFESSOR	37
2.3 - OS DESENCONTROS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	44
 CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DAS PORTARIAS E CIRCULARES INFORMATIVAS.....	 52
3.1 – A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DAS PORTARIAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	52
3.2 – ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS A PARTIR DAS CIRCULARES INFORMATIVAS DE 2013 A 2016.....	62
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 81
 REFERÊNCIAS.....	 83

APRESENTAÇÃO

Na formação permanente dos (as) professores (as), o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2006, p. 39).

Minha caminhada profissional iniciou em 1992. Nessa época ingressei em uma escola de educação infantil particular como professora aos dezessete anos. A partir desse momento eu tive a certeza de que era isso que eu queria para minha vida, tanto que estou na área de educação até hoje, há 26 anos. Não vou dizer que foi fácil, pois houve vários momentos prazerosos e muitos outros em que pensei em mudar de área profissional.

Contundo, durante minha trajetória, houve muita aprendizagem, com destaque a um período foi quando lecionei para uma turma de alfabetização e tive a responsabilidade de prepará-los para outra fase. Nessa época aprendi muito tanto com as parcerias entre eles, com os professores, além de autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, as quais que embasaram o trabalho me auxiliaram nesse processo.

Com o transcorrer dos anos ministrando aulas, decidi-me que precisava me aprimorar. Por isso voltei a estudar e me graduei em Pedagogia. Essa formação me proporcionou várias trocas de experiências dentro da universidade e em sala de aula.

Com essa formação iniciei uma nova experiência profissional como Assessora Pedagógica, porque a partir desse momento, agora mais próxima às práticas pedagógicas e observando essas práticas dentro de sala de aula, comecei a perceber algumas carências na formação de professores. Logo comecei a me indagar sobre essas lacunas.

No decorrer dos anos tive o prazer de ser Diretora Pedagógica e depois de 18 anos atuando na Educação Infantil percebi que era necessário ampliar as minhas experiências na educação. Assim iniciei em 2010 como supervisora pedagógica em uma instituição de cursos profissionalizantes. Neste momento houve várias oportunidades de aprendizagem tanto na área administrativa como na pedagógica, e me dediquei a todas elas com afinco.

Mas a educação infantil sempre voltava em minha vida. Foi o que ocorreu, em 2013 recebi uma proposta para ser coordenadora pedagógica em uma instituição parceira da prefeitura. Para mim era uma nova experiência, pois nunca havia trabalhado em uma ONG, principalmente uma que prestava serviço á prefeitura. Apesar de várias dúvidas em minha cabeça, resolvi aceitar esse novo desafio e realmente dedicar-me a essa nova experiência.

Quando iniciei nesse Centro de Educação Infantil (CEI), as primeiras e necessárias interrogações foram:

- Como é essa escola, essas famílias, essas professoras e alunos?
- Como é essa parceria?
- Como seria a seleção dessas professoras e quais as suas práticas?

Mas em meio a tantas perguntas, a que ficou em evidência foi a respeito da formação dessas professoras. Comecei conhecendo cada uma delas, suas práticas dentro e fora da sala de aula, suas experiências, se eram felizes ou não nessa área, o que mais as afligia.

E percebi no decorrer das minhas atribuições, que um item que ficava em evidência era sobre a formação dessas professoras, e durante um diálogo com a diretora, ela me informou que todo mês havia uma jornada pedagógica na escola, quando as professoras tinham um momento de formação e reunião pedagógica ministradas pela coordenadora.

Depois disso, durante a semana, comecei a observar tanto as aulas como, os momentos lúdicos das áreas externas e a anotar todas as práticas que eu acreditava que precisavam ser melhoradas. Assim começamos a usar todas as jornadas pedagógicas para formação continuada das professoras, de modo que em cada jornada fosse trabalhado um tema como palestra, oficina, roda de conversa.

Nessa época, comecei a me preparar melhor para ministrar essas formações para equipe. Assim iniciei o MBA em gestão de ensino e fiz alguns cursos paralelos na APAE e na AACD para poder melhor atendê-las e formá-las.

Nesse período também comecei a perceber que as circulares recebidas via e-mail da Diretoria Regional de ensino raramente contemplavam cursos ou palestras para CEIs (professores e equipe), e quando éramos convidados somente o coordenador um professor poderiam ir.

A partir disso comecei a perceber que os professores da rede direta, em contrapartida, dispunham de muito mais cursos, palestras, treinamentos do que a rede parceira, algo que me intrigou e me fez pensar em estudar sobre esse tema.

Assim, no final de 2016 participei do processo seletivo e, em 2017 ingressei no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, compondo a Linha de Pesquisa e de Intervenção Gestão Educacional (LIPIGES), com o objetivo de aprofundar meus estudos buscando refletir teoricamente e desenvolver pesquisas para aprimorar as minhas práticas e meus conhecimentos, a fim de agregá-los ao trabalho junto a equipe escolar, uma vez que os nossos professores são os atores principais para qualidade da escola pública. Assim, finda-se esse ciclo, com a defesa e o depósito dessa dissertação de mestrado, no primeiro semestre de 2019.

INTRODUÇÃO

Quando iniciei a minha atividade profissional em um Centro de Educação Infantil parceiro comecei a observar a grande diferença que havia entre a rede direta e a rede parceira, sobretudo quando acompanhei o processo de formação dentro da instituição.

Isso me proporcionou um questionamento, no que tange à formação dos professores, impelindo-me para os estudos sobre a Formação continuada, pois as experiências com os professores da escola trouxeram questionamentos sem respostas naquele momento, o que originou esta pesquisa.

No município de São Paulo o atendimento educacional para as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses é feito pela rede direta e também pela rede parceira, entretanto, a rede parceira segue todas as normas e diretrizes da rede direta, exceto o processo de formação continuada e a jornada de trabalho.

Neste contexto, advieram os motivos desta pesquisa, porque no momento em que passei a compartilhar o cotidiano no CEI da rede parceira, deparei-me com profissionais comprometidos, mas que apresentavam carências por uma formação continuada.

Embora nas últimas décadas a educação tenha tido avanços conforme abordado no primeiro capítulo, o processo de formação continua sendo o foco, em razão da necessidade permanente.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que integra a educação infantil no sistema de ensino brasileiro, impulsiona as políticas para esta fase da educação básica, a Creche (CEI) passa a ser vinculada ao sistema de ensino e as práticas pedagógicas começam a ser acompanhadas.

Com essa ampliação do acesso às creches, o governo municipal de São Paulo adota estratégias para sanar as demandas necessárias o atendimento a bebês e crianças de zero a três anos e onze meses. Por isso, constroem-se novas creches e inicia-se a parceria com entidades privadas sem fins lucrativos (ONGs) a partir do ano de 2001. Dessa maneira, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo passa a ter creches da rede direta e parceira.

Com a mudança da assistência social para a educação no ano 2001 as CEIs (Centro de Educação Infantil), passam a exigir que os professores que atuam com a primeira infância sejam especializados em sua área de atuação e neste cenário começa a destacar-se a formação continuada para esses profissionais.

A compreensão deste processo de formação implica em uma reflexão sobre o significado da sua construção e desenvolvimento. Mas é importante ressaltar que o desenvolvimento deste profissional ultrapassa o ambiente educacional, visto que exige-se que este professor seja capaz de intervir nas estruturas sociais de forma positiva, conforme Giroux (1999).

A formação continuada segue além das aprendizagens técnicas e metodologias, pois requer um planejamento. É essencial que o profissional entenda a sua profissão e que os governos valorizem e incentivem a sua capacitação profissional, independente de sua designação (direta ou parceira).

Sabemos que o processo desta educação é continua e relaciona-se com a ideia de construção do próprio profissional. Esse movimento pela qualidade tem ganhado um enfoque, principalmente por acompanhar um desenvolvimento mundial, como podemos ver nos estudos de Olgaíses Maues (2009) e Davis et al. (2006).

Segundo Aldas Aulete (1985), a formação significa ação e efeito de formar, ato de tomar forma, desenvolver-se. Dessa maneira a formação profissional de um educador é um processo que acompanha sua vida pessoal e que implica na construção de degraus cada vez mais altos, influenciando uma quantidade muito significativa de pessoas que dependem de um professor comprometido e com boa formação profissional.

No entanto, esta formação não se finaliza com a conclusão acadêmica, pelo contrário, o processo contínuo possibilitará que o educador seja capaz de desenvolver sua autonomia crítica e seu saber reflexivo de forma eficaz e construtora.

Mas para isso, é fundamental a participação em cursos de formação continuada e formação em serviço que incentivem a autoavaliação do educador em sua prática como resultado de um processo construtivo, já que a formação continuada interfere diretamente na perspectiva das práticas pedagógicas, na formação do educador pesquisador e no cotidiano escolar.

O desenvolvimento de técnicas e dos instrumentos pedagógicos, tem como necessidade assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação especializada e longa, característica que sempre estará presente neste processo. (NÓVOA, 1999, p.16)

Segundo Santos (2004), dentro dessa lógica, temos em muitos casos a implantação de programas de formação continuada de professores que se caracterizam por se desenvolver um saber que se coaduna com uma concepção utilitarista do campo educacional, visto que ocorre com a ideia de um conhecimento pronto que deve simplesmente ser passado aos educadores, para que

esses cumpram seu papel de “formar” o estudante. Dentro desse contexto, observa-se ainda que essas políticas de formação se caracterizem pela hierarquização e standartização do saber, ou seja, não entendem os professores como sujeitos capazes de produzir conhecimento, mas sim como meros receptáculos de diretrizes previamente construídas, valorizando apenas o conhecimento difundido pelo curso, e não o saber prévio do professor (Davis et al, 2006).

O objeto de estudo deste trabalho é a Formação Continuada de Professores das Escolas da rede parceira da Prefeitura de São Paulo, construído com base nestes dois aspectos: Qual o perfil desse professor que atende essa Creche (CEI) e a Formação Continuada dentro dessa instituição com suas diferentes oportunidades.

De modo, o objetivo principal do estudo é comparar as oportunidades de formação continuada de professores de educação infantil com as que são oferecidas pelas Diretorias Regionais de ensino para os professores da rede parceira e rede direta de São Paulo, especificamente a DRE do Campo Limpo

Em primeiro momento, procedeu-se à análise de documentos produzidos pela SMESP sobre a formação continuada de professores de educação infantil (Circulares Informativos da DRE CL).

As análises que seguiram contaram tanto com os elementos teóricos que dão fundamentos à discussão deste trabalho quanto com as evidências aferidas por intermédio dos dados coletados.

De modo a efetivar a pesquisa aqui proposta, procedeu-se primeiramente um levantamento de teses e dissertação em duas bases de dados, CAPES e IBICT.

A pesquisa na CAPES nos ofereceu os resultados necessários para aprofundar as investigações aqui objetivadas.

Nessa busca, foram encontrados no portal da CAPES, 317 trabalhos sendo que somente 11 iam ao encontro da pesquisa. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: CEI conveniada, CEI direta, Formação Continuada e Creche Conveniada.

Segue abaixo o quadro com os trabalhos encontrados.

Quadro 1. Levantamento de pesquisas

Palavras- Chave	CEI conveniada, CEI direta, Formação Continuada, Creche conveniada.
Trabalhos encontrados	314
Refinamento da pesquisa	10

Quadro 2. – Pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro do tema pesquisado

Autor	Título	Grau	Ano de Publicação	Universidade
Craveiro, Silvia da Silva	Desigualdades na rede de creches conveniadas da Prefeitura de São Paulo: Um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas'	Tese	2015	FGV
Barucci, Elizabeth	Políticas de atendimento à infância nas creches municipais de São Paulo (1989 a 1992)	Dissertação	2007	PUC
Lima, Marcia Ap Colber de	A formação continuada de gestores da educação infantil: Possibilidades e limites do programa de Formação a rede em rede – A formação continuada na educação Infantil	Dissertação	2016	UNIFESP
Batista, Paulo Rogerio	As parcerias público-privado na oferta de educação infantil - o caso das creches conveniadas no município de São Paulo	Dissertação	2014	USP
Leite, Regina Lucia Poppa Scarpa	Formação do Educador Reflexivo: análise de experiência realizada em creches de São Paulo'	Dissertação	1998	USP
Gregorio, Maria Eugenia Augusto	Terceiro Setor e educação não formal: o impacto da formação continuada da ação comunitária na consciência política de educadores sociais das organizações conveniadas da zona sul e região metropolitana de São Paulo'	Dissertação	2014	USP
Oliveira, Adriano Francisco de	Públicas em educação infantil: diferenças e desigualdades entre creches da cidade de São Paulo	Dissertação	2016	UMC
Almeida, Volnei Bispo de.	As parcerias públicos privadas na educação infantil. Um estudo sobre a laicidade do estado e a religiosidade de instituições conveniadas'	Dissertação	2014	UMESP
Franco, Dalva de Souza	. Uma década das creches na educação paulistana - 2002 a 2012'	Tese	2015	UNICAMP
Loureiro, Walderes Nunes	Escolas conveniadas: Condições de ensino e privatização de recursos públicos	Tese	1993	PUC
Tronolone,	A gestão de creche no município de	Dissertação	2013	PUC

Miriam	São Paulo: diretores em contexto'			
--------	-----------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dentre esses trabalhos, o que foi mais considerado para a construção da minha investigação, foi a tese de Silvia da Silva Craveiro, *Desigualdades na rede de creches conveniadas da Prefeitura de São Paulo: Um olhar a partir da teoria de implementação de políticas pública* do ano 2015 da Universidade FGV e a dissertação de mestrado de Marcia Ap Colber de Lima, *A formação continuada de gestores da educação infantil: Possibilidades e limites do programa de formação a rede em rede – A formação continuada da educação infantil*.

Após esta etapa partiu-se para a localização, levantamento, seleção, organização e análise de dados sobre oferta de cursos de formação continuada para professores de educação infantil em Circulares Informativas da DRE Campo Limpo e documentos como Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, Currículo Integrado da Infância Paulista, Portarias, Normativas entre outros.

A metodologia utilizada nesse trabalho é de cunho qualitativo. O levantamento documental deu-se durante o ano de 2017 e 2018. A coleta de dados incluiu (1) levantamento de análise de circulares informativas do período de 2013 a 2016, totalizando 16 circulares e (2) de documentos oficiais, tais como Decretos, Portarias, Orientações Normativas, Leis e Resoluções pertinentes ao objeto da pesquisa, isto é, a partir da premissa de que foi a partir da premissa que os professores da rede conveniada e indireta não possuem as mesmas oportunidades de formação continuada ministradas pela Diretoria Regional de ensino.

Para além desta introdução, a presente pesquisa dispõe de mais três capítulos.

O primeiro capítulo denominado Linha do tempo das Creches de São Paulo tem o objetivo de contar o contexto histórico do surgimento dessas Creches e sua mudança no passar dos anos até os dias atuais, para maior compreensão dessa instituição.

No segundo capítulo apresentamos a Formação Continuada dos Professores da rede direta e parceira da educação infantil do município de São Paulo, abordamos o perfil desse professor e a influência das políticas educacionais na formação na carreira desse profissional.

Por fim, o terceiro capítulo é composto por uma análise sobre as formação continuada embasada pelas Portarias e Circulares Informativas da DRE CL .

1- LINHA DO TEMPO DAS CRECHES EM SÃO PAULO.

Segundo Vital Binodet (2001), as referências históricas afirmam que a Creche foi criada para cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães trabalhavam. Essa “Creche” surge, na sociedade ocidental, com a Revolução Industrial, no século XVIII na Europa, no momento em que começa a utilização da mão de obra feminina nas fábricas.

Com os pais, crianças e mães trabalhando, as famílias que tinham bebês e recém-nascidos deixavam seus filhos sozinhos em suas casas, ocasionando muitas vezes a morte dessas crianças por falta de cuidados. Com o aumento da mortalidade infantil, da desnutrição e de acidentes domésticos, religiosos, educadores e empresários começaram a se preocupar com essas crianças. Neste momento surgem as primeiras Creches na Europa, pois filantropos e assistencialistas começaram a enxergar essas crianças de forma diferente.

No Brasil, as novas ideias educacionais provenientes das teorias de Froebel defendiam a educação sem imposições às crianças, porque, segundo essa teoria, elas passam por diferentes estágios de capacidade de aprendizado, com características específicas. Por isso na segunda metade do século XIX, inicia-se a criação dos primeiros jardins-de-infância privados, para elite social brasileira no Rio de Janeiro em 1875, e anos depois em 1877 em São Paulo. Tempos, depois foram fundados os jardins-de-infância públicos para a elite, os quais possuía um programa pedagógico educativo para as crianças, a exemplo da Orquestra do Jardim-de-infância Caetano de Campos em São Paulo.

As instituições privadas preocupavam-se com o desenvolvimento das crianças e a elite buscava diferenciar essa escola, de asilos e das creches de classes pobres.

Oliveira (2007) argumenta que essa dupla visão de educação perpetuava na educação brasileira, pois defendia-se que a educação compensatória e assistencialista seria para as classes menos favorecidas, enquanto as crianças pequenas pertencentes às classes mais abastadas economicamente tinham à disposição uma proposta educativa para o desenvolvimento de aprendizagem.

Enquanto Rui Barbosa considerava o jardim-de-infância como a primeira etapa do ensino primário e apresentou, em 1882, um projeto de reforma da instrução no país, distinguindo salas de asilo, escolas infantis e jardins de infância, observava-se, igualmente, o fortalecimento de um movimento de proteção à infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos. (OLIVEIRA, 2007, p. 93)

Sarah de Lima Mende's (2015), afirma que em registros anteriores, em janeiro de 1879, no Rio de Janeiro, o jornal chamado "A mãe de Família", divulgou a presença de creches no país. O artigo do Jornal chamado "A Creche", contava com uma peculiaridade da Creche popular comparando com as suas finalidades na Europa e no Brasil, enquanto na Europa essa Creche era para mães operárias, no Brasil era para os filhos das domésticas.

Esse acolhimento era devido à Lei do Ventre livre, uma vez que filhos de mulheres escravas nasciam livres, as mães colocavam seus filhos nas Creches para serem educados e cuidados, mas para a sociedade burguesa essa educação acabou preocupando, conforme relata Vinelli (1881)(apud KUHLMANN, 1998, p.80):

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturazinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranquilidade, e quiçá mesmo da nossa honra.

