



CICLO(S) E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS PERSPECTIVAS MACRO E MESOSSOCIAL DE ANÁLISE DE UMA GESTÃO EDUCACIONAL

CYCLE (S) AND CONTINUED TEACHER TRAINING: THE MACRO AND MESOSOCIAL PERSPECTIVES OF ANALYSIS OF AN EDUCATIONAL MANAGEMENT

CICLO (S) Y FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES: LAS PERSPECTIVAS MACRO Y MESOSOCIAL DE ANÁLISIS DE UNA GESTIÓN EDUCACIONAL

Elisangela da Silva Bernado¹

Resumo: Para atingir o objetivo de caracterizar a formação continuada de professores em uma escola pública carioca, procuramos investigar como se dá a formação continuada docente em escolas organizadas em ciclos. Na dimensão macrossocial, foram utilizados dados de avaliações em larga. Na dimensão mesossocial, foi feito um estudo de caso em uma escola pública no município do Rio de Janeiro por meio de observação e de entrevistas. O estudo considerou, as experiências de formação promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) e pela própria escola. A pesquisa se interessou por aspectos que fogem à perspectiva clássica de formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada de professor. Ciclos. Escola pública. Gestão educacional.

Abstract: In order to reach the objective of characterizing the continuous formation of teachers in a public school in Rio de Janeiro, we seek to investigate how the continuous formation of teachers is organized in schools organized in cycles. In the macrossocial dimension, large-scale evaluation data were used. In the mesossocial dimension, a case study was done in a public school in the city of Rio de Janeiro through observation and interviews. The study considered the training experiences promoted by the Municipal Education Department (SME/RJ) and the school itself. The research was interested in aspects that go beyond the classical perspective of continuing education.

Keywords: Continuing teacher training. Cycles. Public school. Educational management.

Resumen: Para alcanzar el objetivo de caracterizar la formación continuada de profesores en una escuela pública carioca, procuramos investigar cómo se da la formación continuada docente en escuelas organizadas en ciclos. En la dimensión macrossocial, se utilizaron datos de evaluaciones amplias. En la dimensión mesossocial, se realizó un estudio de caso en una escuela pública en el municipio de Río de Janeiro por medio de observación y de entrevistas. El estudio consideró, las experiencias de formación promovidas por la Secretaría Municipal de Educación (SME/RJ) y por la propia escuela. La investigación se interesó por aspectos que escapan a la perspectiva clásica de formación continuada.

Palabras-clave: Formación continuada de profesor. Ciclos. Escuela pública. Gestión educativa.

Envio 09/02/2018

Revisão 15/02/2018

Aceite 10/10/2018

¹ Pós-Doutorado em Educação pela UFRJ. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: efelisberto@yahoo.com.br.

Introdução

A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas, bem como nas investigações e publicações da área. O estudo da questão da formação continuada de professores envolve um número considerável de autores que aponta a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor e a necessidade de se levar em conta o saber do professor e a escola como locus de formação docente. Esse consenso põe em destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano escolar quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Tendo essa perspectiva como pano de fundo, procuramos, neste trabalho, caracterizar a formação continuada de professores que acontece em uma escola fundamental pública do município do Rio de Janeiro. A suposição inicial é a de que essa formação acontece em experiências formalizadas de educação continuada, mas também, e, especialmente, no cotidiano do espaço escolar. Nesta perspectiva, o foco da pesquisa esteve dirigido à formação continuada que acontece no interior da escola, nos diferentes momentos e instâncias em que há trocas entre professores e destes com outros profissionais da escola. Para realizar o objetivo geral de caracterizar a formação continuada de professores, procuramos investigar e cotejar a formação continuada de professores em escolas de ensino fundamental organizadas em ciclos, nas dimensões macro e mesossocial de análise. Na dimensão macrossocial, foram utilizados os dados do SAEB 2001 (Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica) para descrever e explorar algumas das características da formação continuada oferecida pelas escolas públicas municipais frequentadas pelos alunos cariocas. Na dimensão mesossocial, foi feito um estudo de caso da formação continuada oferecida em uma escola pública de ensino fundamental carioca.

A formação de professores vem assumindo posição de destaque também nas discussões relativas às políticas públicas. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação docente bem como nas investigações e publicações da área e nos debates acerca da formação inicial e continuada dos professores. Nessas dimensões,

a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Vieira (2007, p.2), refletindo sobre o que é preciso fazer para termos uma escola que deveria ser de qualidade para todos, apresenta dois pressupostos:

1. As políticas de educação devem ser políticas de Estado. Enquanto permanecerem à mercê de governos que vêm e vão, o Brasil continuará reinventando a roda, como tem sido feito desde os primórdios da história da educação.
2. As políticas e práticas de gestão (educacional e) escolar e a formação do educador precisam estar em sintonia com foco permanente na aprendizagem.