Conforme Oliveira (2007), em 1889 no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro foi fundado a primeira Instituição de Proteção e Assistência à Infância, pioneira na pré-escola brasileira. Neste mesmo ano foi inaugurada também a Creche da Companhia de fiação e tecido Corcovado, no Rio de Janeiro, o primeiro espaço destinado para o cuidado das crianças pequenas com uma visão de prestação de serviço, destinada aos funcionários da Companhia de fiação e tecidos Corcovado.

Kuhlmann Jr. (2001), diz que em São Paulo, em 1901 um grupo de senhoras em sua maioria professoras sob a direção de Anália Franco, fundou uma sociedade destinada ao amparo e a educação da mulher e da infância, a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva.

O primeiro passo da entidade foi criar um Liceu Feminino, destinado a preparar professoras para escolas maternas, espécie de creche e jardim de infância, e uma escola noturna destinada à alfabetização da mulher.

Em 1913, Dona Paulina de Souza fundou a Instituição da Creche Baronesa de Limeira uma instituição filantrópica, destinada aos filhos de empregadas domésticas e operárias. Além desta, ela também, criou a Sociedade Feminina de Puericultura em 1914, que mantinha as instituições de benemerência Gota de Leite e a Creche Baronesa de Limeira.

Segundo Oliveira (2007, p. 96), a década de 20 foi marcada pelas reivindicações trabalhistas de classe operária de imigrantes no Brasil. Estes movimentos buscavam melhoria

no salário pelas, longas jornadas de trabalho, e entre outras, a existência de locais para a guarda de seus filhos durante o trabalho. Para conter esses movimentos operários os empresários fundaram vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos dos operários em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

Em meio as lutas trabalhistas, ocorreu no Rio de Janeiro em 1922, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Oliveira (2007, p.97) argumenta que neste congresso foram discutidos alguns temas, como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, como ênfase no papel da mulher como cuidadora.

No ano de 1935 cria-se no município de São Paulo o Departamento de Cultura e Recreação pelo Acto nº 861 de 30 de maio:

I- Divisão de Educação e de Recreios, com as seguintes secções: a) Parques Infantis; b) Campos de Athletismo, Estádio e Piscinas; c) Divertimentos Públicos. (SÃO PAULO - estado, Diário Oficial, 31/05/1935, p. 12).

A primeira proposta de atendimento às crianças em instituições educacionais pelo governo municipal de São Paulo foi apresentar o surgimento dos Parques Infantis em 1935.

Em 1935, os primeiros Parques Infantis foram implantados na cidade de São Paulo pelo então prefeito Fábio da Silva Prado e pelo escritor Mário de Andrade, quando esteve à frente ao Departamento Municipal de Cultura de São Paulo. Esses parques foram construídos nos bairros operários Lapa, Ipiranga e Mooca e atendiam crianças de três a seis anos, valorizando a cultura nacional, mas ainda presente as ações assistenciais como o atendimento médico e odontológico, com a distribuição de frutas e leite, como até hoje acontece nos Centros de Educação Infantil. Esses parques infantis configuravam como iniciativas inovadoras de atendimento às crianças e suas família e eram vinculados na Divisão de Educação e Recreios, assim ultrapassando a ação assistencialista, uma característica da época.

Para Cândido (*apud* Freitas, 2001, p.265) essas instituições não realizavam somente a “rotinização” da cultura, mas se constituíam em uma tentativa consciente de arrancá-las dos grupos privilegiados para transformá-las em fatos de humanização na maioria de instituições planejadas.

Contudo, em razão do golpe do regime autoritário do Estado Novo de 1937, houve mudanças e transformações nos Parques Infantis, a sua ampliação foi sustada e houve uma orientação predominantemente assistencialista e disciplinar, colocando em primeiro plano a educação física, enfraquecendo as brincadeiras, jogos e atividades expressivas e culturais.

O golpe provocou o fim da Gestão de Fábio Prado que ministrava a Prefeitura de São Paulo, bem como a saída de Mário de Andrade da direção do Departamento de cultura, e Prestes Maia assumiu a nova gestão.

Com as oportunidades de empregos nas indústrias na década de quarenta, a cidade começa a crescer e a incorporar novos habitantes, os quais acabam migrando para os bairros populares que não possuem estruturas suficientes, como escolas e outros serviços públicos. Neste interim, as Associações de bairros começam a se organizar e a reivindicar melhorias em todas as áreas, principalmente na educação para crianças e jovens. Percebendo que a demanda não seria plenamente atendida, a Prefeitura adotou então um modelo mais simplificado de parque, os Recantos Infantis.

Esses Recantos Infantis tinham o mesmo objetivo dos Parques, sendo diferenciado pelos aspectos organizacionais e pelo tamanho de suas instalações, uma vez que eram menores de território e de estrutura.

Neste mesmo ano o Ministério da Educação e Saúde cria o Departamento Nacional da Criança subordinado ao Ministro do Estado.

Esse Departamento Nacional da Criança é instalado e propõe-se a criação de Centros de Recreação, que remetia a responsabilidade às igrejas católicas e batistas ao planejar sua implantação em áreas anexas ao seu templo.

É instituída, neste mesmo período, a Legião Brasileira de Assistência, LBA, estimulada por Darcy Vargas, esposa de Getúlio Vargas, vinculada inicialmente às necessidades da participação brasileira na Segunda Guerra, no ano 1946. A LBA passa a promover diversas iniciativas no campo da assistência e da saúde, inclusive as creches.

As primeiras creches de São Paulo foram criadas, segundo Franco (2009), na década de 1950, por meio de convênios entre entidades beneficentes e Prefeitura, sob a tutela da Comissão de Assistência Social Municipal – CASMU.

Essa Comissão de Assistência Social Municipal foi extinta em 1955, sendo substituída pela Divisão de Serviço Social. Sua função era o atendimento dos cidadãos mais necessitados, de baixa renda ou sem renda e a proteção à infância e à maternidade.

Com a criação da Secretária de Bem-Estar Social (SEBES) em 1966, foram efetuados convênios com mais de 13 creches particulares, que passam a ser mantidas pela prefeitura por meio de um valor per capita mensal, ampliando, assim, a rede conveniada, não recebendo doações.

Nesta época, surge o *Movimento de luta por creches*. Com o apoio da sociedade civil, grupos feministas e intelectuais, pressionaram o município para a criação de creches mantidas totalmente pelo Estado, com a participação da comunidade.

Com essa expansão, as instituições iniciaram um questionamento sobre as práticas das propostas educativas nas creches, de modo a buscar novos caminhos e outros modelos inovadores para a questão educacional.

Em 1969, ocorre um desentendimento entre a entidade mantenedora de uma creche conveniada no bairro de Guaianases e a Secretária Municipal de Bem-Estar Social (SEBES), que passa a administrá-la diretamente, surgindo a primeira creche de administração direta do município.

A Secretária de Bem-Estar na década de 1970, inicia a discussão da implantação de uma rede municipal de creches diretamente geridas pelo Estado e publica uma série de documentos denominados Projeto Centros Infantis: programação de saúde, programação psicopedagógica, caderno de exercícios gráficos, programação sócio educativa, dentre outros. A documentação foi baseada nos princípios de uma psicologia desenvolvimentista a partir do pressuposto de que a criança que é atendida pela creche, apresentava carências alimentares, afetiva, social entre outras. (REVISTA MAGISTÉRIO, nº3, 2017, p.9).

Claudia Panizzolo (2017) destaca que em 1970, o município de São Paulo contava com uma única escola que atendia 180 crianças enquanto 28 conveniadas atendiam 660 crianças. Nesse contexto, seguem, alguns fatores que favoreceram a criação e a expansão de creches:

- A descentralização da Secretaria em 1976, que proporcionou um contato dos técnicos da Secretaria com os movimentos sociais;
- A atuação das mulheres dos bairros populares, para quem a necessidade por creches era premente. Seus apelos encontraram apoio na Secretaria de Bem-Estar Social, que passou a celebrar convênios para abertura de creches conveniadas.
- A própria experiência de trabalhar e administrar as creches comunitárias, ao criar, administrar e, enfrentar uma série de problemas no cotidiano, como as necessidades de instalações adequadas, pessoas remuneradas, alimentação balanceada.
- A articulação de vários grupos de mães, grupos feministas que passaram, em 1975, a se organizar para a criação do *Movimento de luta por creches*.

A prefeitura de São Paulo assume, pela primeira vez, o compromisso de instalar uma rede de creches construídas e mantidas diretamente. Elas foram inauguradas e organizadas com a participação dos grupos sociais, no que se referia aos critérios de contratação de funcionários.

Em 1977 a Secretária Municipal de Bem-Estar Social (SEBES) se transforma em Coordenadoria de Bem-Estar Social (COBES).

As reivindicações do *Movimento de luta por creches* surtiram efeitos, pois na administração do prefeito Reynaldo de Barros (1978-1982), foram construídos e alugados 120 equipamentos para rede direta, gerando o atendimento 13.108 crianças, além de 2 indiretas (utilizam o prédio da prefeitura, mas são administradas por entidades) e 63 conveniadas (utilizam seu próprio prédio ou alugado e são administradas por entidades) com a capacidade de atendimento de 14.402.

Na década 1980, os debates a respeito da educação infantil se intensificaram principalmente com a preocupação em conhecer o atendimento das creches e em como seria o papel das pajens (profissionais contratados sem formação pedagógica) neste local de trabalho. A gestão do prefeito Mário Covas (1983-1985), rompe a ideia de que a educação infantil tivesse uma abordagem somente assistencialista ou pedagógica, e desse modo a pré-escola passa a ser o foco das discussões dos documentos curriculares.

Neste período houve discussões de estudiosos sobre a educação infantil em defesa ao atendimento em creches e pré-escolas em redes públicas (diretas), como Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, as quais sustentavam que o atendimento não fosse somente direito das mulheres, mas um direito das crianças à educação.

Em 1982 a Coordenadoria de Bem-Estar Social (COBES) se transforma em Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES).

A Secretária da Família e do Bem-Estar Social (FABES), um órgão ligado ao serviço social, a partir de 1983 começa a estruturar um atendimento baseado em doação para famílias carentes, ao passo que as entidades filantrópicas construíam os seus próprios prédios para esse atendimento.

De 1983 a 1985, houve um expressivo desenvolvimento das creches diretas administradas pela prefeitura, das indiretas e conveniadas, tendo 113 equipamentos públicos da rede direta, 24 indiretas e 77 conveniadas.

No ano de 1986 a Secretária da Família e do Bem-Estar Social (FABES) se transforma em Superintendência do Bem-Estar Social (SUBES), e no ano seguinte, em 1987, retorna para

a Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES), que era designada para cuidar das creches e de outros serviços sociais, como, por exemplo, cuidar dos moradores de comunidades (favelas).

Segundo Rosenberg (1984), a preocupação sobre a questão educacional das creches, leva o FABES a publicar uma “Proposta de Reprogramação de Creches”, cujo documento traria uma concepção de creche como um equipamento social de convivência e de desenvolvimento educativo. Posteriormente o SABES estabelece a programação pedagógica das creches, visando contemplar a criança em sua globalidade.

O município passa a repensar sobre a creche não somente como assistencialista, mas também como um espaço de aprendizado e convivência social.

Com a *Constituição Federal* de 1988 assegura, no artigo 205, que a educação é o direito de todos e dever do Estado e da Família, o MEC em 1994 lança a “Política Nacional de Educação Infantil” que abordava como diretrizes gerais e linhas de ação a orientação na educação infantil de 0 a 6 anos.

Durante a gestão Jânio Quadros (1986-1988), foi extinta a Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES), responsável pela manutenção das creches.

Neste período, Jânio Quadros recolhe a proposta curricular publicada por Mário Covas em 1985 para a pré-escola, por meio da publicação da Portaria Municipal nº582/86:

Considerando que [...]As unidades escolares receberam em dezembro de 1985 uma coletânea de programações para o 1º grau e de educação infantil, cujo conteúdo conflita com a nova orientação, RESOLVE: I. Recolher todos os materiais distribuídos; II. A Superintendência Municipal de Educação cuidará para que todo esse material seja entregue a DEPLAN-1 até 3/2/86; III. O Departamento de Planejamento e Orientação providenciará em tempo, ouvidos a Secretaria Municipal de Educação e do Bem-Estar Social e a Superintendência Municipal de Educação, as instruções complementares da programação a ser adotada pela Rede Municipal de Ensino.

Dessa maneira, não podendo ser utilizada pelas escolas municipais paulistanas, em 1987 publica-se uma nova proposta curricular para a pré-escola:

A tarefa educativa de apresentar à criança situações diversificadas para que tanto as informações extraídas das ações particulares, como aquelas recebidas do exterior, possam se coordenar num sistema cada vez mais amplo de relações. [Para tanto] torna-se fundamental ao professor discutir a relação teoria-prática, com a preocupação de definir a melhor ação educativa para que as crianças se desenvolvam como homens livres e justos. (SÃO PAULO – Município, Proposta de programação de educação infantil, 1987, p. 2).

Com a gestão da Prefeita Luiza Erundina (1989 a 1992), retomam-se as discussões sobre a educação infantil. Paulo Freire assume o cargo de Secretário de Educação do

Município de São Paulo e inicia propostas para a ressignificação do currículo para as crianças e professores. Assim define no documento de Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil:

[...] uma proposta pedagógica consequente é construção coletiva e considera as programações de ensino com instrumentos que precisam ser revisados e reavaliados constantemente para garantir um alto nível de significação para educadores e educandos. (SÃO PAULO – Município, Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil 1992, p. 25)

Nesta época ocorre a criação de novos cargos: o de pajem, o auxiliar de desenvolvimento infantil e o de professor. Cada função cumpriria uma carga horária de trabalho, isto é a pajem e a auxiliar de desenvolvimento infantil cumpririam 40 horas semanais e o professor, 20 horas semanais.

Neste período, as creches passam a ser um equipamento social em um contexto social, político e econômico, cumprindo um papel assistencialista e educacional, o que acabava liberando os pais dessas crianças para o mercado de trabalho. Foram criados 50 novos equipamentos, contabilizando um total de 317 creches diretas e uma capacidade de atender 33.225 crianças.

Ainda durante a gestão da Luiza Erundina, foi aberto o processo de discussão e reflexão sobre as práticas assistenciais e educativas da rede das creches.

Nessa gestão foram realizados os primeiros concursos públicos para os cargos de auxiliar de desenvolvimento infantil, pedagogo, cozinheira, auxiliar de cozinha, vigia zelador e auxiliar de enfermagem para as creches diretas.

A Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES) transforma-se em Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES) no ano de 1993.

Em 1995 publica-se a 1ª edição do documento “Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, qual contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das Creches, respeitando as práticas concretas adotadas no trabalho direto. E explicita critérios também relativos à definição de diretrizes e normas políticas e surge para que as creches tivessem uma maior qualidade em seu atendimento.

Essas ações que envolveram a educação infantil foram reforçadas pela Lei nº 9.394/96 (LDBEN) que reafirma os princípios do texto constitucional ao definir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, com a finalidade do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Segundo Crepaldi (2002), foram criados grupos de trabalho com o objetivo de realizar estudos e proposições das medidas necessárias à incorporação progressiva e efetiva das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação.

Transforma-se novamente a Secretaria da Família e do Bem Estar Social (FABES), em 1999, em Secretaria de Assistência Social (SAS).

Neste mesmo ano de 1999 as Creches passariam a integrar o Sistema de ensino. Na gestão de Celso Pitta (1997 -2000) é elaborado um plano para concretizar essa integração e cria-se uma comissão intersecretarial, responsável pela transição das Creches para a Educação. A Assistência Social manteve a sua supervisão até o ano de 2000.

Nos anos 2000 e 2001, na gestão de Marta Suplicy (2001-2004), publicam-se várias portarias, destacando a portaria Intersecretarial 03, de 2001, que aponta para preocupação no estabelecimento democrático de critérios que assegurassem a transição das creches (passariam do social para educação), em primeiro momento as diretas em seguida das conveniadas, por meio da representação de vários setores da sociedade civil envolvidos.

Mas somente em 01 de julho de 2001, foi feita a transição das creches da Secretaria de Assistência Social (SAS) passa para a Secretaria Municipal de Educação (SME) no Município de São Paulo pelo Decreto Municipal nº40.268 de 31 de janeiro de 2001. A prefeitura estabeleceu diretrizes para a integração dessas creches, determinando a faixa etária que deveria ser atendida, mudando para Centros de Educação Infantil (CEI).

Nesta diretriz estabeleceu-se uma Política de Convênios dividida por rede indireta e privada conveniada. Essas instituições estariam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Assim sendo utilizada como sigla Centro de Educação Infantil rede indireta as instituições (mantenedoras) que utilizasse e que gerenciasses edifícios e os bens móveis da Prefeitura, desenvolvendo nas instalações atividades no Plano de trabalho, recebendo uma verba repassada pela Secretaria Municipal de Educação para despesas.

Entretanto, os Centros privados conveniados são unidades que desenvolvem as atividades correspondentes ao Plano de trabalho específico em imóvel da própria entidade ou locado com o recurso financeiro próprio ou da verba repassada pela Secretaria Municipal de Educação para custear as despesas.

Esses convênios, conforme o artigo 116 da Lei Federal nº 8.666 de 1993, firmam o repasse de verbas públicas “per capita” que se refere ao número de crianças atendidas durante o mês.

Uma das condições para satisfazer essa celebração da verba é contratar os colaboradores por sistema CLT, profissionais qualificados à prestação do serviço.

O impacto dessa contratação foi direto na constituição e identidade dos profissionais que atuavam nas escolas.

A Secretaria Municipal de Educação adotou como critério mínimo de escolaridade para contratação de profissionais de educação os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) o Normal de nível médio. A Secretaria Municipal de Educação celebrou convênios e parcerias particulares para a qualificação desses profissionais que atuavam na Educação Infantil, além de ofertarem vagas para Auxiliares de Desenvolvimento Infantil da rede direta que não tinham o magistério, para fins de obtenção dessa habilitação.

Em 2002, os Centros de Educação Infantil passaram a integrar a Secretaria Municipal de Educação em São Paulo. No dia 13 de fevereiro de 2002, foi promulgada a Lei nº 13.326, que definia os critérios necessários para a efetivação da integração das creches ao sistema municipal de ensino, como a construção de equipamentos em locais com um crescimento populacional maior, o controle da demanda, a normatização do horário, do funcionamento e da capacidade física e a disponibilização de vagas em quantidade e qualidade para o atendimento pleno da demanda municipal.