Ainda, sobre a qualidade Dourado (2007, p.940) enfatiza que

a busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual.

188

Na perspectiva do autor (2007, p.941), o conceito de qualidade não pode ser reduzido apenas à medida de rendimento/desempenho escolar e nem adotado como referência para o ranqueamento das instituições de ensino. Mais ainda, o autor traz que uma educação com qualidade social é

caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Segundo Vieira (2007), a formação inicial de professores e gestores em princípio se dá no âmbito das universidades. De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Lei nº 9394/96, no artigo 62, a formação de professores e de gestores da Educação Básica é

feita em cursos de graduação e de pós-graduação, aceitando-se que docentes de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental tenham formação de nível médio.

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

Já a formação de gestores se enquadra no artigo 64 da LDB que trata da

formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica” que deve ser feita “em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

No entanto, a formação continuada apresenta os mais diferentes modelos de formação de professores e/ou gestores, inclusive em programas com o aporte de recursos externos, como é o caso de algumas iniciativas desenvolvidas no âmbito da União, Estados e Municípios. O Brasil tem desenvolvido inúmeros programas de formação continuada e/ou em serviço.

Os programas de formação continuada de gestores começaram a ser desenvolvidos nos anos de 1990. Podemos citar: o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), no âmbito municipal; o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), no âmbito estadual; e, o Projeto Escola de Gestores da Educação Básica (Escola de Gestores), no âmbito da União, com apoio de universidades e secretarias de educação. Normalmente, os programas de formação continuada de professores são formulados pelas secretarias de educação (estaduais e municipais), visando promover a melhoria da qualidade do ensino. O governo federal também desenvolveu programas nesta área, como, por exemplo, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e outras ações mais recentes (Vieira, 2007).

Dourado (2007) situa políticas direcionadas à gestão da educação básica por meio da análise da proposição de ações, programas e estratégias articulados pelo governo federal,



buscando apreender os limites e possibilidades à gestão das políticas (tendo em vista que os estados e municípios se colocam como principais atores na oferta da educação básica no país), apresentando e discutindo os programas: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares.

O autor traz que a gestão educacional tem natureza e características próprias e que a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que têm impacto direto no planejamento e no desenvolvimento da educação e da escola, implicando no aprofundamento da natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como das prioridades institucionais, dos processos de participação e de decisão nos níveis macro (nacional), meso (sistemas de ensino) e micro (escolas).

Nessa perspectiva, Dourado (2007) afirma que a problematização das condições de formação e de profissionalização docente coloca-se como questão interligada à gestão educacional, considerando os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como no acesso a processos formativos que não negligenciem de uma base sólida de formação.

Rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva. Implica, também, resgatar as experiências implementadas por estados e municípios como passos importantes no fortalecimento das ações do MEC, em apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização, gestão educacional e escolar (Dourado, 2007, p.924-925).

No que tange à literatura, o estudo da questão da formação continuada de professores envolve um número considerável de autores (Perrenoud, 2000; Nóvoa, 1992a; entre outros), que aponta seja para a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor, mesmo a que é realizada em nível superior, seja para a necessidade de se levar em conta o saber do professor, seja para a escola como *lòcus* de formação docente. Na literatura educacional, parece haver consenso em torno da ideia de que nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional (Candau, 2001;

Santos, 1998). Pode-se dizer que, na perspectiva dos estudos sobre o tema, a formação continuada é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço (*lócus*) privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares. Tendo essa perspectiva como pano de fundo, o estudo procurou caracterizar a formação continuada de professores que acontece na escola fundamental pública do município do Rio de Janeiro. A suposição inicial da qual parti foi a de que essa formação acontece em experiências formalizadas de educação continuada, mas também, e, especialmente, no cotidiano do espaço escolar.

Dessa forma, o estudo levou em conta duas dimensões da formação continuada de professores. Considerou, por um lado, as experiências formalizadas de educação continuada, representadas por cursos de atualização, capacitação ou treinamento promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) ou pela própria escola. Por outro lado, no âmbito da escola, o estudo se interessou por aspectos que fogem à perspectiva clássica de formação continuada, apontada acima. Nesta segunda dimensão, o foco da pesquisa esteve dirigido à formação continuada que acontece no interior da escola, nos diferentes momentos e instâncias em que há trocas entre professores e destes com outros profissionais da escola. Para realizar o objetivo de caracterizar a formação continuada de professores, procurei investigar e cotejar a formação continuada de professores em escolas de ensino fundamental organizadas em ciclo, nas dimensões macro e mesossocial de análise.

Na dimensão macrosocial, foram utilizados os dados do SAEB 2001 (Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica) para descrever e explorar algumas das características da formação continuada oferecida pelas escolas públicas municipais frequentadas pelos alunos cariocas. Na dimensão mesossocial, foi feito um estudo de caso da formação continuada oferecida numa escola pública de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, por meio de observação das interações e de entrevistas. Estudos que consideram a escola como espaço privilegiado de formação continuada de professores procuram estudar esta instituição de uma perspectiva mesossocial, considerando as organizações escolares como instituições que adquirem uma dimensão própria, enquanto espaços organizacionais onde se tomam importantes

decisões educativas, curriculares e pedagógicas, que vão além do que é imposto pelo sistema de ensino (macro) e do que é vivenciado no cotidiano da sala de aula (micro). Neste tipo de abordagem, os processos de mudança e de inovação educacional passam, necessariamente, pela compreensão da instituição escolar em sua complexidade técnica, científica e humana. A escola constitui-se, então, em um espaço-cultural, onde se exprimem os atores educativos: professores, alunos e direção (Nóvoa, 1992b). Durante a pesquisa, foram realizadas entrevistas focadas no ciclo e em sua relação com a formação continuada de professores, com os professores e gestores da escola investigada e da SME relacionados a estas políticas. A pesquisa de campo possibilitou o acompanhamento do curso da SME e de parte das atividades de formação continuada que aconteceram na escola estudada, durante o período de agosto a dezembro de 2002.

Este artigo² está estruturado em 4 seções, incluindo a introdução. Além da introdução, destinada a situar o leitor com relação ao objeto de estudo, na segunda seção apresentamos os antecedentes da organização do ensino em ciclos no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, desde sua origem até a implementação dessa organização curricular no município e as dimensões que foram utilizadas no estudo para caracterizar a formação de professores. Na seção 3, descrevemos e comparamos as informações sobre formação dos professores levantados na escola investigada com os dados do SAEB 2001, de modo a delinear algumas características encontradas na formação continuada de professores das escolas de Ensino Fundamental organizadas em ciclo no município do Rio de Janeiro. Encerrando o artigo, a seção 4 sintetiza os aspectos mais relevantes do estudo, trazendo algumas considerações finais.

Ciclos e Formação Continuada de Professores: reflexões e práticas

Historicamente, a forma escolar nem sempre foi associada a uma organização em graus. Esta forma de organização/racionalização do ensino foi criada pelos primeiros colégios europeus, no século XVI ou XVII, e permitiu escolarizar maciçamente todas as crianças (Perrenoud, 2000).

² Este trabalho traz parte dos resultados da minha dissertação em Ciências Humanas – Educação, intitulada Formação continuada de professor em escolas organizadas em ciclo, concluída na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), defendida em 2003 sob orientação da Profa. Dra. Alicia Bonamino.



De acordo com Perrenoud (2000), podemos verificar a existência de um movimento educacional, em vários países da Europa, em torno da organização do ensino em ciclos. Na França, a Nova Política para a Escola, introduzida em 1989, mantém referência aos graus, separando o ensino em: maternal, curso elementar, curso preparatório 1 e 2 e curso médio 1 e 2. Na Bélgica, o Decreto de 1995, relativo à promoção de uma escola de êxito no ensino fundamental, define um ciclo como um conjunto de anos de estudos, no qual o aluno percorre sua escolaridade de forma contínua, em seu ritmo e sem reprovação. Em Genebra, a renovação do ensino primário caminha na direção de introdução do ciclo, mas a supressão dos graus só acontecerá progressivamente.

A história do ensino mostra-nos que a noção de grau foi criada pelas sociedades escolarizadas, e que parte dos contemporâneos dificilmente imagina que se possa construir um sistema escolar sobre outras bases que não seja a do grau. Mesmo que algumas escolas alternativas ou experimentais não trabalhem com a noção de grau, esta permanece como a única noção compartilhada por todo o sistema de ensino. Por essa razão, de acordo com Perrenoud (2000), a introdução dos ciclos pode levar a reinventar as classes por graus.

No Brasil, a possibilidade de organização não seriada do ensino foi colocada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024 de 1961), que, em seu artigo 104, prevê a ‘organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios’, em caráter experimental. Na Lei nº 5.692 de 1971 tal possibilidade é colocada como uma alternativa. Em seu artigo 14, parágrafo 4º, esta Lei diz que: ‘verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento’. Mas foi somente com a LDB nº 9.394 de 1996, que a perspectiva de uma organização do ensino em outros moldes é colocada de forma mais clara por meio da indicação de diferentes alternativas. O artigo 23 expressa que: ‘A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, ...’.