Em 2004, houve a transformação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) para Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI).

A partir de então, somente os Professores de desenvolvimento infantil que possuísem a formação mínima de magistério, ingressos por meio de concurso público, poderiam ministrar aulas para o Centro de educação infantil da rede direta. Ao contrário da rede indireta e conveniada, contratados por regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), para o cargo de Professores desenvolvimento infantil.

A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao tratar da questão de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil dispõe:

Art. 62. 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Na gestão do José Serra (2005-2006) inicia-se a implantação da divisão etária nos Centros de Educação Infantil (zero até três anos e 11 meses) e a Escola Municipal de Educação Infantil (quatro a seis anos), conforme previsto na LDBEN.

No ano de 2006, publica-se o documento “A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil”, um programa cujo propósito foi subsidiar o Coordenador Pedagógico a aperfeiçoar as práticas pedagógicas da equipe docente na educação Infantil (EMEIs e Creches).

Em 2007, publica-se o documento “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens”, documento que orienta as Políticas Públicas para Educação Infantil da Cidade de São Paulo, como os eixos de educar e cuidar. Esses eixos visam contribuir com o currículo que propicie às crianças as condições de aprendizagem, assim respeitando-as como sujeitos sociais e de direitos capazes de pensar e de agir, proporcionando-lhes um pensamento criativo e crítico.

Segundo a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, capítulo IV, art. 57 inciso 1º - A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada dos docentes e não docente [...].

Neste mesmo ano de 2010, o cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI) transforma-se em Professor de Educação Infantil (PEI).

No ano de 2013, publica-se o documento “Orientação Normativa nº1/2013: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”, o objetivo foi de apoiar o trabalho das unidades Educacionais da Educação infantil.

Neste mesmo ano aplicam-se os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil em 441 unidades educacionais, documento com a meta de auxiliar as equipes que atuam na Educação infantil, juntamente com as famílias, comunidade, equipe escolar e docente, a participar do processo de autoavaliação da qualidade das Creches e Pré-escolas.

Em 2014, surge o Marco Regulatório do terceiro setor, Lei 13.019, de modo a fazer uma série de mudanças para a formalização de parcerias entre as organizações da sociedade civil e a administração pública.

Esse Marco Regulatório traz alguns reflexos no Plano de trabalho e na Prestação de contas, mas em 2015 sofre algumas alterações por meio da Lei 13.204/2015.

Ele começa a vigorar em janeiro de 2016, mas os Municípios estabeleceram a sua vigência para 1º de janeiro de 2017. Com este Marco as entidades parceiras começam a seguir padrões a serem exigidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

No ano de 2015, o Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME), sancionado em 17 de setembro, Lei Municipal nº6. 271/15, com vigência de dez anos, estabelece 13 metas e 14 diretrizes que orientam o Executivo no planejamento da Educação em São Paulo, englobando Creches, EMEIs e o Ensino Fundamental. Sua primeira meta define que:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, Lei n.º 13.005/2014, Anexos, Meta 1).

Na gestão do prefeito Fernando Haddad (2013 a 2016) uma das suas maiores preocupações era atender a meta 1 do Plano Municipal de Educação de São Paulo. Por isso nesse ínterim, com o grande aumento da demanda, houve a criação de vários Centros de Educação Infantil conveniados com a prefeitura para o atendimento dessas crianças, ministrados por entidades filantrópicas ou ONGs.

Em 2016, a Secretaria Municipal de Educação (SME) apresenta o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulista”, no qual propõe a construção de uma cultura de autoavaliação Institucional participativa que envolve todas as crianças, famílias, docentes, comunidade e gestores.

Este documento foi construído a partir das experiências de autoavaliação desenvolvidas nas Unidades de Educação Infantil, EMEIs, CEUs, CEIs diretas, indiretas e conveniadas e para avaliar a qualidade dessas instituições perante a comunidade.

Em 2017, as Diretorias Regionais de ensino começam a vistoriar as CEIs parceiras para que estejam de acordo com os parâmetros dos Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil e com a portaria nº4548/2017.

Essas instituições deveriam atender a Orientação Normativa nº01/2015, atendendo estes itens.

- Projeto Político Pedagógico: este documento deverá conter nos princípios éticos, estéticos e políticos. É um documento que define o registro das intenções, concepções e práticas pedagógicas constituídas no currículo.
- Organização do tempo, espaço físico, ambiente e interação: o cotidiano escolar é marcado pela interação entre as crianças e adultos, ideias e experiências que acontecem em diferentes lugares da escola. Esses ambientes devem promover experiências para os bebês, crianças e

professoras pressupondo o desenvolvimento da solidariedade, do respeito, a autonomia e ao imaginário. A organização dos tempos dentro das instituições requer que os professores, equipe escolar e gestão componham um coletivo de reflexões para a construção de práticas que estejam alinhadas à garantia do direito das crianças e bebês a vivenciarem experiências integradas que permitam o contato com as diferentes linguagens e de mundo.

- Recursos de materiais e mobiliários; os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Paulistana partem das seguintes diretrizes para o processo de escolha dos materiais, brinquedos e mobiliários. A escolha deve ser democrática dos brinquedos e materiais, garantindo o planejamento para essa aquisição, por meio da escuta dos diferentes atores.
- Formação recursos humanos e condições de trabalho dos profissionais.

No item de Formação, o documento aborda a exigência da Lei nº 9394/96 da LDBEN ao tratar a questão de formação dos profissionais nos artigos 62 e 64, reforçando a sua importância para o aprimoramento as suas práticas.

Art. 62. 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana 44 ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL,1996) .

Art. 64. A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em curso de graduação em Pedagogia ou nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Essas instituições tiveram o prazo de até dezembro de 2017 para estarem de acordo com a nova Portaria nº4548/17, para a renovação das parcerias das entidades.

A nova Portaria nº4548/17, estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretária Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil, visando à manutenção em regime de mútua cooperação de Centros de Educação Infantil (CEIs).

Na nova Portaria nº4548/17, a rede conveniada passa a ser chamada de rede parceira e é subdividida em duas redes: a rede parceira indireta e a rede parceira particular.

Passam a ser classificadas em duas modalidades conforme o artigo 3º:

- I. CEI da Rede Parceira Indireta (RPI), assim denominadas aquelas em que o serviço à população é realizado em equipamento próprio municipal, inclusive em imóvel locado pela administração municipal ou por ela recebido em comodato ou mediante termo de permissão de uso. Este

inciso significa que o prédio pode ser da própria prefeitura ou locado, sendo administrado por uma entidade.

- II. CEI da Rede Parceira Particular (RPP), denominados aqueles em que o serviço é realizado em imóvel da própria organização, a ela cedido ou por ela locado, com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela Secretária Municipal de Educação (SME) de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. (SÃO PAULO, Portaria nº4548/17).

Na seção III no Plano de trabalho no art.12º inciso III, item G, afirma que a instituição deverá garantir a formação continuada dos profissionais de acordo com as propostas da Secretaria Municipal de Educação.

A formação continuada deve ser assegurada em serviço, possibilitando a ampliação dos conhecimentos e que reflitam sobre suas ações e práticas pedagógicas. A reflexão sobre essa ação possibilita o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico

Neste capítulo, sobre a linha do tempo das Creches em São Paulo, vemos o surgimento das primeiras Creches, a criação dos Jardins-de-infância e das Creches conveniadas, a transformação dos cargos, a formação continuada da rede e sua modificação administrativa e o a influência do Marco Regulatório nas CEIs parceiras. Este fio histórico vai ao encontro do objeto de estudo sobre a formação dos professores da Creches parceiras (conveniadas e indiretas) que são bem diferentes da Creches diretas.

Finalizamos esse capítulo para que no segundo seja abordada a Formação continuada dos professores da rede direta e parceira de São Paulo. Portanto, a fim de compreendermos essa formação é necessário compreendermos o surgimento dessa escola chamada Creche.

2 – FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE DIRETA E PARCEIRA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

2.1 – PERFIL DESSE PROFESSOR/EDUCADOR.

Iniciamos esse capítulo a partir do seguinte questionamento: qual o perfil do Educador que atende a Rede Direta e Parceira das antigas Creches, atuais Centros de Educação Infantil (CEIs)?

Com a integração da Creche e a pré-escola na Educação Infantil em 2001, redefina-se a faixa etária das crianças, e a creche passa atender crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6 anos, algo que vai mudando o perfil do profissional para essas áreas.

Nesse momento, com a expansão das Creches e pré-escolas, as oportunidades de trabalho foram se ampliando e o modelo de atendimento da rede municipal foi alterado, mudando os critérios de contratação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil.

Mas, antes dessa mudança, as creches eram vinculadas ao setor da assistência social e atendiam crianças de 0 a 6 anos. Assim sendo, essas instituições empregavam educadoras leigas, sem exigência de escolaridade mínima, para ser feito um trabalho de apenas suprir as necessidades de acolhimento.

Maria Malta (2018, p. 2) argumenta que muitos grupos e movimentos que lutavam pela inclusão da Creche na educação acreditavam que superaria o atendimento às crianças e ao mesmo tempo aumentaria a qualidade das creches, exigindo a formação inicial desses profissionais.

Tizuko Kishimoto (1999, p. 65) afirma que desde os anos 30 já se previa a formação de professores de pré-escola, tanto nos cursos de pedagogia como no ensino médio, o Curso Normal, para habilitar professores a lecionar para crianças de 4 a 10 anos. Para a autora a oferta de cursos superiores de formação de professores começou a ganhar espaços nos anos 50, sendo que nos anos 90 seu aprimoramento foi substancial pelas universidades privadas, como municipais, estaduais e federais.

Por outro lado, na creche, a falta de exigência de qualificação para as educadoras era praticamente regra, mas esse quadro começa a mudar, quando a creche passa a ser gerida pelo setor da educação, conforme Maria Malta (2018, p. 11). Há que se considerar também o processo de mudança impulsionado no final de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 394/96), que define que tanto os professores dos

primeiros anos de ensino fundamental como da educação infantil, deveriam ser formados em nível superior.

Essa Lei impulsionou a formação inicial e continuada, redefinindo as políticas públicas e refletindo um período de debates sobre a formação inicial e continuada e a valorização dos profissionais da educação. O artigo 87 estabelece que até o final da década da educação somente serão admitidos professores com formação em nível superior.

Marcia Colber (2016, p.51), considera que desde a Constituição de 1988 até o Parecer nº20/2009, os textos legais e normativos trazem o perfil de como deve ser o professor da primeira infância. Contudo não basta esse perfil estar disposto na lei, pois é sabido que a formação dos profissionais da educação infantil, da mesma maneira que a de outros profissionais de educação, é um campo repleto de tensões, interesses, avanços e recuos.

Nóvoa (2009, p 6) afirma que a formação do professor deve ser constituída dentro da atuação profissional. O autor resgata o conceito do transbordamento o qual traduz uma realidade em que a escola é orientada pelo objetivo de instruir.

A importância da formação está posta tanto para a iniciação da formação dos professores quanto para iniciação profissional e seu desenvolvimento, como aborda Carlos Marcelo Garcia (1995). Essa formação deve favorecer o desenvolvimento profissional na medida em que promova a formação de professores reflexivos, que sejam capazes de assumir a autonomia e a responsabilidade do seu desenvolvimento e suas práxis. Conforme o autor, para que se utilize o conceito de formação é necessário se referir à ação que se destina a aquisição dos saberes, como: o saber-fazer e o saber ser.

A formação do profissional reflexivo não pode ser desvinculada de seu contexto escolar de trabalho, pois nesse momento a escola vira o cenário de reflexões críticas para esses profissionais.

Quando se trata da formação dos professores para a educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), segundo a prescrição do artigo 61, determina que a formação deve se pautar nos seguintes fundamentos:

I) - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II) – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III) – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, Lei nº9394/96, art.61 parágrafo único).

Conforme Márcia Colber (2016, p 52), foram mesclados vários programas com os mais diferentes modelos de formação inicial com a finalidade de promover a habilitação

profissional a esses educadores, nos termos da LDBEN (1996). Esses programas foram propostos pelos sistemas de educação como, por exemplo, o PROINFANTIL, programa de educação à distância do Governo Federal, atuando no sistema estadual.

Uma outra iniciativa foi a do Programa de Formação Continuada – Formação Universitária (PEC), uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em parceria com duas universidades e uma fundação, somente para rede direta.

No município, uma das iniciativas foi o Programa ADI Magistério, uma formação inicial em serviço, de nível médio, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para a formação docente dos auxiliares de Educação Infantil que trabalhavam em Creches.

Novóia (1992, p. 9), acredita que não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.

Esses documentos legais recomendam a formação dos professores tanto em cursos iniciais quanto em serviço.

O Parecer CNE/CEB N°22/1998, por sua vez, propõe que:

As Propostas Pedagógicas das creches para as crianças de 0 a 3 anos e de classes e centros de educação infantil para as de 4 a 6 anos devem ser concebidas, desenvolvidas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com pelo menos o diploma de curso de Formação de Professores. [...] Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente um educador, também com, no mínimo, Curso de Formação de Professores. Quaisquer que sejam as instituições que se dedicam à Educação Infantil com suas respectivas Propostas Pedagógicas, é indispensável que as mesmas venham acompanhadas por planejamentos, estratégias e formas de avaliação dos processos de aperfeiçoamento dos educadores, desde os que ainda não tenham formação específica, até os que já estão habilitados para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. (BRASIL, Parecer CEB 22/1998, p. 14).

Nos *Parâmetros do credenciamento do funcionamento das instituições de educação infantil* (1998) um dos itens destacado refere-se ao currículo de formação inicial dos professores ao abordar como deve ser essa formação: a partir da contemplação de conhecimentos científicos básicos para sua formação; estruturando nesse processo de desenvolvimento a construção de conhecimentos a partir do próprio profissional em formação; levando em conta os valores, saberes e práticas profissionais da docência, que o habilitem a cumprir as exigências do magistério.

Para Marcia Colber (2016, p. 54), a qualidade da educação das crianças está vinculada à compreensão de concepção de criança e de educação infantil propostas pelos documentos de

referência curricular e pelas diretrizes curriculares da educação infantil, que deve estar presente também na formação continuada.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (2006, vol. I p. 44), indica que a qualidade está vinculada com a formação regular e continuada dos professores. O documento indica que os sistemas municipais de educação devem realizar programas de formação contínua e articulada para todos os profissionais de Educação Infantil.

Com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, proposta no Parecer nº20/2009, a formação assume uma diferente perspectiva da inicial: a formação continuada aparece como direito que deve ser garantido aos professores:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p. 13).

A formação continuada é um dos pilares da qualidade que envolve a educação. Para Nóvoa (2008, p. 23), o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas. Conforme Sonia Kramer (2002, p. 119), as Resoluções e deliberações estaduais e municipais muitas vezes se conflitam com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, provocando nos profissionais principalmente nos que atuam creches e pré-escolas, as incertezas quanto ao que será exigido com a relação à formação inicial e ao processo de formação continuada.

2.2 – A FORMAÇÃO CONTINUADA E A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NA CARREIRA DO PROFESSOR.

Sob a ótica de Colber (2016, p. 57), a formação continuada é definida como um dos fatores que também determinam a qualidade social da educação [...]. A necessidade de que a formação aconteça em rede, ou seja, em conjunto, articulando os diferentes profissionais e situações que são comuns numa mesma rede de ensino, sem desconsiderar as especificidades e demandas formativas de cada unidade educacional e de cada educador da rede, complexifica

cada vez mais o quadro do que seria um processo de formação continuada em redes públicas, especialmente as de grande porte.

Nóvoa (1992, p. 29), por seu turno, discorre que para a formação de professores o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, visto que a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

A formação continuada já havia sido proposta a partir de 1970 pela administração municipal. Esta proposta se fundamentou em diferentes formatos, como treinamento, capacitação, reciclagem e formação em diferentes maneiras sob a nomenclatura de cursos, palestras, encontros, oficinas e reuniões.

Mas Nóvoa (*et al*, 2011, p. 536) indica que é necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o atual mercado da formação, sempre alimentado por um sentimento de desatualização dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

A partir da pesquisa feita pela Márcia Colber (2016, p. 74), o município de São Paulo tem a maior rede pública de educação infantil, que, impacta nas decisões acerca da forma de gestão e de atendimento a essa demanda da educação infantil na rede municipal Paulistana. Esse impacto faz com que a formação desses professores seja influenciada pelas políticas públicas de formação.

Neste contexto, essa pesquisa partiu de arquivos e documentos disponíveis da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que tange ações de formação destinada à formação desses professores em um contexto que não só engloba profissionais da rede direta, mas também profissionais da rede parceira (conveniada).

Por meio do Decreto do Estatuto do Magistério Municipal Lei nº 11.229/92, que regulamenta a ampliação das horas de trabalho coletivo e incluía a formação permanente como uma das ações a serem desenvolvidas, inicia-se a implantação dos Projetos Estratégicos de Ação, em 1994, para todos os profissionais da rede direta municipal de ensino (EMEs, EMEFs).

Os PEAs (Projetos Estratégicos de Ação) são instrumentos que viabilizam propostas de ações pedagógicas visando atender às necessidades reais e imediatas da escola, referente à sua proposta pedagógica.

Esse Estatuto regulamentava a ampliação das horas de trabalho, incluindo a formação como uma das ações a ser desenvolvida nesse período, como também representou um movimento de Reorientação Curricular, que previa uma problematização (fala dos educadores, educando e pais); a organização das falas problematizadas (pelas equipes da Secretaria Municipal e pelos especialistas da Universidade) e o retorno organizado das falas, reorientando os rumos do trabalho educativo nas escolas. (SÃO PAULO, 1992).

Neste mesmo Estatuto, para todos os profissionais da rede direta municipal de ensino (EMEIs e EMEFs), configuravam-se como opções de Jornada docentes: Jornada de Tempo Integral (30 horas, sendo 20 horas aula e 10 horas para atividades adicionais semanais), a Jornada Especial ampliada (40 horas sendo 25 horas aula e 15 horas para atividades adicionais semanais) e a Jornada Básica (20 horas, sendo 18 horas aula e 2 horas de atividades adicionais semanais). Estas jornadas eram horas adicionais destinadas para atividades como: I– Trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive grupos de formação permanente e reuniões pedagógicas; II– Preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações; III– Atividades com a comunidade, pais e alunos, exceto as de recuperação, de reposição e reforço de aulas (SÃO PAULO, 1992).