Nesse contexto, os ciclos escolares surgem com a intenção de regularizar o fluxo escolar, eliminando ou limitando a repetência e a evasão dos alunos. A discussão dessa política, e, também, da progressão continuada, da promoção automática e das políticas de não-

reprovação, tornou-se acirrada. Barreto e Mitrulis (1999), Fernandes e Franco (2001) e Fernandes (2000) registram que o tema das políticas de não-reprovação, no Brasil, emerge, pela primeira vez, nos anos 20, do século passado. Já o tema da promoção automática na escola ganhou maior destaque nacional na década de 50, devido ao fenômeno do elevado índice de repetência e evasão escolar que ocorria no sistema de ensino primário.

Segundo Mainardes (1998), as experiências que aconteceram em todo o país entre o final dos anos 60 e início dos 80, em alguns estados brasileiros (São Paulo, Pernambuco, Santa Catarina e Rio de Janeiro) mostram que a promoção automática não foi acompanhada das condições necessárias para o seu êxito, agravando, ainda mais, os problemas existentes, ao invés de solucioná-los. De acordo com o autor, se, por um lado, entende-se que a promoção dos alunos deveria ser uma característica inerente ao sistema, por outro, a implantação do sistema de ciclos ou regime de progressão continuada, com a manutenção das séries, precisa ser acompanhada e avaliada para que sejam evitados a queda da qualidade do ensino e o não atendimento das necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Em 1982, com as eleições para os governos estaduais, ocorreu a vitória das oposições ao governo militar em dez estados brasileiros. Esse fato produziu mudanças, apontando para uma nova visão do papel da escola pública. Comprometidos com o discurso da mudança na Educação, esses governos implantaram medidas inovadoras na rede pública de ensino (Fernandes, 2001; Mainardes, 2001).

No contexto de mudanças na política educacional, no início dos anos 80, surgiu o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA como uma medida democratizante do ensino. O CBA compreendia a antiga classe de alfabetização (CA) e a antiga 1ª série. Essa organização do ensino surgiu como medida inicial no sentido de reorganizar a escola pública, pela eliminação da reprovação no final da 1ª série, pela ampliação do período de alfabetização e pela mudança do enfoque da avaliação, que passou a centrar-se no processo de aprendizagem e a oportunizar estudos complementares para os alunos que tinham dificuldades.

Durante os anos de 1990, inúmeras iniciativas foram tomadas por gestores das redes de ensino com o objetivo de estender os ciclos ao longo de todo o ensino fundamental e até mesmo no ensino médio. Nessa mesma década, a nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais



(PCNs) propõem a organização da escolaridade em ciclos. Entre as mudanças apresentadas pela LDB 9394/96, além de incluir a possibilidade de organização do ensino fundamental em ciclos é proposta a implementação do regime de progressão continuada para as escolas que utilizavam a progressão regular por série. Como descrito no artigo 32, parágrafos 1º e 2º da Lei n. 9394/96 (Brasil, 1996):

§1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Na rede municipal de ensino, em 1991/1992, também foi implementado o ‘Bloco Único’, apresentando propósitos semelhantes aos do CBA quanto à flexibilização do tempo de aprendizagem dos alunos. No município do Rio de Janeiro, o Bloco Único consistia no agrupamento das antigas classe de alfabetização e 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, totalizando um bloco de cinco anos.

Tal qual o Ciclo de Formação (vigente na rede municipal de ensino), não havia reprovação. Somente no último ano a criança poderia ser submetida a um ano de estudo complementar capaz de propiciar o domínio dos objetivos tidos como essenciais, tendo em vista que a aprovação/reprovação pressupunha a existência de séries, as quais foram abolidas na época.

O que consta na documentação da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) é que a Resolução 684, de 18 de abril de 2000, institucionalizou o regimento de ciclos, considerando a LDBEN n. 9.394/96 e estabelecendo as diretrizes para a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Apoiada nos pressupostos da LDB, a SME implantou o ciclo em sua rede de ensino, como uma nova forma de organização do tempo e do espaço escolar no lugar da seriação que fragmenta e não permite a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. A proposta inicial era que gradativamente seriam implantados quatro ciclos em todo o ensino fundamental, incluindo a classe de alfabetização (como no Bloco

Único). O primeiro ciclo seria composto por três anos e os três ciclos restantes seriam compostos por dois anos cada, como veremos no Quadro 1.

Ciclos de Formação	Antigas Séries	Duração	Implantação (prevista)
1º Ciclo	CA, 1ª e 2ª	3 anos	2000/2001
2º Ciclo	3ª e 4ª	2 anos	2001/2002
3º Ciclo	5ª e 6ª	2 anos	2002/2003
4º Ciclo	7ª e 8ª	2 anos	2002/2003

Fonte: SME/RJ, 2002.

Quadro 1: Organização curricular em ciclos (proposta inicial da SME em 1999)

Todavia, somente o 1º Ciclo de Formação foi implantado em 2000. No ano de 2007 foram implementados mais dois ciclos, mas com a mudança de prefeitura (2008) houve o retorno a organização de ciclos inicial. Analisando a proposta dos Ciclos de Formação no município do Rio de Janeiro, podemos considerar que a extensão do ciclo pode não ter sido efetuada em todo o ensino fundamental, pelos seguintes fatores: a) a descontinuidade administrativa, decorrente da mudança de governo (saída de Luiz Paulo Conde, entrada e saída de César Maia e entrada de Eduardo Paes); b) a ausência de medidas pedagógicas complementares de apoio às atividades da escola; c) a imensa rede de ensino (a maior da América Latina), com 1.537 escolas (528 de EDI - unidades de Educação Infantil; 598 de Primário (1º Segmento); 269 de Ginásio (2º segmento); 129 de Unidades com mais de um segmento; 10 de Educação Especial Exclusiva; e, 3 de EJA Exclusiva); com 641.395 alunos e 38.894 professores (SME/2018).

De acordo com Mainardes (2007, p.194),

A implantação de programas de ciclos com vistas à construção de um sistema educacional com tais características precisaria ser acompanhada de uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola. Isso quer dizer que os aspectos relacionados ao currículo, pedagogia, avaliação, organização, formação permanente e políticas de democratização do sistema educacional como um todo precisam estar organicamente articulados.

Como assinala Perrenoud (2000), o que podemos verificar, efetivamente, na implementação de uma nova proposta de organização curricular, é que as representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto. Mais que isso, um processo de implementação de uma nova concepção de organização curricular precisa envolver os professores, toda a escola, desde a sua fase de elaboração até a formulação de um programa de formação continuada capaz de responder aos novos desafios da realidade escolar. Daí, a importância da figura do professor na construção desse processo. A mudança, para ser desenvolvida dentro da escola, precisa ser concretizada antes pelo professor. Não podendo a mesma ser imposta por decreto ou resolução (Almeida, 2002, p. 40). O que podemos perceber é que seja Ciclo Básico de Alfabetização, seja Bloco Único ou Ciclo de Formação, o foco central se coloca, como o grande nó, na alfabetização e na avaliação. De alguma forma, todas as propostas estavam/estão tentando reverter o quadro do elevado índice de repetência, evasão, distorção/defasagem idade-série, presente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A formação continuada dos professores e dos gestores: duas dimensões de análise

A pesquisa de campo na escola e a análise dos dados coletados foram guiados tendo como referência duas grandes modalidades de formação continuada. Uma primeira modalidade, diz respeito aos cursos de “reciclagem”. Esta modalidade de formação acontece fora da escola e implica a participação de instituições consideradas tradicionalmente como espaços privilegiados de produção do conhecimento – a universidade e outros espaços articulados a ela. Para Candau (2001, p. 52-53), esta representa uma concepção “clássica” da formação continuada de professores. Trata-se de uma perspectiva de formação que se caracteriza por



desconsiderar o professor como sujeito da sua própria prática e por não favorecer o encontro de formas ou possibilidades criativas de resolução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Nesta primeira perspectiva, foi considerada a formação continuada de professores que se apresenta sob a forma de ações pontuais (palestras, conferências, oficinas), cursos de curta ou longa duração, projetos que reúnem profissionais de várias instituições ou da mesma instituição, etc. O fato de ter considerado esta dimensão me levou a acompanhar o curso oferecido pela SME/RJ aos professores da rede municipal de ensino. Na segunda modalidade, encontramos o reconhecimento da escola como *lócus* privilegiado da formação continuada dos professores.

Esta dimensão tem várias implicações para a vida escolar, na medida em que dirige as atenções para a promoção, no interior da escola, de experiências que contemplem componentes formativos articulados ao cotidiano escolar do professor, sem deslocá-lo para outros espaços. Neste sentido, a formação de professores implica a busca, pela escola, de formas institucionais que favoreçam processos coletivos de reflexão e interação; a oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola; a criação de sistemas de incentivo à sua socialização; a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu dia-a-dia (Sztajn, Bonamino; Franco, 2003).

Na perspectiva adotada neste estudo, a formação continuada dos professores diz respeito à formação do professor na escola e/ou no sistema de ensino. A formação que “Como o próprio nome indica, “reciclar” significa “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida.” (Candau, 2001, p.52). A formação que acontece no sistema de ensino considera tanto a educação formal que acontece fora das instituições formadoras, o que inclui os cursos de formação, atualização, oferecidos pela Secretaria de Educação, quanto os cursos realizados dentro do contexto escolar ou, até mesmo, em instituições formais de ensino. Já a formação na escola diz respeito aos momentos de troca entre pares ocorridos no interior do estabelecimento de ensino.