Em 2007, com a Lei nº14.660 as Jornadas alteraram as Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993, e a legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, consolidando o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal:

Art. 15. As Jornadas Básicas e Especiais de Trabalho do Docente correspondem:

I - Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais: 25 (vinte e cinco) horas em regência de turma e 5 (cinco) horas atividade semanais;

II - Jornada Básica do Docente: 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividade semanais, correspondendo a 180 (cento e oitenta) horas aula mensais;

III - Jornada Especial Integral de Formação: 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aula mensais;

IV - Jornada Especial de Trabalho Excedente e Jornada Especial de Horas Aula Excedentes:

a) até o limite de 110 (cento e dez) horas aula mensais, quando o Professor estiver submetido à Jornada Especial Integral de Formação;

b) até o limite de 170 (cento e setenta) horas aula mensais, quando o Professor estiver submetido à Jornada Básica do Docente;

V - Jornada Especial de Trabalho Excedente para o titular de cargo de Professor de Educação Infantil: até o limite de 30 (trinta) horas excedentes mensais;

VI - Jornada Especial de Hora-Trabalho Excedente para o titular de cargo de Professor de Educação Infantil: até o limite de 100 (cem) horas excedentes mensais; (Redação dada pela Lei nº 16.418, de 01/04/2016).

VII - Jornada Especial de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais: quando no exercício de cargo de provimento em comissão e prestação de serviços técnico-educacionais.

No ano de 1994, a portaria nº 2.083 de 13 de abril, definiu os objetivos dos Projetos Estratégicos de Ação delimitando sua abrangência, não compreendendo como eixo primordial de formação dos professores, mas como instrumento capaz de operar melhorias em situações pedagógicas.

Os PEAs são eixos de formação de professores permanentes, cujas ações são feitas dentro das atividades adicionais. Desse modo, o Diretor escolar convoca esse professor para o ingresso e o coordenador pedagógico direciona a ação.

Os PEAs designavam às escolas a responsabilidade pela melhoria das práticas pedagógica, isto é, constitui-se como uma formação permanente, para a reflexão, a ressignificação das práticas pedagógicas e para o estudo das orientações avindas da SME, mediada pela coordenação pedagógica, de modo que compete à equipe escolar vivenciar a realidade e apontar as suas dificuldades, adequando ações para superá-las.

Conforme a portaria nº 2.083, Art. 3º - Para o desenvolvimento dos Projetos de Ação, os Profissionais de Educação Docente, sujeito à Jornada Básica ou Jornada Especial Ampliada, será convocado pelo Diretor de Escola para ingresso na Jornada Especial de Trabalho Excedente - TEX a que se refere o artigo 43 da lei 11434/93, observados os limites estabelecidos nos artigos 39 e 44 da mesma lei. Parágrafo Único – Devem ser igualmente destinadas a Projetos Estratégicos de Ação, as horas adicionais da Jornada Especial Integral. (SÃO PAULO, 1994).

Esses projetos eram centrados em uma perspectiva de responsabilidade da escola e dos professores em seu planejamento e ações.

A partir de 1993 estabeleceu-se outra forma de formação, por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Universidade de São Paulo (USP).

Estas parcerias eram destinadas a cursos voltados para os coordenadores pedagógicos, diretores de ensino e supervisores escolares, passando a envolver todos os profissionais da rede direta a partir de 1995. Com isso, houve uma tendência à contratação de assessores externos para qualificar esses profissionais, pois a estratégia era garantir a formação continuada dos professores e a busca pela qualidade.

Com as novas mudanças do PEA, a partir da Portaria nº 3.826 de 8 de julho de 1997 em que o “E” de Estratégico passou para Especial, os Projetos Especiais de Ação começaram

a ser desvinculados da realidade local para as melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Os Projetos Especiais de Ação passam como instrumentos integrantes da política de formação a partir da portaria nº 1.654 de 5 de março de 2004, em que justificavam as orientações relacionadas ao PEA como uma política de formação dos professores. Em face das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, o PEA assumiria oficialmente como instrumento destinado à formação.

Logo, surge o Grupo de Acompanhamento da Ação (GAAE), composto por Diretores de Orientação Técnico-Pedagógica e Supervisores escolares, capacitados por meio da assessoria prestada pelas universidades. Esse grupo era responsável pela análise, acompanhamento e pela aprovação dos PEAs das unidades escolares.

O PEA começa a vigorar em 2008 nos Centros de Educação Infantil da rede direta. Neste programa era previsto que os professores tivessem três horas de trabalho coletivo destinado à formação continuada e duas horas individuais para o planejamento do trabalho com as crianças.

Os Projetos Especiais de Ação são instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades educacionais, expressam as metas e os objetivos do Projeto Político Pedagógico, voltados necessariamente para os educandos, de modo a definir, ações a serem estimuladas visando ao aprimoramento das práticas educativas e à melhoria da qualidade de ensino.

Este projeto cumpre um papel de assegurar que as crianças tenham experiências significativas em diferentes linguagens. As ações de formação são voltadas às práticas nos diferentes espaços educativos e a articulação dos diferentes projetos que integram o Projeto Político Pedagógico.

Um dos programas do PEA é o Projeto “Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil”, para rede direta. No entanto, a rede parceira continua somente com a formação em jornadas pedagógicas.

Neste projeto do PEA, o Coordenador Pedagógico seria o parceiro responsável para formação continuada com o intuito de estimular a renovação dos saberes de sua equipe de professores.

Este projeto foi dividido em três módulos:

O primeiro módulo tinha por objetivo discutir com o Coordenador Pedagógico o uso da metodologia de observação, necessária para compreensão das interações, oferecendo um

modelo de trabalho a partir do registro de observações cotidianas, a fim de possibilitar a construção dos indicadores básicos para avaliação dos aspectos gerais da escola.

No segundo módulo o objetivo era apoiar o Coordenador Pedagógico na implantação de algumas práticas, como reuniões pedagógicas, para proporcionar momentos coletivos com o intuito de garantir a formação continuada de sua equipe.

Nesses momentos o Coordenador Pedagógico traria reflexões sobre algumas práticas sociais e a necessidade de apoiar os Coordenadores Pedagógicos, criando rotinas ou alimentando-as.

Por fim, o terceiro módulo fecharia a primeira fase da formação dos Coordenadores Pedagógicos, por meio das reflexões, observações e problematizações das práticas, com o objetivo de implantar ou revitalizar as atividades complexas e diárias nas instituições.

Este programa procurava destacar o Coordenador Pedagógico na posição de estudioso e de especialista na área, como o propósito de poder trabalhar com as questões dele e a de seus colegas. Assim, o Coordenador Pedagógico criaria oportunidades para desenvolver e ampliar a iniciativa intelectual desses profissionais.

A metodologia de encontros propunha atividades de trabalho pessoal a serem desempenhadas em suas unidades. Depois do quarto encontro, eram incluídas sugestões de atividades que poderiam ser utilizadas nas reuniões pedagógicas ou em outros espaços de formação da unidade.

Conforme a Portaria nº1566/08 – SME, os programas e os projetos como as ações pedagógicas ou institucionais envolvem diretamente os educandos e devem estar articulados com o Projeto Político Pedagógico, sendo objeto de acompanhamento e de avaliação dos profissionais de educação no horário coletivo e de formação.

Todos os programas e ações deviam se integrar ao PEA configurando em único na instituição.

Segundo essa Portaria, inciso 1 – artigo 3º, ficava vedada a participação nos PEAs os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADIs e os Professores de Educação Infantil que se encontraram na situação de volante.

Posteriormente, em 24 de janeiro de 2014, dispõe-se uma nova portaria, sobre a natureza dos Projetos Especiais de Ação (PEAs).

Art 1º. Abordou que os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades educacionais que expressam as prioridades estabelecidas por elas, assim sendo iriam estabelecer no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e

Fortalecimento da Rede Municipal de ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação.

Conforme a resolução nº 04 de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, resolve no art. 2º inciso III, orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica.

Partindo desta resolução, esta formação deverá valorizar o profissional de educação em suas práticas pedagógicas dentro da rede em que trabalha.

O Departamento de Orientação Técnica de Educação Infantil (DOT-P) da Prefeitura de São Paulo, acredita que a formação continuada deve qualificar esse profissional com a perspectiva de aprimorar o conhecimento em sala de aula.

Destaca ainda que essa formação continuada precisa ser feita a partir da realidade da escola.

As ações de formação feita pelo DOT-P é realizada com grupos de coordenadores pedagógicos que são preparados para ministrarem a formação com os seus docentes em suas unidades escolares, nos momentos das reuniões pedagógicas, formações e no período da aplicação dos Indicadores de Qualidade e análise de registros, totalizando oito momentos, conforme a portaria nº 7777/16.

Essas propostas educacionais implantadas são voltadas para as questões curriculares, fazendo com que a Secretaria Municipal de Educação planeje intervenções formativas junto aos seus profissionais da rede direta, muitas vezes não contemplando a rede parceira (convênios) dos Centros Educacionais (Creches). A rede parceira não tem PEA, conforme a portaria nº 7777/16. São oito momentos como 4 reuniões pedagógica, 2 análises de registros, 2 aplicações dos indicadores. Nesses momentos é planejado a formação dos professores da rede parceira.

Na Normativa SME nº02, de 6 fevereiro de 2019, no anexo único no item 6.4.3 – Formação permanente em serviço para os docentes, afirma o seguinte no quinto parágrafo:

Já nas unidades parceiras (indiretas e particulares), entendidas atualmente como integrantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), são assegurados 10 encontros formativos com dispensa de dia letivo, a fim de ampliar as possibilidades de estudos, reflexões, discussões e encaminhamentos coletivos alinhados ao currículo da cidade – Educação Infantil (2019); tais encontros devem ser registrados e compartilhados com todos os envolvidos. Dentro desta perspectiva e visando a qualificação dos fazeres pedagógicos, no biênio de 2019/2020, será oferecida formação

sistematizada a todos os gestores das Unidades de Ensino parceiras (indiretas e particulares), pelo CEDAC (Comunidade Educativa), tanto na modalidade presencial quanto a distância, para que socializem com suas equipes os percursos formativos, assim, uma grande cadeia formativa.

Esses encontros abordados na normativa são as quatro reuniões pedagógicas, 02 análises de registros, 02 organizações escolares e 02 aplicações dos Indicadores de qualidade.

2.3 – OS DESENCONTROS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Tizuko Kishimoto (2002, p. 107) argumenta que as novas modalidades de cursos de formação nos institutos superiores de educação e o curso normal superior são responsáveis pela formação de profissionais para magistério destinado à educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, criadas por uma política pública atrelada a acordos internacionais.

Segundo Maués (2011, p. 76), a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) indica que a educação pode contribuir tanto para o aumento das receitas fiscais como para um investimento em saúde e políticas sociais. A organização indica o impacto positivo da educação sobre a vida democrática, facilitando a instauração de um meio ambiente favorável às atividades econômicas, sendo fundamental, para tanto, instauração de políticas nacionais de formação de professores.

Nos anos 90, o Ministério da Educação (MEC), criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério, o FUNDEF, que posteriormente foi ampliado para toda a educação básica, consolidando o FUNDEB, com o objetivo de promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº9.394/96), impulsionou a formação inicial e continuada, redefinindo as políticas públicas e refletindo um período de debates sobre a formação inicial e continuada, bem como a valorização dos profissionais da educação. No artigo 87 se estabelece que até o final da década da educação e seriam admitidos somente professores com formação em nível superior.

O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº10.172/2001, estabelece objetivos e metas para a formação inicial e continuada de professores e demais servidores da educação. O plano enfatizava a criação de programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação.

Conforme o Plano Nacional de Educação, para alcançar a qualidade do ensino era necessário a valorização do magistério.

Essa valorização só poderia ser obtida por meio de uma política global, na qual implicaria a formação inicial, a formação continuada, condições de trabalho, salário e carreira.

O PNE afirma que a formação continuada dos profissionais da rede pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, entretanto quanto aos professores da rede privada, afirmam que será responsabilidade das respectivas instituições de ensino.

No segundo semestre de 2004 surge como política de formação de professores, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Rede). Ela foi formada por centros de pesquisas e desenvolvimento da educação, pelos sistemas de ensino público e com a participação da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Seu objetivo era institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada, desenvolvendo uma concepção do sistema de formação. Pretendia qualificar a ação docente, garantindo uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos, contribuindo com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos professores.

No ano de 2008, a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), deliberou o estabelecimento de políticas e programas nacionais, buscando desenvolver programas de formação continuada.

Esses programas sociais deveriam proporcionar polos como centro de formação de professores, tendo locais adequados para a formação como bibliotecas, equipamentos de informática, de modo a estabelecer meios de socialização com outros professores, e possibilitar trocas de experiências e auto-organização em grupo de estudo.

O Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 institui a Política Nacional de Formação e Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada, com a finalidade de organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, os Distritos Federais e os Municípios.

Assim, a formação continuada foi pensada por meio de um investimento na ampliação de cursos de mestrado profissionalizante, conforme medida da CAPES, que desde 2009 é responsável pelos programas de formação de professores: PARFOR, PIBID, PRODOCÊNCIA, OBEDUC, NOVOS TALENTOS, PROJETOS ESPECIAIS, Licenciaturas e Mestrados Profissionais em Rede apoiados pela Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Isso em conformidade também com a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art.57, inciso 1º. A valorização do profissional da educação escolar vincula-se com a obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que inscrevem as funções do professor. (BRASIL, 2010).

Estudos realizados por Claudia L. F Davis, Mariana Muniz R. Nunes, Patricia C. Alvieri de Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva e Juliana Cedro de Souza, da Fundação Carlos Chagas (2012), miraram as formas como estados e municípios brasileiros têm concebido e implementado suas políticas e práticas de formação continuada de professores.

As autoras analisaram várias secretarias de educação Estaduais e Municipais do Brasil. Em muitas dessas secretarias ocorreram programas de formação continuada que foram aprimorados na medida da necessidade de cada instituição estadual e municipal.

Há também alguns casos de secretarias de educação onde há ausência de conhecimento sobre a sua rede de ensino, o que não permite um diagnóstico de sua carência, prejudicando um planejamento de soluções para essas defasagens.

A pesquisa ainda mostra que o MEC tem tido políticas e estratégias que definem e regulamentam a formação continuada de professores no país, buscando mecanismos para identificar as demandas e estabelecer prioridades com ações.

As autoras apresentam também que há programas oferecidos pelo Governo Federal que parecem atender a demanda de docentes com dificuldades, programas esses: Pró-letramento e Gestar, propostas bem estruturadas, que contam com a assistência de tutores que ajudam com os problemas na prática pedagógica e oferecem material para os alunos.

Nas secretarias de educação pesquisadas, as formações continuadas são orientadas por duas perspectivas: A primeira como individualizada, buscando valorizar o educar e sua meta é as deficiências deixadas na formação inicial de modo a ajudar as dificuldades dos domínios em sala de aula. Essa orientação foi encontrada na maioria das secretarias estudadas, sendo cursos rápidos de carga horária curta, palestras e oficinas.

Na segunda perspectiva, a formação continuada colaborativa é encontrada em poucas secretarias da educação que apoiam fortemente o papel do coordenador pedagógico, como sendo responsável pela formação continuada dos professores e busca fortalecer a equipe pedagógica como um todo, incluindo a direção e a coordenação.

A pesquisa revelou algumas ações nessa linha que parecem estar obtendo sucesso e que podem servir como modelos para inspirar novas práticas formativas, como por exemplo aquelas adotadas pelas secretarias de educação das regiões centro-oeste, sul, sudoeste e do centro-oeste.

As secretarias pesquisadas declaram considerar mais produtivas as modalidades de formação continuadas em cursos de longa duração e em atividades regulares de formação, realizadas nas escolas, no próprio contexto de trabalho dos professores.

No entanto, muitas vezes a formação continuada não apresenta coerência nas suas metas, ações e resultados e por conseguinte acaba não se articulando com as demais políticas que envolvem os docentes, repercutindo negativamente na sua continuidade.

Aspectos pouco explorados nas secretarias da educação pesquisadas foram as ações de formação continuada para professores que se encontram em momentos distintos da carreira do magistério, atividades para aqueles que estão em final de carreira. Observou-se também que não há nenhuma prioridade para os professores de início de carreira.

É necessário avançar nos conhecimentos e nas habilidades profissionais, mas precisam ser atingidas outras metas, como acentuar as atitudes positivas dos docentes diante sua profissão, na sua escola, com os seus alunos e a sociedade, ampliando sua consciência ética.

Incentivar a continuidade de programas bem-sucedidos de formação, evitando que sejam interrompidos por mudanças de gestão ou adoção de políticas partidárias, que na socialização de experiências bem-sucedidas de formação em diferentes níveis e modalidades de ensino, de modo que tanto órgão central como formadores, professores, gestores e coordenadores pedagógicos possam inspirar para desenvolver ou aprimorar suas ações formativas.

Desenvolver ações de formação continuada contribui para aumentar o capital cultural dos docentes, atitude central para todos aqueles que se dedicam a formar as novas gerações.

Para Nóvoa (2009, p. 30), a formação continuada deve estar presente no cotidiano da profissão docente, baseada na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experiências, ressaltando o sentido de uma melhor compreensão do ensino.

Nóvoa aponta cinco disposições essenciais para a definição da docência: o conhecimento, a cultura profissional, a habilidade pedagógica, o trabalho em equipe e o compromisso social, a saber:

1. O conhecimento é necessário para conhecer aqueles que se instruem.
2. A cultura profissional em que ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar e integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes.
3. O tato pedagógico que seria ter serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar.
4. O trabalho em equipe, em que o docente implica um reforço para as dimensões coletivas e colaborativas, uma intervenção conjunta com os projetos educativos da escola.
5. O compromisso social, que os professores teriam acesso à comunidade, intervindo no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 30, 31).

Nóvoa (2009, p. 31) formula cinco propostas genéricas para inspirar a renovação dos programas e práticas de formação docente: práticas, profissão, pessoa, partilha e público, considerando, ainda que estas propostas tivessem uma organização integrada e coerente com um programa de mestrado. Para ele, em contexto português, se define o Mestrado como um grau académico para a entrada na profissão docente.

Os candidatos ao professorado deveriam percorrer três momentos de formação: a graduação numa determinada disciplina científica, o mestrado em ensino, com um forte referencial didático, pedagógico e profissional e um período de experiência profissional.