Tomando as duas dimensões como referência, esta seção faz uma análise da formação continuada de professores em escolas organizadas no regime ciclado de ensino. Na dimensão da formação dentro da escola, observei os processos formativos que se desenvolviam nos

Centros de Estudos e nos Conselhos de Classe. Na literatura, espaços como os centros de estudos aparecem como instâncias formadoras que vão além das iniciativas institucionalizadas e formalizadas da formação continuada de professores. Envolvem uma socialização de saberes entre pares, que estão na base da prática pedagógica dos docentes, quando, por exemplo, os próprios professores fazem uma oficina para os outros colegas (Sztajn, Bonamino; Franco, 2003).

Na escola investigada, a observação das reuniões pedagógicas permitiu constatar a importância desses momentos como facilitadores e promotores da formação continuada dos professores. Por sua vez, na dimensão da formação no sistema de ensino, acompanhei o curso de 'Formação Continuada dos Professores Regentes do 1º Ciclo de Formação' - oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

A Escola investigada e o SAEB: uma visão comparativa da formação docente

O estudo da experiência de formação continuada que se desenvolve numa escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro foi complementado pela análise dos resultados do SAEB 2001 relativos aos professores dos alunos da antiga 4ª. série das escolas cicladas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, de modo a cotejar as características da formação continuada de professores encontradas na escola estudada, com um conjunto de dados representativo do corpo docente carioca que atua no primeiro segmento do ensino fundamental. O fato de se ter observado uma escola e de ter confrontado seus dados com uma amostra representativa de alunos e escolas do SAEB abriu oportunidades de esclarecimentos sobre as características da política de formação continuada de professores no município do Rio de Janeiro.

Na descrição e análise dos dados do SAEB 2001 relacionados à formação do professor, tomei como referência básica o estudo de Sztajn, Bonamino e Franco (2003). Tendo como referência as duas dimensões de formação continuada de professores, escola e sistema de ensino, esta seção faz uma descrição desta formação em escolas organizadas no regime ciclado de ensino à luz dos dados do SAEB 2001. O objetivo é descrever, explorar e cotejar os dados levantados sobre formação de professores na Escola Esperança e no SAEB 2001, de modo a

delinear algumas das características encontradas na formação continuada de professores das escolas de Ensino Fundamental organizadas em ciclo no município do Rio de Janeiro.

No caso do SAEB, os dados estão baseados numa subamostra dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental que estudam em escolas organizadas em ciclo na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Como consequência, os dados descritos, referem-se às escolas e aos professores que lecionam para os alunos que participaram da amostra do SAEB em 2001. Um exemplo: se na análise dos dados informa-se que 100% dos alunos da antiga 4ª série têm professores que fizeram nos últimos dois anos alguma atividade de formação continuada, como trabalhamos com uma amostra de alunos, estaremos nos referindo aos estudantes e não à existência de 100% de professores que fizeram alguma atividade de formação continuada.

Sem pretensões de um aprofundamento maior, procuramos traçar uma visão panorâmica dos dados coletados a partir do SAEB 2001 e na Escola Esperança. Antes de trazer esses dados, é importante destacar que para fins didáticos, apesar do quantitativo pequeno de professores (12 professores regentes no total) na escola investigada, optou-se por apresentar os resultados em percentuais (e não números absolutos) para efeito de comparação com os dados do SAEB.

A formação de professores de escolas municipais de Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro organizadas em ciclo apresentou as seguintes características:

- ❖ Os dados do SAEB 2001 mostram que a maioria dos alunos (77%) tem professores entre 35 e 49 anos de idade. Os dados da escola estudada seguem uma tendência similar ao SAEB, já que a maioria dos professores tem entre 40 e 44 anos (cerca de 44%). A segunda faixa etária que aglutina um percentual de professores significativo (33%) é a que se situa entre 30 e 34 anos de idade;
- ❖ No SAEB 2001, a totalidade dos alunos tem professores que participaram de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos. A categoria *curros* é a que congrega a maior parte das respostas do SAEB (92%). Na escola investigada, 89% dos professores responderam que tinham participado de alguma atividade de formação continuada;

Em relação a esse aspecto, pesquisas mostram que há diferença entre os efeitos que podem ter, nas crenças e nas práticas docentes, a realização de cursos de curta duração, que ocorrem em alguns poucos encontros, e cursos mais estruturados que acompanham o desenvolvimento do trabalho do professor (Sztajn; Bonamino; Franco, 2003). Quanto à participação de outros professores em uma mesma atividade de formação continuada, a totalidade dos alunos cariocas contemplados no SAEB 2001 tem professores que afirmaram ter participado de atividades de formação continuada com outros professores. Já na Escola Esperança, apenas 67% dos professores responderam afirmativamente a esta questão.

❖ Os dados do SAEB mostram que cerca da metade dos alunos das escolas públicas municipais cariocas têm professores mais experientes na faixa superior a 8 anos de magistério (cerca de 74% dos alunos). Por sua vez, na escola, os professores se concentram na faixa de 15 anos ou mais de magistério (78%), confirmando o fato da rede carioca contar com professores mais maduros, do ponto de vista da idade, e com mais experiência em magistério;

Apesar de ser um corpo docente mais experiente, o tempo de permanência numa mesma escola, em ambos os casos, é relativamente curto (até cinco anos, conforme pode ser visto no item abaixo). A diferença entre anos no magistério e anos numa mesma escola corrobora a hipótese de que os professores mudam de escola com bastante frequência.

Brunet (1992) observa que a rotatividade de professores depende do clima de trabalho e do funcionamento da escola. O autor levanta a hipótese de que quanto maior for a organização da instituição, mais elevada é a taxa de rotatividade devido à natureza impessoal do clima organizacional.

❖ No que se refere ao tempo de permanência nas escolas, cerca de 69% dos alunos têm professores que declaram trabalhar até cinco anos nas escolas onde responderam aos questionários. Na escola estudada, cerca de 67% dos professores estão na escola há cinco anos ou menos;

❖ Quanto ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico (PPP), os professores de mais de 1/3 (cerca de 32%) dos alunos afirmaram que suas escolas não têm o PPP; e aproximadamente 22% dos alunos estão em escolas cujos professores disseram seguir o projeto que foi encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação. Ainda assim, 19% dos alunos estão em escolas em que os projetos foram desenvolvidos pelo diretor com a intervenção dos professores; 7% dos alunos estudam em escolas em que o projeto pedagógico foi desenvolvido pelo diretor e pelos professores; cerca de 11% dos alunos frequentam escolas cujos projetos foram desenvolvidos pelos professores sob o julgamento do diretor e cerca de 9% dos alunos estão em escolas em que o projeto foi desenvolvido de outra forma. Na escola, cerca de 44% dos professores responderam que o PPP foi desenvolvido pelo diretor e pelos professores, dado esse que apareceu de forma bem menos expressiva nas respostas dos professores dos alunos contemplados na subamostra do SAEB 2001.

No estudo de Sztajn, Bonamino e Franco (2003), a elaboração conjunta de um projeto pedagógico, a gestão participativa e as reuniões entre os professores na escola são apontadas como oportunidades de crescimento profissional, pois podem oferecer, ao menos em teoria, espaços de trocas e de informação para o desenvolvimento profissional dos professores. As oportunidades de interação do professor com os demais profissionais da escola caracterizam o ambiente de trabalho desse professor. A participação em conselhos de classe, em centros de estudos e na elaboração do projeto político-pedagógico da escola também é considerada como um componente formativo do cotidiano de trabalho do professor e como uma oportunidade existente na escola para que o professor estude e trabalhe utilizando os materiais e recursos institucionais para a sua atualização e informação (livros, Internet, fitas de vídeo, jornais, revistas, entre outros recursos). São estas oportunidades de interação, crescimento e desenvolvimento profissional que podem propiciar aos professores ambientes colaborativos dentro das escolas.

As atitudes e percepções do professor sobre as relações profissionais que acontecem na escola são importantes para caracterizar o clima ou ambiente de trabalho da instituição da qual esse professor faz parte. Para Brunet (1992, p. 125), “São os atores no interior de um sistema

que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecer os aspectos que influenciam seu rendimento.” O ambiente de trabalho do professor é um dos elementos fundamentais da formação do professor, juntamente com a sua formação inicial e continuada (Sztajn; Bonamino; Franco, 2003).

Algumas Considerações

Desde a redemocratização do país, houve mudanças acentuadas na educação brasileira, pensadas em nível macro, como a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais em 1998, do antigo Plano Nacional de Educação em 2001, do Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007, do atual Plano Nacional de Educação em 2014, entre outras, que garantiram uma concepção ampla de educação e de responsabilidade dos três entes federados (União, estados e municípios) e a vinculação constitucional de recursos e financiamento para a educação.

Portanto, pensar em formação de professores no nível micro ou meso, na perspectiva de Nóvoa (1992), nos remete a pensar a escola como espaço privilegiado de formação. Essa perspectiva considera as organizações escolares como instituições que adquirem uma dimensão própria, enquanto espaços organizacionais onde se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas, que vão além do que é imposto pelo sistema de ensino (macro) e do que é vivenciado no cotidiano da sala de aula (micro). Se nas instituições formais de ensino, o professor realiza sua formação inicial (em nível médio ou superior), na escola, local de seu trabalho, ele encontra um espaço que promove sua formação continuada.

A abordagem mesossocial de análise e de investigação da escola propiciou um olhar particular sobre a realidade educativa, valorizando as dimensões contextuais e procurando focar as perspectivas mais gerais e mais particulares pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares. Nessa abordagem, os processos de mudança e de inovação educacional passam, necessariamente, pela compreensão da instituição escolar em sua complexidade

técnica, científica e humana. A escola constitui-se, então, em um espaço-cultural, onde se exprimem os atores educativos: professores, alunos e direção (Nóvoa, 1992).