A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe, reforçar a importância dos projetos educativos da escola marcada por um princípio de responsabilidade social, além de favorecer a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Destaca-se que a escola possui uma missão de educação globalizadora, reforçando que o sistema administrativo da educação colabora com a educação integral, em que os estudantes permaneçam cada vez mais tempo nas escolas. Porém, essa missão será cumprida somente, quando houver a reformulação dos currículos escolares.

Ainda conforme o mesmo autor a escola é um bem público, igualmente acessível a todos, portanto deveriam diferenciar por meio da livre escolha de sua organização projetos educativos, percursos escolares e currículo.

A escola centrada na aprendizagem necessita trazer a aprendizagem para o centro das preocupações, ou seja, trazer a aprendizagem para além dos muros da escola, ocupando por missões sociais e assistenciais.

Ainda conforme o referido autor, a escola foi se desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante transbordamento que a levou a assumir uma infinidade de tarefas para a cidadania e para os valores.

Essa formação pode favorecer o desenvolvimento profissional na medida em que promova a formação de professores reflexivos, que sejam capazes de assumir a autonomia e a responsabilidade do seu desenvolvimento e sua práxis.

Conforme Garcia, para que se utilize o conceito de formação é necessário se referir à ação, no caso dos adultos, isto é a aquisição do saberes, como: o saber-fazer e o saber-ser. Este conceito de formação parte do desenvolvimento pessoal de cada um e distingue-se entre a autoformação, heteroformação e interformação. A autoformação é aquela em que o indivíduo constrói a sua própria formação por meio do seu próprio controle, objetivos, processos e instrumentos. Já heteroformação se organiza e se desenvolve por um especialista, entretanto a interformação, por fim, é uma ação educativa entre os professores, gerando o caráter reflexivo. (GARCIA, 1999.p.19)

Conforme Marcelo, a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem com as quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposição, permitindo intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, no currículo e na escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

O autor defende a formação de professores como um processo contínuo, constituído por fases diferenciadas pelo conteúdo do currículo, devendo manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos.

A formação de professores deve integrar um processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, concebida por estratégias que facilitam a melhoria do ensino, referindo-se à dissociação entre o processo de mudança e a formação de professores, pois a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto, como duas faces da mesma moeda.

No Plano Nacional de Educação (PNE de 2014 até 2024) , a Lei nº13.005/2014 aborda, em sua meta 16: - Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica uma formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, suas estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Em 18 de janeiro de 2018, o MEC lançou o Programa de Residência Pedagógica, o qual abrange uma base nacional docente com a ampliação à formação inicial e continuada de professores.

A Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Durante a sua formação, o estudante de pedagogia tem um estágio supervisionado a partir do terceiro ano de licenciatura, com o objetivo de melhorar a qualidade da formação inicial, ta, medida deixa ver a intencionalidade do governo em reafirmar e incentivar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino.

O objetivo desta pesquisa é demonstrar como a formação da rede direta é diferente da rede parceira, principalmente quando consideramos os professores da rede direta no amparo legal à sua formação em horário de sua jornada (básica, especial integral e especial ampliada, conforme alteração da Lei nº14.660) e com a inclusão do PEA em sua grade de estudo, além dos cursos optativos e cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação realizados pelas DREs, diferente do horário de trabalho da rede parceira celetista (40 horas semanais de trabalho) com formações de 10 encontros conforme a Instrução Normativa SME Nº 23 de 11

de dezembro de 2018. Nesses encontros são realizados cursos de formação continuada da equipe de professores da rede parceira por profissionais contratados ou pela coordenação pedagógica.

3 - A ANÁLISE DAS PORTARIAS E CIRCULARES INFORMATIVAS.

3.1 – A FORMAÇÃO A PARTIR DAS PORTARIAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.

As Portarias são elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação e têm Portarias veem o caráter de instruir a aplicação de leis, regulamentações gerais ou de normas, sobre a execução de serviços a fim de esclarecer ou informar sobre atos. A importância dessas Portarias nessa pesquisa, e o ato de direcionar o sistema de formação de professores da rede municipal de ensino de São Paulo e sua análise, foi para afirmar que há uma preocupação dessa formação continuada com a rede direta não sendo tão abrangente para rede parceira.

As Portarias que abordarei neste capítulo serão:

- nº 3477/11- argumenta sobre as normas gerais para celebração de convênio no âmbito da Secretaria de Municipal de Educação com entidades, associações e organizações que atendem crianças de zero a três anos e onze meses.
- nº4289/14- institui o sistema de formação de educadores da rede municipal de ensino.
- nº4290/14 - define ações procedimentais para a organização da oferta dos cursos e eventos para implantação do sistema de ensino.
- nº2989/16- dispõem sobre o cumprimento das horas atividades dos professores de educação infantil em exercício nos Centros de Educação Infantil da rede direta.
- nº7775/16 - são diretrizes para elaboração do calendário de atividades da rede direta.
- nº7777/16- que veem com a organização e elaboração do calendário de atividades dos CEIs,

Essas portarias influenciaram na formação continuada dos professores da rede direta e da rede parceira (conveniada e indireta) do município de São Paulo

A Portaria nº4289/14, institui o sistema de formação de educadores da rede municipal de ensino de São Paulo o CEU-FOR, que integra o Programa Mais Educação de São Paulo. O CEU-FOR, oferta um lugar para ações de formação considerando as experiências dos

profissionais de educação, além de fornecer condições nas ações de formação, com o objetivo da qualidade na educação social.

No art.4º, o CEU-FOR, considerará as necessidades e desafios de todas as etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Parágrafo único: A educação para as relações Étnico-Raciais, a Educação de Gênero e Diversidade Sexual, à Educação em Direitos Humanos serão trabalhadas como conteúdo específico e/ou pela transversalidade de modo interdisciplinar.

A finalidade do CEU-FOR é estabelecer um currículo de formação para os profissionais da RME (rede municipal de ensino), não contemplando a rede parceira (conveniada e a indireta).

A portaria reconhece a importância da formação permanente dos profissionais de educação e compreende a expansão desta formação no âmbito pedagógico, político, filosófico e técnico, relacionando áreas de conhecimento e as práticas didáticas com um viés humanista, artístico, esportivo e científico.

Contempla, assim, a valorização de ações que estimulam reflexões para a formação destes profissionais.

No item da portaria nº4289/14, no art. 5º, inciso I, item f, argumenta a valorização da formação em serviço, reconhecendo a unidade educacional como um lugar privilegiado para a formação, consolidando o PEA (Projeto Especial de Ação) como um momento de aprendizagem contínua e permanente.

Entretanto, essa contemplação não acontece com os Centros de Educação Infantis parceiras por não existir o PEA em sua grade de treinamento e progressão de carreira.

No inciso II, CEU-FOR, organiza as ações de formação a partir dos objetivos do “Programa Mais Educação São Paulo”, juntamente com os profissionais de educação da rede municipal de educação, considerando as suas necessidades, estabelecendo três linhas para serem inseridas as ações de formação: currículo, avaliação e gestão pedagógica, abordando três formas: conceitual, pesquisa e vivências.

Estabeleceu esferas organizadoras para as ações de formação, como: SME/DRE (Secretaria Municipal de Educação com a Diretoria Regional de Ensino), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da rede de parcerias de prestação de serviços (como entidades sindicais, instituições públicas e privadas entre outros, essas redes são contratadas ou parcerias gratuitas para ministrarem cursos ou palestras).

No art. 5º, inciso IV, afirma que é preciso fornecer condições de acesso e permanência dos profissionais de educação nas ações de formação. Essas formações são muitas vezes direcionadas para rede municipal direta.

A abordagem do artigo 7º, sobre as atribuições da Diretoria de Orientação Técnica com a Secretaria Municipal de Educação (DOT/SME) e o gerenciamento e implantação dessas ações de formações do CEU-FOR, mapeia as necessidades e demandas de formação da rede municipal de ensino.

Concebe, assim, a implementação e a reestrutura das equipes do DOT/SME, adequando as necessidades do CEU-FOR.

Entretanto, o DOT-P/DREs (Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica com a Diretoria Regional de Ensino), é responsável por oferecer formação aos profissionais de educação, ao considerar as necessidades regionais, estabelecer um diálogo direto com os profissionais, ser referência do CEU-FOR de sua região e, realizar avaliações periódicas, propondo alterações e correções.

No art. 12º, inciso II, os cursos são homologados via edital, publicando no Diário Oficial da cidade.

A Portaria nº4290/14, define ações procedimentais para organização da oferta dos cursos e eventos para a implantação do sistema de Formação de Educadores da rede municipal de ensino de São Paulo- CEU- FOR (instituído pela Portaria nº4.289/14) para rede direta.

As diretrizes da Portaria 4289/14, reforçam a oferta direta da Secretaria Municipal de Educação e das Diretorias Regionais de Ensino, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e as redes de parcerias (são entidades, instituições entre outros órgãos que são contratados ou parcerias gratuitas para ministrarem cursos e palestras entre outros), aborda as três esferas organizacionais e as propostas de atividades de aprofundamento de estudos teóricos.

No art.3º, item III, inciso III, na abordagem conceitual poderão ser oferecidos:

- a) Cursos presenciais ou a distância de média e longa duração: Doutorado, pós- doutorado, Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional, Especialização, Aperfeiçoamento.
- b) Cursos presenciais de curta duração.
- c) Eventos: congressos, seminários, simpósios, conferências, jornadas, ciclos de palestras, entre outros.

No inciso 3º, na abordagem de Pesquisa se referem no inciso II deste artigo, podendo ser oferecidos grupos de pesquisa que realizem estudos de caso, propostas de trabalhos desenvolvidos pelos profissionais de educação da rede municipal de ensino, de modo a englobar o cotidiano das unidades escolares.

Há também a liberação de laboratórios ou espaços para pesquisas e desenvolvimento de metodologia e conteúdos que atendam às necessidades dos profissionais de educação no processo de implantação do “Programa Mais Educação de São Paulo”.

No inciso 5º, as abordagens partem da vivência, a ser oferecido pelas ações de investigação prática, como laboratórios ou espaços para essas experimentações, cursos presenciais de curta ou média duração com o caráter teórico-prático, eventos (congressos, seminários, entre outros), montagem coletiva de bancos de projetos e experimentos oferecidos pela rede municipal de educação em ambiente virtual.

No art.5º, na oferta direta, as ações de formação serão reservadas as áreas pedagógicas e técnicas da SME e das DREs, que participam diretamente da concepção do currículo da atividade a ser oferecida, contemplando a definição dos conteúdos e das metodologias.

Nos incisos do art 5º, a Secretaria Municipal de Educação (SME) e as Diretorias Regionais de Educação (DREs), definiram os perfis dos formadores ao mobilizar os possíveis parceiros e viabilizando as condições de operacionalização, de modo a acompanhar e avaliar as ações de formação a serem desenvolvidas.

No artigo 7º, os cursos disponibilizados pelo sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade a distância por uso de tecnologias, serão disponibilizados aos profissionais da rede municipal de educação nos polos presenciais.

Os cursos ofertados por Instituições de Ensino Superior – IES, estaduais ou federais, são mediante aprovação da CAPES.

No inciso II, os servidores da Educação Básica da rede municipal de ensino poderão participar de todos os cursos, de acordo com o edital.

No art.8º, os cursos ofertados pela UAB, que tem vagas destinadas a profissionais da educação, são pertencentes ao CEU-FOR e terão validade para fins de evolução funcional.

Maués (2009) argumenta que há três grandes políticas educacionais que vão constituir nas regulamentações da formação do professor: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a criação da nova CAPES (2007), que representa um conjunto variado de ações para a formação inicial e continuada.

A autora evidencia a Universidade Aberta do Brasil como uma formação continuada para professores da Educação Básica. No olhar da autora, o objetivo da formação docente é a celebração dos convênios com as IES públicas e privadas. Para a autora, a UAB seria uma espécie de coringa que integraria as ações sempre voltadas para formação incorporada pela CAPES.

Para Saviani (2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação não seria um plano e sim [...] aglomerado de trinta ações de natureza, características e alcance distintos entre si [...], estabeleceu duas ações que incidem mais diretamente sobre a formação docente: a Universidade Aberta do Brasil (Brasil 2006) e a Nova Capes (Brasil 2007). A primeira visa oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial continuada, e a segunda tem por objetivo a formação docente, celebrando convênios com Institutos Ensino Superior público e privado.

A Portaria Municipal nº2.989/16 dispõe sobre o cumprimento das horas-atividade dos professores de educação infantil em exercício, nos centros de educação infantil da rede direta (rede municipal de ensino).

No art.2º, as horas atividades deveram ser destinadas ao trabalho coletivo e distribuídas em três dias da semana, sendo uma hora por dia. Nesta hora de trabalho coletivo no art. 3º, poderá ser organizado pelos Projetos Especiais de Ação – PEAs.

Essa portaria demonstra que os professores da rede municipal de ensino possuem oportunidades de formação tanto fora quanto dentro da instituição, além do horário disponível dentro da carga horária de trabalho para atividades de formação. O que não ocorre, em contrapartida, com a rede parceira, onde as professoras trabalham 40 horas semanais, tendo somente as jornadas pedagógicas mensais., conforme a Portaria 3477/11 no inciso VIII, que argumenta sobre o Plano de capacitação permanente do Recursos humanos.

Silvia da Silva Craveiro (2015) realizou em sua tese uma análise em creches conveniadas (parceiras). Um dos itens abordados em sua pesquisa foi a formação continuada.

Na época a portaria que instituía normas gerais para a celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação era Portaria nº3477/11.

A autora argumenta sobre a necessidade desta formação continuada com a equipe e aborda como essa formação era feita dentro dos Centros de Educação Infantil pesquisado por ela.

Ela ainda constata que essas formações eram feitas uma vez por mês conforme o calendário de atividades do ano e que neste dia reservado para formação, chamado de jornada

pedagógica a atividade letiva era suspensa. Além da Jornada pedagógica o professor teria uma hora de estudo individual em que sua turma ficaria com outro professor.

Nesses momentos eram realizadas formações com especialistas como consultores em educação infantil. Além de oferecerem cursos de formação, assessoravam os professores em seus projetos. Alguns cursos eram pagos pelas entidades mantenedoras.

Na portaria nº3.477/11, art.41º, inciso VIII, as entidades mantenedoras precisam apresentar um “plano de capacitação permanente de seus recursos humanos”, especialmente docentes para obterem ou renovarem a “Autorização de funcionamento”.

Algumas mantenedoras realizam formações separadas, algumas voltadas para coordenadores pedagógicos e outras para diretores.

A autora pauta que as ações de formação continuada se limitaram somente à Jornada pedagógica. Isso demonstra a diferença da formação das duas redes.

Na Portaria nº7.775/16, referem-se diretrizes para elaboração do calendário de atividades de 2017, CEI, CEMEI, EMI,EMEF,EMEFM, CIEJA e EMEBS da rede direta.

Quadro 3 – Calendário de atividades de 2017 da rede direta do município de São Paulo.

CALENDÁRIO DE ATIVIDADES DE 2017		
ATIVIDADES	DATAS/PERÍODOS	UNIDADES ENVOLVIDAS
Férias Escolares	02/01 a 31/01/17	Todas as UEs – para educadores e professores.
Reuniões entre Órgãos Centrais e Diretorias Regionais de Educação	23 e 24/01/17	COPED/SME/DREs
Reuniões das DREs e Equipes das UEs	26 e 27/01/17	DREs/UEs
Reuniões das Equipes Gestores das UEs	30 e 31/01/17	Todas as UEs
Organização Escolar/Planejamento 2017	01 a 03/02/17	Todas as UEs
Início do atendimento/aulas	06/02/17	Todas as UEs
Formação Cidadã-organizada de forma direta pela SME, DRE e EU ou indireta por meio de parcerias.	01/03/17, a partir das 12hs (mínimo de 4 hs presencial e/ou EAD)	Todas as UEs
Reuniões da APM	De acordo com o estatuto próprio, mínimo de seis reuniões por gestão, sem suspensão de atividades.	Todas as UEs
Reuniões do Conselho de Escola	Mensais, de fevereiro a dezembro, sem suspensão de atividades.	Todas as UEs
Serão considerados bimestrais para fins de registro no SGP.	1º Bim: de 06/02 a 28/04/17 2ºBim: de 02/05 a 07/07/17 3ºBim: de 24/07 a 29/09/17 4ºBim: de 02/10 a 22/12/17	EMEFs/EMEBSs, EMEFMs
Conferências Regionais de Educação preparatórias da 3ª Conferência Nacional de Educação – CONAE.	07 e 08/04/17 – sem suspensão das atividades	Todas as UEs
Etapa Municipal da 3ª CONAE.	Período de 26 a 28/05/17 - sem suspensão das atividades	Todas as UEs
Plano Municipal de Educação PME na Rede Estudo e elaboração dos	Período de 17 a 20/04/17 e período de 28/08 a 01/09/17 – ambos sem	Todas as UEs

Planos Regionais de Educação.	suspensão de atividades.	
Abertura da semana de Alfabetização MOVA/SP	Abertura: dia 16/09/17. Atividades nas DREs: 18 a 23/09/17	MOVA/SP
Prova Mais Educação	Outubro: 02 a 11/10/17	EMEFs/EMEBSSs, EMEFMs
Recreio nas Férias	- Janeiro: 09 a 20/01/17 - Julho: 10 a 14/07/17	CEUs, CEMEIs, EMEFMs, EMEBSs, envolvidas
Análise coletiva dos registros que compõem a documentação pedagógica, elaborados pelos docentes no decorrer do semestre, sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.	02 reuniões sendo uma ao final de cada semestre- com suspensão de atividades.	EMEIs, CEMEIs, CEIs e Educação Infantil das EMEBSs
Aplicação dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”.	1 dia no período de 15 a 27/05/17 – com suspensão de atividades e participação das famílias.	EMEIs, CEMEIs, CEIs e Educação Infantil das EMEBSs
Elaboração do Plano de ação dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”.	1 dia no período de 19/06 a 01/07/17 – com suspensão de atividades e participação das famílias.	EMEIs, CEMEIs, CEIs e Educação Infantil das EMEBSs
Recesso Escolar – Julho.	08 a 23/07/17	EMEIs, EMEFs, EMEFMs, EMEBSs e CIEJAs – para educandos e professores. CEIs – de acordo com a Portaria Específica.
Parada Pedagógica no CEU	24/07/17 – com reposição do dia de efetivo trabalho educacional aos sábados.	Unidades Educacionais dos CEUs.
Reuniões Pedagógicas	04 (quatro) – com suspensão de atividades, sendo duas a cada semestre.	Todas as UEs
Conselho de classe	04 (quatro) – sem suspensão de atividades	EMEFs, EMEFMs, EMEBSs e CIEJAs
Avaliação Final da Unidade e indicação de adequações para 2018	12 a 22/12/17 – sem suspensão de atividades	Todas as UEs
Análise das informações do SGP	18 a 22/12/17 – sem suspensão de atividades	EMEFs, EMEFMs, EMEBSs
Recesso Escolar- Dezembro	23 a 31/12/17	Todas as UEs

Fonte: Portaria nº7775/16.

Neste calendário são pautadas várias ações programadas para que sejam realizado os 200 dias letivos. Nele consta além das férias e recesso escolares, reuniões, organizações, planejamentos, formações, conferências, análise de registros, paradas pedagógicas entre outras. No quadro acima está marcado em cinza os momentos de formação além dos programados nas jornadas de atividades.

Entretanto, dispõe sobre a organização e elaboração do calendário de atividades dos Centros de Educação Infantil/creches da rede parceira (indireta e conveniada) com a SME/17 também contemplando os 200 dias letivos.

Analisando as duas portarias, nº7.775/16 da rede direta e a nº7.777/16 da rede parceira, percebe-se a diferença entre as duas nos cronogramas, mas algo que acaba se padronizando são as quatro reuniões pedagógicas, a aplicação dos indicadores e análise de registros e avaliação final das unidades.

Quadro 4– Calendário de atividades de 2017 da rede parceira do município de São Paulo.

ATIVIDADES	DATAS/PERÍODOS
Férias Escolares: assegurar atendimento ininterrupto das crianças que dele necessitem neste período, conforme orientação da SME em portaria específica.	02 a 31/01/17
Reunião da DRE com as equipes gestoras dos CEIs	01/02/17
Reunião para retomada da avaliação/2016 e Organização e Planejamento 2017.	02 e 03/02/17
Início das Atividades com os educandos.	06/02/17
Quarta-feira de Cinzas – Formação cidadã. Mínimo de 04 (quatro horas) de duração – com suspensão de atividades.	01/03/17, a partir das 12hs.
Formação docente e aplicação dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” – com suspensão de atividades e participação das famílias.	1 dia, no período de 15 a 27/05/17.
Formação docente e elaboração do Plano de ação dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” – com suspensão de atividades e participação das famílias.	1 dia, no período de 19/06 a 01/07/17.
Formação docente e análise coletiva dos registros que compõem a documentação pedagógica, elaborados pelos docentes no decorrer do semestre, sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, com suspensão de atividades.	02 reuniões, sendo uma ao final de cada semestre (julho e dezembro).
Reuniões Pedagógicas destinadas á formação docente, com suspensão de atividades.	04 (quatro), sendo duas em cada semestre
Recesso Escolar- assegurar atendimento ininterrupto das crianças que dele necessitem neste período, conforme orientação da SME, em portaria específica.	08 a 23/07/17
Avaliação final das Unidades e indicação de adequação para 2018 – sem suspensão de atividades.	12 a 22/12/17.
Recesso escolar	23 a 31/12/17.

Fonte: Portaria nº7777/16.

No quadro acima percebemos, a partir de 2017, a rede parceira passa a não haver mais as jornadas pedagógicas mensais (momento que era usado para formação), pois ela se transformaram em apenas 4 reuniões pedagógicas, 02 reuniões de análise de registro e formação, 02 de Aplicação e Plano de ação dos Indicadores de qualidade, totalizando 08 momentos de formação, além do momento de formação cidadã que engloba questões online sobre o Currículo da Cidade de São Paulo, diferente da rede direta, onde, além desses momentos possuem outros dentro da grade como Conferências e Encontros sobre o Plano Municipal de Educação e a jornada de atividades dentro do seu horário de trabalho.

Popkewitz e Pereyra (1992) consideram que após a ênfase nas reformas dos currículos, a formação de professores é agora o aspecto focalizado com prioridade pelas reformas promovidas em diversos países.

Para esses autores as organizações da formação e do seu conteúdo são objetivos centrais para a modernização do ensino.

Essas reformas transformam vários setores da vida social, e parte dessa mudança faz com que os sistemas de regulação tenham um significado de considerar as dimensões de difusão de novas formas de pensamento e ações de construção de subjetividade e de estilos cognitivos.

Morsiani e Orsoni (1997, p. 139) sintetizam que é necessário buscar a formação prévia em serviço dos professores. Além do mais, segundo as autoras o perfil dos professores de creche deveria haver:

- O saber: o que se refere aos conteúdos da formação de base e à importância da cultura, permitindo o confronto do conhecimento teórico com a situação real vivida com as crianças. Esse aspecto requer uma formação permanente que alimente a prática docente;
- O saber ser: para atingir essa meta é necessário que exista uma estrutura de apoio na instituição, que dê condições aos professores para lidar com o estresse, prevendo momentos de descanso e rodízio de funções;
- O saber interagir: os professores precisam interagir com vários “outros” e não só com o aluno. Sua competência social deve incluir o desempenho de seu papel na dinâmica da equipe de trabalho, em seu relacionamento com as famílias e os profissionais de outras agências educativas e sociais;
- O saber fazer: para desempenhar bem seu trabalho cotidiano, os professores precisam aprender a refletir sobre sua prática, construindo um projeto educativo próprio, utilizando a documentação, a avaliação, a pesquisa e a observação.

Para Maria Malta Campos, os treinamentos em serviço podem ganhar uma dimensão no sentido de permitir que os profissionais se aperfeiçoem e atualizem construindo o saber sobre o desenvolvimento dos bebês e das crianças.

Como Coppie (1991), o próprio fato destes profissionais estarem de lado a lado no trabalho direto com os bebês e crianças cria condições de aprenderem com as suas experiências.

Entretanto, Pinto (1969) acredita que em se tratando de formar professores, isso implica num conhecimento teórico-prático da realidade existente. Este é, pois, o pressuposto básico na formação de professores: o conhecimento teórico – prático da realidade, antecedendo as transformações necessárias e instrumentalizando-se para nela intervir.

Na visão de Maria Malta, Coppie e Pinto, os professores são capazes de aprender em campo, mas nas redes parceiras a aprendizagem quase sempre é em campo pois os treinamentos, palestras não são o suficiente para esse aprimoramento profissional.

Fúlvia Rosemberg (1995) argumenta que a proposta do MEC é romper a tradição assistencialista e incorporar o componente educativo, integrado ao cuidado e profissionalizar os colaboradores numa caminhada em direção à melhoria na qualidade do atendimento.

Assim, a preocupação da qualidade do atendimento chega a que nível, quando pensado para todos os professores tanto da rede direta como para os parceiros?

Para Maués (2003), não há políticas educacionais amplas de formação de professores, mas planos pontuais de acordo com os interesses momentâneos, tanto políticos como econômicos.

Como afirmam Christiane Pascal e Anthony Bertrán (1994), pesquisadores ingleses que realizaram uma pesquisa em 12 países europeus afirmam:

Há clara evidencia de que a qualidade do professor é um determinante central na qualidade e eficiência dos programas de educação infantil [...]. Se quisermos melhorar a qualidade de seus professores. Em toda Europa os países estão reconhecendo isso e tomando medidas para melhorar os cursos de formação do professor de educação infantil. (Pascal e Bertran, 1994, p.296).

Segundo a autora, é importante garantir que uma nova visão das possibilidades abertas a Educação Infantil oriente os investimentos feitos na formação dos profissionais que nela atuarão.

A formação de professores, conforme o levantamento dos autores, aponta que as pesquisas examinadas indicam que os desafios encontram-se não só no fato de ainda existirem muitos educadores sem a formação e escolaridade mínimas exigidas pela nova legislação, como também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a educação infantil. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 118).

Documentos elaborados pela comissão de Educação e Desenvolvimento Econômico OCDE, com representantes de países desenvolvidos, apontam um amplo conhecimento sobre as políticas e programas adotados por esses países na Educação Infantil.

Em um desses documentos, identificou-se estas oito dimensões para garantir a qualidade de políticas e serviços de educação e cuidados para bebês e crianças pequenas:

- Uma abordagem sistêmica e integrada na política de educação infantil;
- Uma forte e igualitária parceria com o sistema educacional;
- Uma abordagem universal para o acesso, com particular atenção às crianças com necessidade de um apoio especial;
- Substantial investimento público nos serviços e em infraestrutura;
- Uma abordagem participativa para melhorias e garantias de qualidade;
- Formação e condições de trabalho adequadas para o pessoal, em todas as modalidades de atendimento;
- Atenção sistemática para coleta de informações e monitoramento,
- Uma base estável e uma agenda de longo prazo para pesquisa e avaliação. (OCDE, 2006, p. 3- 4, tradução da autora)

Se o Brasil tivesse se incluído nesse cenário, algumas comprovações poderiam ser realizadas.

No caso da legislação, que trouxe a faixa etária de 0 a 6 anos para a área de educação, incluindo a creche no sistema público de financiamento e definindo a mesma formação para profissionais de creche e pré-escola, o país estaria numa situação comparativamente mais favorável do que muitos daqueles países que os estudos da OCDE examinaram; quanto às taxas de matrícula por idade, embora grande parte de crianças de 4 e 5 anos ainda não tenha acesso à pré-escola no Brasil, as taxas de matrícula já alcançadas não estariam entre as piores registradas naquele levantamento (OCDE, 2006, p. 74-82).

Corroborando as afirmações de alguns autores como Christiane Pascal e Anthony Bertrán, a formação é essencial para a qualidade. No entanto o que se está fazendo com a qualidade de educação nas CEIs parceiras? Por que o treinamento e a jornada de trabalho e de atividades são tão diferenciados e desqualificador para rede parceira, sendo que essas professoras e CEIs exercem a mesma função?

3.2 –ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS A PARTIR DAS CIRCULARES INFORMATIVAS DE 2013 A 2016

Em 2013 iniciei as minhas atividades no CEI parceiro, e percebi a grande diferença da rede direta e da parceira quando se tratava de formação continuada. Comecei a receber a Circular Informativa da DRE Campo Limpo via e-mail, material que abordava vários itens, e um deles era proporcionar cursos e, palestras para servidores da rede direta e alguns para as professoras da rede parceira. Esse material me indagou e me fez pensar o porquê dessas diferenças. Quando comecei as minhas pesquisas na Universidade Nove de Julho percebi que esse material seria importante para o levantamento desses cursos, palestras entre outros, pois nesse instrumento havia toda a programação de curso nesse período (2013 a 2016).

No ano de 2013 o prefeito Fernando Haddad assume a prefeitura de São Paulo, consequentemente muda-se a estrutura administrativa da DRE Campo Limpo e o diretor regional que assume nesse período de 2013 a 2016 é o Sr. Alexandre Ferreira Cordeiro. Com isso, um dos sistemas utilizados para que as informações chegassem às escolas era as Circulares Informativas via e-mail. Elas, nem sempre eram recebida mensalmente, pois havia meses que não recebíamos essas circulares. A concretização do convite para curso, palestra,

seminários entre outros era por meio de um convite via e-mail direcionado para as escolas, mediante a confirmação da presença.

As Circulares Informativas eram um instrumento destinado aos colaboradores para transmitir normas, avisos, informações, com a função de divulgar informações realizadas pela Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo para toda a equipe.

As edições eram separadas por estas seguintes seções:

- Dialogando com a Região – o Diretor Regional sempre abria com uma mensagem para equipes;
- Publicações do DOC – informações sobre editais, portarias, decretos, comunicados da SME, resoluções, leis entre outros;
- Recursos Humanos - recados como atribuições, solicitação de evolução entre outros;
- Demanda Escola – sobre matrículas e recados sobre as vagas;
- Programas Especiais - Leve leite, Transporte escolar entre outros;
- DOT-P - cronograma dos cursos, palestras e seminários;
- Supervisão – recados gerais.

As edições não mantinham um padrão de seções, porque sempre era incluído um item quando necessário principalmente para englobar uma informação, como, por exemplo, o item Gestão de contratos, UAB (Universidade Aberta), SME (Secretaria Municipal de Educação).

Neste levantamento de Circulares Informativas, feito entre o período de 2013 a 2016, foram pesquisados somente cursos voltados para educação infantil, com o olhar reflexivo no Currículo Integrador da Infância Paulistana, que contempla o acolhimento as vozes de bebês e crianças em suas histórias e potencialidades. Esses cursos vêm ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Os cursos oferecidos nessas Circulares formam ministrados pela DRE CL e/ou com parcerias com outras entidades.

Conforme se visualiza abaixo, assim era composta a Circular Informativa da DRE Campo Limpo Ano I – Edição XI – 2013 – 03 a 16 de outubro.

Figura 1 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, pg.1

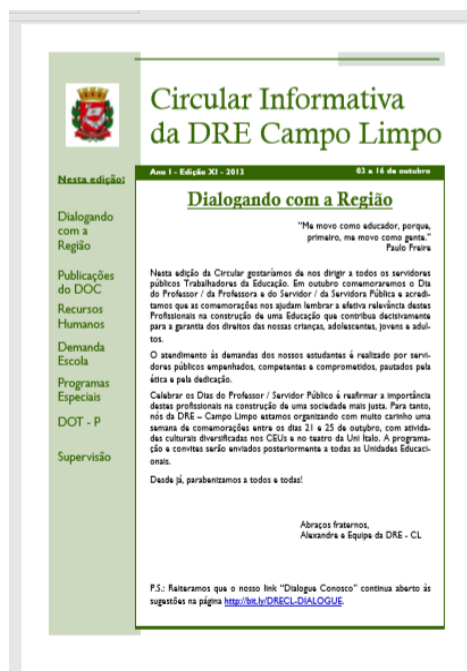


Figura 2 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, pg.2



Figura 3 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, pg.3

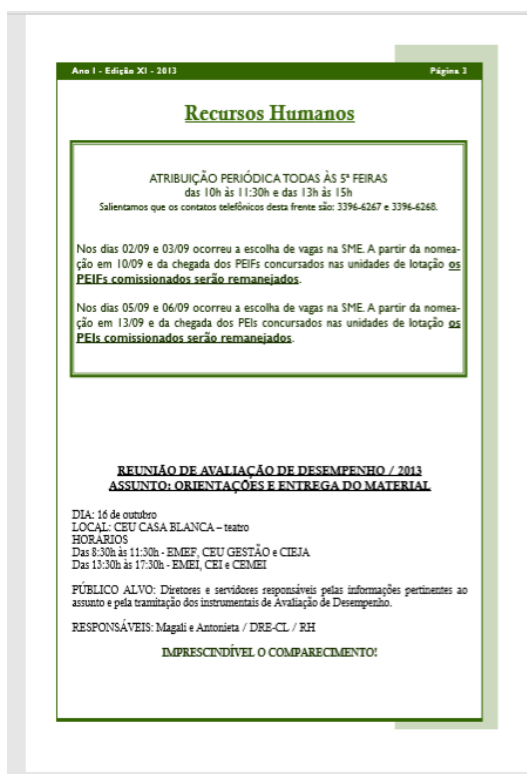


Figura 4 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, pg.4

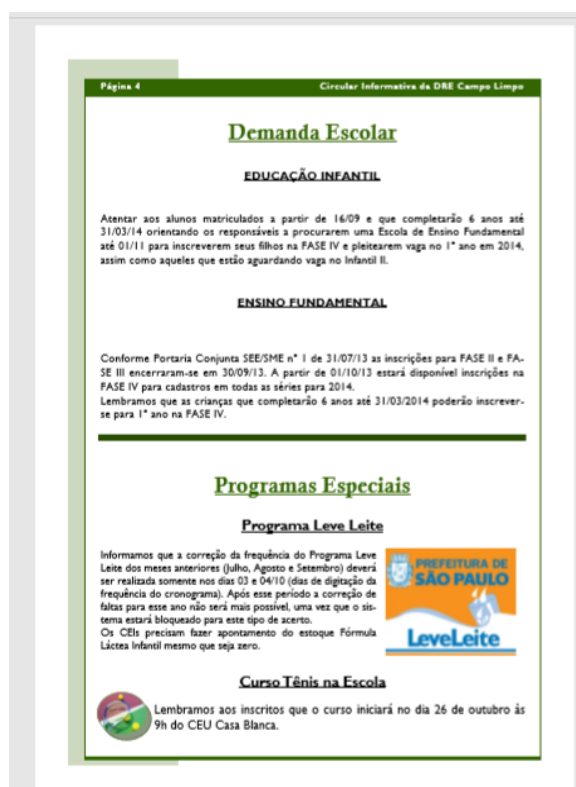


Figura 5 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, pg.5

Página 5 Circular Informativa da DRE Campo Limpo

DOT P



I SEMINÁRIO REGIONAL QUALIDADE E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



No dia 11/10 realizaremos nosso segundo encontro do Curso Optativo "Municipalização, uma possibilidade na perspectiva das diferenças". Neste dia daremos continuidade à formação apenas com o grupo da manhã (Turma A), correspondente ao horário das 7:30h às 10:30h. O processo de inscrição já foi encerrado. Os professores que foram contemplados serão informados através de e-mail enviado para suas escolas.

Turma A (manhã): 35 vagas Dia e Horário: das 7:30h às 10:30h Datas: 13/09, 11/10, 08/11, 06/12	Turma B (tarde): 35 vagas Dia e Horário: das 15:30h às 18:30h Datas: 20/09, 18/10, 22/11, 06/12
---	--

No último dia 26 de setembro, aconteceu o I Seminário Regional "Qualidade e Avaliação na Educação Infantil" no CEU Campo Limpo. Contamos com a presença da professora Sonia Larrubia Valverde, Diretora da DOT Educação Infantil/ SME e a Professora Maria Malta Campos.

Na ocasião foi proposto que as escolas interessadas em aderir à utilização dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil apontem sua participação até o dia 11/10, através de e-mail encaminhado às unidades

Figura 6 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, pg.6

Ano I - Edição XI - 2013 Página 6

DOT P

Lembramos que nesta primeira quinzena de outubro acontecerão cursos optativos relacionados à Educação de Jovens e Adultos e Educação para as Relações Étnicorraciais. Acompanhem o cronograma:

Dia	Hs	Local	Atividade	Responsáveis	Público alvo
02	14h - 18h	CEU CASA BRANCA - SALA MULT- USO	CURSO OPTATIVO RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS E EDUCAÇÃO	MARLU CARDOSO	SERVIDORES INSCRITOS
02	18h - 20h	DRE CAMPO LIMPO	GT - COORDENADORES DO NOVA	MARLU E CECÍLIA	COORDENADORES NOVA
03	18h - 22h	CEU CASA BRANCA - TEATRO	CURSO OPTATIVO EDUCAÇÃO, CINEMA E DIVERSIDADES	MARIA CECÍLIA E MARLU	SERVIDORES INSCRITOS
10	18h - 22h	CEU CASA BRANCA - TEATRO	CURSO OPTATIVO EDUCAÇÃO, CINEMA E DIVERSIDADES	MARIA CECÍLIA E MARLU	SERVIDORES INSCRITOS
17	18h - 22h	CEU CASA BRANCA - TEATRO	CURSO OPTATIVO EDUCAÇÃO, CINEMA E DIVERSIDADES	MARIA CECÍLIA E MARLU	SERVIDORES INSCRITOS
18	18h - 21h	DRE CAMPO LIMPO	GT - COORDENADORES DA EJA	MARLU E CECÍLIA	CPs DA EJA
25	18:30h - 22h	DRE CAMPO LIMPO	FORMAÇÃO NOVA	MARLU E CECÍLIA	EDUCADORES E COORDENADORES DO NOVA
30	14h - 17h	DRE CAMPO LIMPO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	GT - ÉTNICORRACIAL	SME, MARLU E SILVANA FRANCELISCA	PARTICIPAÇÃO LIVRE

Figura 7 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, pg.7



Figura 8 – Circular Informativa da DRE Campo Limpo – Ano I – Edição XI- 03 a 16 de outubro de 2013, pg.8



Analizando as Circulares Informativas, do período de 2013 a 2016, foi possível ter um levantamento dos cursos, palestras e seminários que foram direcionados para rede direta e parceira do município de São Paulo.

Em de outubro de 2013, foi a primeira que recebemos por e-mail e, infelizmente entrando em contato com a DRE CL não há arquivo dessas Circulares Informativa para acesso ao público.

Na Circular Informativa de outubro de 2013, na seção do DOT- P, foram levantados 5 cursos voltados à educação infantil em que a rede direta teve acesso, enquanto na rede parceira (conveniada/índireta) somente o I Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil foi realizado em outubro de 2013. Neste evento foi abordada a aplicação dos Indicadores de Qualidade, quando houve a implantação desses Indicadores nas CEIs de São Paulo.

Quadro 5– Levantamento dos cursos da Circular Informativa do mês de outubro de 2013.

Nº DE CURSOS DISPONIBILIZADOS	ATIVIDADE	PÚBLICO ALVO	CEI/EMEI/ EMEF	CEI PARCEIRA
01	Curso optativo relações etnicorraciais e educação	Servidores inscritos	X	
03	Curso optativo educação, cinema e diversidade	Servidores inscritos	X	
01	I Seminário regional- “qualidade e avaliação na educação infantil”	Participação livre	X	X

No quadro 3, temos os cursos optativos, que não são obrigatórios e são direcionados para os servidores públicos (concursados), cujos temas, Relações etnicorraciais e Educação, cinema e diversidade contemplam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil. É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres. Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. (BRASIL, Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, 2013, p.87)

Nas Circulares Informativas de 2014, as quais obtive acesso, nos meses de setembro e novembro, foram levantados 8 cursos voltados para educação infantil em que a rede direta teve acesso aos 8, enquanto a rede parceira (conveniada/índireta) obteve acesso à

Universidade Aberta do Brasil, sendo curso de Tutor para o Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (necessário ter licenciatura em letras).

Quadro 6– Levantamento dos cursos da Circular Informativa do mês de setembro e outubro de 2014

Nº DE CURSOS DISPONIBILIZADOS	ATIVIDADE	PÚBLICO ALVO	CEI/EMEI/ EMEF	CEI PARCEIRA
01	CURSO OPTATIVO – “EDUCAR E CUIDAR”.	Servidores inscritos	X	
04	CURSO OPTATIVO “A IMPORTÂNCIA DA EQUIPE COLABORATIVA NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA” - CEFAI	Servidores inscritos	X	
01	IV – Seminário de Educação	Servidores inscritos	X	
01	Universidade Aberta do Brasil- Tutor e Alunos para o Curso de Especialização de gênero diversidade na escola Universidade Tecnológica Federal do Paraná.	Servidores inscritos	X	
01	Universidade Aberta Tutor para o Curso de Especialização em Ensino de Língua português e leitura. Universidade tecnológica Federal do Paraná	MANTENEDORES DIRETORES, Cp’s E UM PROFESSOR	X	X

Os Cursos das universidades foram ministrados pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, são online mas com polos presenciais nos CEUs (Centro Educacional Unificado). Exemplo disso é o Curso de Especialização de gênero e diversidade na escola pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A inscrição era para todos os servidores inscritos (servidores públicos), ao contrário do Curso Tutor para o Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Leitura, aberto para Mantenedores, Diretores, Coordenadores Pedagógicos e um professor , com a necessidade de ser graduado em Letras para se inscrever.

Contemplava-se o Plano Nacional de Educação de 2014, na meta 16, de modo a garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação básica.

No ano de 2015, houve 201 cursos voltados para educação infantil ministrados de abril a novembro. Contudo, a rede direta teve acesso a todos os cursos, mas a rede parceira (conveniada/indireta) teve acesso apenas a 29 cursos do total oferecido. Os temas dos cursos foram:

Quadro 7– Levantamento dos cursos da Circular Informativa do mês de abril a novembro de 2015.

Nº DE CURSOS DISPONIBILIZADOS	ATIVIDADE	PÚBLICO ALVO	CEI/EMEI/ EMEF	CEI PARCEIRA
01	“Brincar para todos”	Educadores Inscritos	X	X
01	4º Encontro de mobilizadores do respeitar é preciso.	CPs dos Centro de Educação em Direitos Humanos , CEU, CEI, EMEI, EMEF Casa blanca e escolas satélites, EMEF Jornalista Millôr Fernandes e EMEF Teresinha Mota de Figueiredo.	X	
01	Arco irís periférico: Diferença sexual, memória e educação	Professores, alunos e comunidade	X	X
03	CEFAI- Curso de libras- intermediário	Educadores inscritos	X	X
01	Conversa literária: “Saúde filosofia, cultura e felicidade (Binho – poeta e criador do sarau do Binho; Maria Vilani – Filósofa e Professora; Emilio Terron – Professor e Mestre em Filosófica)	Professores, alunos e comunidade.	X	X
01	Conversa literária: Literatura na cidade – Suas pontes e suas pontas (Marcelino Freire – escritor e organizador da balada literária; Heloisa Buarque de Hollanda – escritora, editora e crítica literária; Gil Maçal – Coordenador do núcleo de cidadania cultural da SMC de SP; Diane padial – psicóloga, produtora cultural e idealizadora)	Professores, alunos e comunidade.	X	X
02	Cuidar e educar	Servidores Inscritos	X	
06	Curso : “Básico de libras”.	Educadores inscritos	X	
02	Curso : Gestão de Políticas públicas em educação especial	Educadores inscritos	X	
01	Curso : "Projeto é vida bebês"	Professoras (es) inscritas (os) da rede indireta/conveniada	X	X
01	Curso :Educação para o Antirracismo	Educadores inscritos	X	X
01	Curso “ criança é vida”	Professores de conveniada		X
19	Curso “A importância da estimulação essencial na educação infantil	Educadores inscritos	X	X
07	Curso “A importância da estimulação essencial na educação infantil”	Servidores inscritos	X	
01	Curso “A presença imigrante em São Paulo: Contextos educacionais e práticas antirracistas	Educadores inscritos	X	X

05	Curso “A importância da equipe colaborativa na construção da escola inclusiva II”	Educadores inscritos	X	
02	Curso “Altas habilidades, superdotação	Educadores inscritos	X	
01	Curso “altas habilidades, superdotada II”.	Educadores inscritos	X	
01	Curso “Criança segura – multiplicadores”.	Professores inscritos	X	
02	Curso “Culturas infantis na educação infantil e no ciclo de alfabetização	CP, professor de Ed. Inf e Ens Fund I, atuando nas turmas de infantil II e do ciclo de alfabetização.	X	X
02	Curso “Estimulação essencial”	Educadores inscritos	X	
01	Curso “Instituto Criança é vida”	Professores inscritos da rede conveniada.		X
04	Curso “Jeitos de Aprender” (Abrinq)	Coordenadoras (es) e professoras (es) Dos CEIs inscritos	X	
01	Curso “Jeitos de aprender” (Abrinq)	Coordenadoras (es) e professoras (es) dos CEIs inscritos	X	X
01	Curso “Literatura e tradições orais brasileiras”.	Servidores inscritos	X	X
02	Curso “Saberes que se vivenciam: Desconstruindo a inferioridade intelectual de africanos”	Educadores inscritos	X	X
01	Curso “Tecnologia assistiva”	Educadores inscritos	X	
01	Curso Antropologia e Valores civilizatórios da África subsaariana	Educadores inscritos	X	X
04	Curso básico de libras	Servidores inscritos	X	
05	Curso de libras intermediário	Educadores inscritos	X	
05	Curso optativo :”Gestão democrática e participativa na educação para as relações étnico-raciais”.	Educadores inscritos	X	
01	Curso optativo “Círculo de cultura: bebês e crianças no museu e a atualidade do legado freiriano nos distintos ciclos de ensino”.	Professores inscritos	X	
01	Curso optativo “Diálogos possíveis – educação básica, movimentos sociais e academia”	Professores de ensino fundamental II e médio, Coordenadores pedagógicos, Professores de educação infantil e ensino fundamental I, professores de educação infantil, auxiliares técnicos de educação,	X	

		auxiliares administrativos de ensino, auxiliares de secretaria, supervisores escolares, diretores de escola, assistentes de diretor de escola, especialista inf. Tec. Cult. Desp/educação física e especialista inf. Tec. Cult. Desp/biblioteca.		
03	Curso optativo: “Aprendizagem da leitura e escrita – além do diagnóstico de dislexia”.	Educadores inscritos	X	
01	Curso optativo: “Círculo de cultura”	Servidores inscritos	X	
03	Curso optativo: “Diálogos e perspectivas sobre a educação etnicorracial no Brasil”.	Educadores inscritos	X	
07	Curso optativo: “Documentação pedagógica: a construção de um processo”	Educadores inscritos	X	
01	Curso optativo: “Educação para todos e todas”.	Professor de educação infantil e ensino fundamental I, professor de ensino fundamental II e médio	X	
03	Curso optativo: “Literatura e tradições orais africanas e afrobrasileiras” - (turma 2)	Educadores inscritos	X	
03	Curso optativo: “Literatura e tradições orais africanas e afrobrasileiras - (turma 1)	Educadores inscritos	X	
02	Curso optativo: “Respeito á diversidade religiosa no contexto escolar.”	Educadores inscritos	X	
03	Curso optativo: A educação infantil na DRE Campo Limpo: percurso histórico , reflexões e práticas.	Educadores inscritos	X	
02	Curso optativo: Cine Infância e Educação	Servidores inscritos	X	
01	Curso optativo: Respeito á diversidade no contexto escolar.	Educadores inscritos	X	
09	Curso: “A importância da equipe colaborativa na construção da escola inclusiva”	Servidores inscritos	X	
01	Curso: “cuidar e educar”	Educadores inscritos	X	
02	Curso: “Educação em Direitos Humanos”.	Servidores inscritos	X	
02	Curso: Deficiência física no contexto escolar	Servidores inscritos	X	
01	Curso: Laramara “Brincar para todos”.	Educadores inscritos	X	
01	Curso: Saberes que se vivenciam.	Educadores inscritos	X	X

05	Encontro “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista”	1 gestor do CEI (conveniados, indiretos e diretos) e EMEIs e 1 professora (or) por unidade	X	X
01	Encontro “Indicadores de qualidade da educação infantil Paulista	1 gestor de CEI/EMEI/EMEF	X	
01	Feira literária da zona sul	Professores, alunos e comunidade.	X	X
01	II – Seminário leitores e leituras – a mediação de leitura e a ampliação do público leitor.	Professores Orientadores da sala de aula	X	
52	III - Seminário Regional Qualidade social e avaliação na Educação Infantil	Gestores da educação infantil (rede direta e indireta) inscritos	X	X
01	Oficina de contação de histórias	Coordenadoras (es) e professoras (es) dos ceis inscritos	X	
01	Seminário “ História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil”.	Um representante de cada CEI	X	X
01	Seminário étnico- racial	Educadores inscritos	X	
01	Simpósio Internacional de Educação Infantil	Servidores inscritos	X	
01	Universidade Aberta do Brasil.: Processo Seletivo de alunos para o Mestrado Profissional em Letras .	Ser portador de Diploma de Curso superior de licenciatura em letras, habilitação em Português, devidamente registrado no Ministério da Educação; ser Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1º a 9º anos) - Em escola da Rede pública .	X	
01	Universidade Aberta do Brasil - Curso de Especialização em novas tecnologias no ensino da matemática - pós-graduação Latu Sensu – modalidade educação a distância – 2º semestre – Universidade Federal Fluminense	Graduação em matemática, ciências com habilitação em matemática, estatística, engenharias ou física, reconhecidos pelo MEC.	X	X
01	VII – Congresso Paulista de Ed. Infantil	Servidores inscritos	X	
01	XVIII – Seminário interescolar “ Refletindo sobre as relações de poder na educação escolar e a formação dos educadores”.	Servidores inscritos	X	

Neste mesmo ano, a Secretaria Municipal disponibiliza dois documentos: a Orientação Normativa nº01/2015 – Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil, e o Currículo Integrador da Infância Paulistana, que começam a ser vigorados nesse mesmo ano. A Diretoria Regional do Campo Limpo proporcionou 201 cursos contemplando esses documentos.

A rede parceira obteve acesso a 99 deles, cujos os temas dos cursos da rede parceira foram: Brincar para todos (abordado um único dia), Arco íris periférico: Diferença sexual, memória e educação (abordado um único dia), CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à inclusão) – Curso de Libras (abordado 3 vezes), Conversa Literária (abordado um único dia), Educação para o Antirracismo (abordado um único dia), Criança é vida (abordado um único dia), A importância da estimulação essencial na educação infantil (abordado um único dia), Antropologia e Valores civilizatórios da África Subsaariana (abordado um único dia), Feira Literária (abordado duas vezes durante o período pesquisado), Saberes que se vivenciam (abordado duas vezes durante o período pesquisado), Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (abordado cinco vezes durante o período pesquisado), Seminário Regional Qualidade Social e Avaliação na Educação Infantil (abordado 52 vezes durante o período pesquisado), História e Cultura africana e afro-brasileira na educação infantil (abordado um único dia), Universidade Aberta do Brasil – Curso de Especialização em novas tecnologias no ensino da matemática (a oferta em um único período – para participar do processo seletivo era necessário ser graduado em matemática).

Destaca-se que esses acessos na maioria das vezes eram somente ao coordenador pedagógico e a um professor, vaga disponibilizada pela DRE. Essas informações muitas vezes eram repassadas em Jornada Pedagógica para equipe.

No ano de 2016 a Diretoria Regional do Campo Limpo ministrou 287 cursos voltados para educação infantil contemplando o currículo da educação infantil. Desse total, a rede direta teve acesso aos 287 enquanto a rede parceira (conveniada/indireta) obteve acesso a 67 cursos. Os temas foram:

Quadro 8 – Levantamento dos cursos da Circular Informativa do mês de abril a setembro de 2016

Nº DE CURSOS DISPONIBILIZADOS	ATIVIDADE	PÚBLICO ALVO	CEI/EMEI/ EMEF	CEI PARCEIRA
14	A importância da estimulação da educação infantil	Servidores inscritos	X	
02	Acolhimento a queixa escolar em uma perspectiva crítico reflexiva.	Professores, Coordenadores e Gestores	X	
02	Apresentação da “AMAR – coletânea de livros infantis”	Professores orientadores de sala de leitura e Coordenador pedagógico.	X	
02	Cine infância	Educadores inscritos	X	
01	Criança Segura	Educadores inscritos	X	
03	Curso "Protagonismo infantil e juvenil "Assembleias de Classe- módulo I	Professores inscritos	X	
01	Curso : A formação étnico -racial na ed. Infantil	Educadores inscritos	X	
01	Curso : Construção da identidade étnico-racial na educação infantil.	Educadores inscritos s	X	
03	Curso : Desafios da vida diária escolar	Educadores inscritos	X	
01	Curso : Documentação pedagógica	Servidores inscritos	X	
02	Curso : Estratégias pedagógicas inclusivas	Educadores inscritos	X	
01	Curso altas habilidades: superdotação: estratégias em sala de aula	Servidores inscritos	X	
01	Curso cuidar e educar.	Educadores inscritos	X	
12	Curso de primeiro socorros	Educadores inscritos	X	
05	Curso estratégias pedagógicas inclusivas	Educadores inscritos	X	
01	Curso Hortas urbanas:: da educação ambiental a alimentação saudável.	Gestores e professores.	X	
02	Curso optativo "O brincar como conteúdo da infância.”	Educadores inscritos	X	
06	Curso optativo "Musicalizar através do canto e da construção de objetos sonoros”	Educadores inscritos	X	
01	Curso optativo "O fazer musical como prática inventiva e coletiva	Educadores inscritos	X	
02	Curso optativo “Culturas indígenas através da música explorando caminhos interdisciplinares”	Educadores inscritos	X	
03	Curso optativo: A fada teve uma ideia.	Professores inscritos	X	

01	Curso optativo: Culturas indígenas através da música: explorando caminhos interdisciplinares	Professores inscritos	X	
02	Curso optativo: Culturas infantis	Professores inscritos	X	
06	Curso optativo: Documentação pedagógica	Educadores inscritos	X	
03	Curso optativo: Educar meninos e meninas para as relações de gêneros	Professores e gestores inscritos	X	
01	Curso optativo: Eutonia na educação escolar	Professores inscritos	X	
02	Curso optativo: fantoches como ferramenta pedagógica	Servidores inscritos	X	
01	Curso optativo: O brincar como eixo orientador do currículo na educação infantil	Professores inscritos	X	
04	Curso optativo: O fazer musical como prática inventiva e coletiva.	Servidores inscritos	X	
03	Curso optativo: Planejamento e documentação pedagógica sob o olhar das relações étnico-raciais e o brincar	Professores e gestores inscritos	X	
01	Curso optativo: Planejamento e documentação pedagógica sob o olhar das relações étnico-raciais e o brincar.	Educadores inscritos rede direta e indireta	X	X
06	Curso "Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma I	Professoras e professores inscritos	X	
05	Curso "Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma III	Professoras e professores inscritos	X	
06	Curso "Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma II	Professoras e professores inscritos	X	
05	Curso "Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma IV	Professoras e professores inscritos	X	
05	Curso "Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma VII	Profissionais da educação inscritos	X	
05	Curso "Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma VIII	Profissionais da educação inscritos	X	
05	Curso "Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma IX	Profissionais da educação inscritos	X	
05	Curso "Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma X	Profissionais da educação inscritos	X	
05	Curso "Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma XI	Profissionais da educação inscritos	X	

05	Curso"Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma v	Profissionais da educação inscritos	X	
05	Curso"Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma XII	Profissionais da educação inscritos	X	
05	Curso"Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma XIII	Profissionais da educação inscritos	X	
05	Curso"Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma VI	Profissionais da educação inscritos	X	
05	Curso"Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma XV	Profissionais da educação inscritos	X	
03	Curso"Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma XIV	Profissionais da educação inscritos	X	
01	Curso"Currículo integrador para a garantia do direitos da infância paulistana" – turma XVI	Profissionais da educação inscritos	X	
02	Curso: Criança seguro no trânsito	Educadores inscritos	X	
04	Curso: Cuidar e educar.	Educadores inscritos	X	
01	Curso: A importância da equipe colaborativa na construção da escola inclusiva.	Servidores inscritos	X	
02	Curso: A importância da estimulação essencial na educação infantil	Servidores inscritos	X	
02	Curso: Altas habilidades – estratégias em sala de aula.	Servidores inscritos	X	
01	Curso: Construção da identidade étnico-racial na educação infantil	Educadores inscritos	X	
01	Curso: Criação literária incentivando a autoria.	Servidores inscritos	X	
04	Curso: Currículo integrador para garantia dos direitos da infância paulistana	Educadores inscritos – turma 3	X	
01	Curso: Desafios da vida diária escolar	Educadores inscritos	X	
08	Curso: Estratégias pedagógicas inclusivas	Educadores inscritos	X	
02	Curso: Reflexões exercício da docência com os bebês.	Educadores inscritos	X	
01	Curso:fantoches como ferramenta pedagógica	Educadores inscritos	X	
01	Curso:Planejamento e documentação pedagógica sob o olhar das relações étnico-raciais e o brincar	Educadores inscritos	X	
04	Formação grupo de trabalho professores de SAAI	Professores do SAAI	X	
03	Formação para uso da mesa alfabeto	Professor ou Coordenador	X	
02	Formação robótica	Professores convocados	X	

04	Hortas urbanas: da educação ambiental á alimentação saudável	Educadores inscritos	X	
08	I Seminário de Educação ambiental	Educadores inscritos	X	
01	IV Seminário regional "Qualidade social e avaliação na educação infantil"	1 Coordenador, 1 equipe docente, 1 equipe de apoio, 1 representante dos familiares/comunidade de cada unidade de educação infantil rede direta e indireta e conveniada.	X	X
64	Projeto : Pequenos gigantes	Cebs indiretos e conveniadas		X
02	Planejamento e Documentação Pedagógica sob o Olhar das relações étnico-raciais e o brincar	Educadores inscritos	X	
02	Projetos Pequenos Gigantes	Educadores inscritos	X	
01	Seminário “Construção de práticas educativas que considerem as diferentes culturas e as relações sociais”	Educadores inscritos	X	X

Conforme citado, a rede parceira obteve acesso a 67 cursos de 287 cursos levantados pela pesquisa das Circulares Informativas dos meses de abril a setembro de 2016. Esses cursos foram voltados para o aprimoramento das práticas pedagógicas, conforme o documento Currículo Integrador da Infância Paulistana. Os temas dos cursos foram: Planejamento e documentação pedagógica sob o olhar das relações étnico-raciais e o brincar (abordado em um único dia), Seminário regional "Qualidade social e avaliação na educação infantil" (abordado em um único dia), Projeto: Pequenos gigantes (abordado 64 vezes durante esse período), "Construção de práticas educativas que considerem as diferentes culturas e as relações sociais" (abordado em um único dia). Aliás, o projeto, Pequenos Gigantes foi um curso com a parceria da AACD (Associação de Assistência à criança deficiente), que atendeu os Centros de Educação Infantil parceiros pela demanda de crianças.

No término da análise dos quadros das circulares, percebemos que a rede direta teve acesso a 501 cursos, enquanto a rede parceira (conveniada/ indireta) obteve o acesso de 168 cursos nos anos de 2013 a 2016. Constata-se, que a rede direta obteve cursos de vários temas da educação, como assuntos étnico-raciais, diversidades, arte, educação inclusiva, libras, educação infantil (vida dos bebês), gestão democrática e participativa, seminários sobre qualidade social e avaliação, como indicadores de qualidade. Enquanto isso, os CEIs foram

contempladas com alguns temas destinados a bebês, culturas infantis, indicadores de qualidade e avaliação da educação infantil e alguns cursos étnico-raciais, educação inclusiva e libras.

No ano de 2019 participei de um Seminário de aprofundamento Curricular para a Educação Infantil (DIPED – Educação Infantil – DRE CL) no dia 14 de fevereiro, realizado para todas as redes (direta e parceira). Um dos comunicados feito nesse Seminário pelo grupo do DIPED foi que a partir de então não seríamos redes diferentes como rede parceira e rede direta, mas sim uma rede única, isto é, a rede municipal de educação de São Paulo com a diferenciação de unidades, a unidade direta e unidade parceira, que pessoalmente a meu ver continua a mesma coisa só mudam-se as falas.

No decorrer demonstraram as Ações de 2019 referente aos treinamentos na unidade Direta estava programado GEPP (Grupo de estudo e Práticas Pedagógicas) com as (os) coordenadoras (es) Pedagógicas(os) com encontros quinzenais, Cursos Optativos para os (as) educadores (as) sobre o Currículo da Cidade – Educação Infantil, Seminários de Aprofundamento Curricular nos dias 14/02,15/03,11/04 e 16/05, CEMEIs com visitas pedagógicas com as assessoras.

Entretanto as Ações para as unidades Parceiras era a Formação com a equipe gestora com o CEDAC (que foi explicado que as unidades parceiras teriam uma reunião sobre essa empresa), Curso optativo com a PLAN International (cursos fora do horário de trabalho para 200 professores anualmente) e Seminários de Aprofundamento Curricular nos dias 14/02,15/03,11/04 e 16/05.

Em resumo, consta-se que ainda existam barreiras grandes entre a rede direta e parceira, principalmente no que se refere á formação. Paulo Freire (1997, p. 39), argumenta que quando se trata do conceito de formação permanente, a atenção deve recair para o processo formativo e reflexivo. Para o pensador, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. E pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem pode melhor a próxima prática do amanhã. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com prática.

E para que o professor da rede parceira tenha esse momento de reflexão é necessário ser oferecido os mesmos instrumentos que da rede direta, como PEA, a jornada de trabalho, a remuneração e todas as condições que a rede direta tem de crescimento profissional que a rede parceira não possui.

Pensando neste contexto, Eveline Algebaile (2009, p. 352) argumenta que a qualidade da escola pública tem sido tragada pelo processo de expansão sob a ótica do descompasso entre a qualidade e a quantidade. A autora diagnostica, em sua tese que aborda a reforma de ensino de 1990, que a crise do ensino público é um problema de concepção de escola e de formação de professores.

Neste contexto percebemos que os anos se passaram mas continuamos a ter problemas tanto na qualidade quanto na quantidade, além da formação continuada desses professores que atuam na rede parceira do município de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei este trabalho, o objetivo foi identificar as diferenças de Formação Continuada da rede parceira com a rede direta dos Centros de Educação Infantil (Creches), tomando as Circulares Informativas da Diretoria Regional de ensino do Campo Limpo do Município de São Paulo como um dos instrumentos principais para pesquisa, além de utilizar as Portarias e os documentos nacionais e municipais que são direcionados para educação Infantil.

O estudo dessa pesquisa primeiramente encaminhou para uma investigação sobre a linha do tempo da Creche para compreendermos quando surgiu essa instituição e a partir de qual órgão, até a evolução nos dias atuais. Foi importante a clareza histórica que me direcionou para compreensão dessa Creche e de suas formações.

Para ampliar a compreensão do processo de formação no segundo capítulo, direcionei para a Formação continuadas dos professores da rede direta e Parceira do Município de São Paulo, direcionando ao perfil desse professor /educador.

Com a mudança da Creche para o Centro de Educação Infantil, o perfil desse novo profissional começa a mudar para ser atendida a nova proposta de ensino, que não seria somente assistencialista, mas passaria a contemplar o ensino. Nesse momento, houve a preocupação da qualidade dessa formação e do acolhimento dessa nova escola.

Continuando a abordagem da Formação Continuada a influência das Políticas de formação na carreira do professor é percebida por meio de documentos da Secretaria Municipal de Educação, principalmente quando abordamos o Decreto do Estatuto do Magistério Municipal Lei nº 11.229/92, PEAs (Projetos Estratégicos de Ação), Lei nº14.660 sobre as Jornadas de trabalho dos Profissionais de Educação, demonstrando claramente a diferença do profissional da rede direta e da rede parceira celetista (CLT), cumprindo 40 horas semanais.

Procurou-se demonstrar os desencontros dessa formação principalmente na rede parceira, pois é muito diferente a abordagem dessa disponibilidade para a formação continuada, sendo na maioria das vezes feitas em Reuniões pedagógicas (antigas Jornadas Pedagógicas), de modo a não haver tanta oportunidade como os profissionais da rede direta.

No terceiro capítulo analisou-se como a formação é influenciada pelas Portarias e as demandas de atendimento e como a DRE Campo Limpo organiza essa formação por meio das Circulares Informativas do período de 2013 a 2016.

A partir desse levantamento de pesquisa, destacou-se a tamanha diferença dessa formação entre duas redes que proporcionam o mesmo atendimento.

É nítido que a continuidade do processo de formação continuada é destinada para todos os profissionais da rede direta e da rede parceira, mas a sua forma de aplicação são totalmente diferentes vistas pela Diretoria Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação.

Logo é necessário mais investimento da prefeitura de São Paulo na rede parceira, a fim que possa haver a possibilidade de uma jornada igual a da rede direta e que tenha as mesmas possibilidades de cursos de formação.

Conforme Júlia Oliveira-Formosinho (2002, p.1 62), integrar saberes, integrar funções, e viver interações alargadas requerem um processo vibrante da procura de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir e fazer. Requer também que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Volnei Bispo de. **As parcerias públicos privadas na educação infantil. Um estudo sobre a laicidade do estado e a religiosidade de instituições conveniadas.** Dissertação (Mestrado) Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BARUCCI, Elisabeth. **Políticas de atendimento á infância nas creches municipais de São Paulo (1989-1992).** Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.
- BATISTA, Paulo Rogério. **As parcerias público-privado na oferta de educação infantil - o caso das creches conveniadas no município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BELTRAN, Ana Carolina de Viveiro - **Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo** Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, Diário Oficial da União, Janeiro, 2001.
- BRASÍLIA. RESOLUÇÃO Nº 4, de 13 de julho de 2010, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Ministério da Educação, Brasília, Julho, 2010.
- CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate.** Revista Educação Sociedade, São Paulo, ano XX – Nº68, 1999.
- CAMPOS, Maria Malta. **Entre as políticas de qualidade e qualidade das práticas.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n.148. p. 22-43, 2013.
- CRAVEIRO, Silvia da Silva. **Desigualdades na rede de creches conveniadas da Prefeitura de São Paulo: Um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas.** Tese (Doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2015.
- DAVIS, Claudia L.F; et.al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo: FCC/DPE, 2012.
- DIDONET, Vital; et.al. **Educação Infantil: a creche um bom começo,** Brasília: INEP, 2001.
- DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano I- Edição XI- 2013 – 03 a 16 de outubro.** [mensagem pessoal] Mensagem recebida por<angelina@ueb-brasil.org.br> em outubro 2013.
- DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano II- Edição XIX- 2014- 01 a 15 de novembro.** [mensagem pessoal] Mensagem recebida por<angelina@ueb-brasil.org.br> em novembro de 2014.
- DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano II- Edição XVI- 2014 – 16 a 30 de setembro.** [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <angelina@ueb-brasil.org.br> em setembro de 2014.
- DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano III- Edição V- 2015 – 01 a 15 de abril.** [mensagem pessoal] Mensagem recebida por<angelina@ueb-brasil.org.br> em abril de 2015.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano III- Edição XII- 2015 – 01 a 15 de agosto.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em agosto de 2015.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano III- Edição I- 2015 – 01 a 15 de fevereiro.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em fevereiro de 2015.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano III- Edição IX- 2015 – 01 a 15 de junho.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em junho de 2015.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano III- Edição VII- 2015 – 01 a 15 de maio.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em maio de 2015.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano III- Edição III- 2015 – 01 a 15 de março.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em março de 2015.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano III- Edição II- 2015 – 16 a 28 de fevereiro.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em fevereiro de 2015.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano III- Edição VI- 2015 – 16 a 30 de abril.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em abril de 2015.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano III- Edição X- 2015 – 16 a 30 de junho.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em junho de 2015.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano III- Edição XV- 2015 – 16 a 30 de setembro.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em setembro de 2015.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano III- Edição XIII- 2015 – 16 a 31 de agosto.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em agosto de 2015.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano III- Edição IV- 2015 – 16 a 30 de março.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em março de 2015.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano III- Edição XVII- 2015 - novembro.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em novembro de 2015.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano IV- Edição III- 2016 - abril.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em abril de 2016.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano IV- Edição VII- 2016 - agosto.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em agosto de 2016.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano IV- Edição VI- 2016 - julho .** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em julho de 2016.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano IV- Edição V- 2016 - junho.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em junho de 2016.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano IV- Edição IV- 2016 - maio.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em maio de 2016.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano IV- Edição II- 2016 - março.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em março de 2016.

DIRETORIA REGIONAL DO CAMPO LIMPO, **Circular Informativa da DRE Campo Limpo, ano IV- Edição VIII- 2016 - setembro.** [mensagem pessoal]Mensagem recebida por<angelina@aeb-brasil.org.br> em setembro de 2016.

FRANCO, Dalva de Souza. **Uma década das creches na educação paulistana - 2002 a 2012.** Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

FINCO, Daniela. et.al. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora,** SP: Edições Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil, 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores – Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GREGORIO, Maria Eugenia Augusto. **Terceiro Setor e educação não formal: o impacto da formação continuada da ação comunitária na consciência política de educadores sociais das organizações conveniadas da zona sul e região metropolitana de São Paulo.** Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LIMA, Marcia Aparecida Colber de. **A Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil : Possibilidades e limites do Programa de Formação A Rede em Rede – A Formação Continuada na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

LEITE Regina Lucia Poppa Scarpa. **Formação do Educador Reflexivo: análise de experiência realizada em creches de São Paulo.** Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo 1998.

LOUREIRO, Walderes Nunes. **Escolas conveniadas: Condições de ensino e privatização de recursos públicos** Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1993.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?** Porto Alegre: Educação, v.34, n.1,p.75-85, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB. DICEI. 2013.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Adriano Francisco de. **Públicas em educação infantil: diferenças e desigualdades entre creches da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado), Universidade Mogi das Cruzes, São Paulo, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. Malta; HADDAD, Lenira **A rede de creches no município de São Paulo**. - São Paulo: DPE/FCC, 1991.

SÃO PAULO. Decreto nº 40.268, 31 de janeiro de 2001, **Dispõe sobre a efetivação de diretrizes de integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino**. Secretaria do Governo Municipal, Janeiro.2001.

SÃO PAULO. Lei nº11.229, de 26 junho de 1992, **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal**. 439º da fundação de São Paulo, São Paulo, Junho.1992.

SÃO PAULO. Portaria Normativa, N2 015, de 11 de agosto de 2017, **Dispõe sobre o processo de Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social com atuação na área da educação**, CONJUR-MEC/CGU/AGU, São Paulo, Agosto, 2017.

SÃO PAULO. Secretária Municipal de Educação, **Currículo Integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. Secretária Municipal de Educação, **Magistério edição especial nº2**, São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. Secretária Municipal de Educação, **Magistério edição especial nº3**, São Paulo: SME/DOT, 2017.

SÃO PAULO. Portaria nº2989, de 13/04/2016 – **Dispõe sobre o Cumprimento das Horas-Atividade dos Professores de Educação Infantil em exercício nos Centros de Educação Infantil da Rede Direta, da Rede Municipal de Ensino, nos termos do disposto no Art. 7º da Lei nº 1**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo DOC 14/04/2016 – p. 11, São Paulo, 2016.

SÃO PAULO. Portaria nº3477, de 08/07/2011 – **Institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo , 2011.

SÃO PAULO. Portaria nº4289, de 30/07/2014 – **Institui o sistema de formação de educadores da rede municipal de ensino de São Paulo- CEU FOR**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo DOC 31/07/2014 – P. 19, 2014.

SÃO PAULO. Portaria nº4549, de 19/05/2017 – **Dispõe sobre critérios e procedimentos para o credenciamento de organizações da sociedade civil com atuação na área da educação, interessadas em celebrar e manter parcerias com a SME**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 2017.

SÃO PAULO. Portaria nº7775, de 25/11/2016 – **Diretrizes para elaboração do calendário de atividades - 2017 - CEI, CEMEI, EMEI, EMEF, EMEFM, CIEJA, EMEBS**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 2017.

SÃO PAULO. Portaria nº7777, de 25/11/2016 – **Organização e elaboração do calendário de atividades dos CEIs/Creches da rede Indireta e Privada Conveniada**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 2016.

SÃO PAULO. Secretária Municipal de Educação, **Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015

SÃO PAULO. Secretária Municipal de Educação, **Currículo Integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. Secretária Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, **A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil**, São Paulo:SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO. Secretária Municipal de Educação, **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo:SME/DOT, 2016.

TRONNOLONE, Miriam. **A gestão de creche no município de São Paulo: diretores em contexto**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2013.

VERCELLI, Ligia de carvalho (Orgs.), **Formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil**, Jundiaí: Paco Editorial:2015.