A adoção desta abordagem mesossocial da escola foi complementada por uma abordagem macrosocial que, a partir dos dados do SAEB 2001 sobre formação de professores em escolas cicladas da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, me permitiu caracterizar essa formação no sistema educacional municipal de educação. Além disso, os dados do SAEB me permitiram cotejar os achados de nível macro e meso sobre as características da formação continuada que se realiza no primeiro segmento das escolas de ensino fundamental carioca.

A avaliação dos profissionais da escola, sobre a relação ciclo-formação continuada de professores, variou de acordo com o ponto de vista e o lugar ocupado pelas entrevistadas. A caracterização do perfil dos professores da escola estudada, através do questionário aplicado, permitiu levantar novas questões. No caso da escola estudada, o corpo docente tem entre 31 e 50 anos de idade e vários anos de experiência no magistério. Entretanto, é bastante significativo o número de professores que tanto na escola estudada quanto no SAEB trabalham há menos de 5 anos na escola. Esses dados mostram que há na escola uma rotatividade significativa dos professores, o que pode estar, de acordo com nossa interpretação, comprometendo a capacidade do professor de vir a conhecer a escola e seus alunos, e, portanto, a sua vivência de processos coletivos mais consistentes e sistemáticos de formação continuada.

A dimensão, externa à escola, foi investigada num curso de formação continuada da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro e procurou conhecer, por meio da observação e da entrevista com a dinamizadora do curso, a principal experiência formal de formação continuada que acontece atualmente fora do cotidiano escolar. Uma das principais críticas que podem ser feitas a esta iniciativa, à luz da literatura educacional, está relacionada ao fato do curso ter sido organizado fora do espaço e do horário escolar, e de contar com a participação de muitos professores oriundos de muitas escolas, o que pode acabar não propiciando aos professores participantes a possibilidade de implementação das ideias discutidas no curso no seu local de trabalho. Cursos elaborados seguindo essa orientação mais clássica dos grandes treinamentos, frequentemente, acabam tendo pouco impacto na realidade

da escola onde o professor leciona. As experiências de formação continuada, mesmo as que acontecem fora do sistema de ensino, podem modificar ou consolidar crenças e práticas dos professores. Entretanto, para que tais ações ocorram, essa atividade requer apoio e parceria contínua, seja por parte da escola, seja por parte do sistema de ensino.

A análise comparativa dos dados coletados na escola observada e dos dados do SAEB mostrou algumas das características da formação continuada de professores na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Essa análise revelou que, apesar da tentativa da escola e da rede de fugir a uma concepção clássica de formação, os encontros pontuais, a falta de continuidade, a falta de tempo dentro da escola, dentre outros fatores, contribuem para a dificuldade de se perceber e de se organizar intencionalmente a escola como instância principal de formação do professor. Para tanto, a formação continuada precisa ser tomada como um processo constante e não pontual, estando sempre interligada com as atividades e as práticas profissionais que estão sendo desenvolvidas dentro da escola. Essa formação deve ser voltada para o coletivo ou pelo menos deveria ser encarada sob esse prisma.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. Os professores diante das reformas educacionais: sujeitos ou meros executores? **Revista de Educação: Progressão continuada ou aprovação automática?**, nº 13. São Paulo: APEOESP. 2ª edição. 2002.

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 27-48. Campinas: Autores Associados, 1999.

BERNADO, Elisangela da Silva. **Formação continuada de professor em escolas organizadas em ciclo**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.

_____. Formação inicial ou continuada de professores em escolas organizadas em ciclo(s)? In: XV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

_____. Formação continuada de professores em escolas organizadas em ciclo(s): uma experiência de gestão educacional. In: IX COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES / V COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 2010, Porto / Portugal. **Anais...** Universidade do Porto, 2010.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso; FERNANDES, Cristiano. O SAEB 2001: primeiras investigações. **Relatório I do Laboratório de Avaliação da Educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio. 2002. (mimeo).

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 2006. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

CANDAU, Vera Maria (2001). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes. 4ª edição.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. V. 28, N. 100. Campinas: Cedes, 2007. p. 921-946, Especial - Out.

FERNANDES, Cláudia; FRANCO, Creso. Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO (org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNANDES, Cláudia. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, nº 197, p. 76-88. Brasília: INEP, 2000.

206

FRANCO, Creso; SZTAJN, Paola. Educação em Ciências e Matemática: identidade e implicações para políticas de formação continuada de professores. In: MOREIRA (org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. 2ª edição.

FUSARI, José Cerchi et alli. Reformas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas. **Revista de Educação: Progressão continuada ou aprovação automática?**, nº 13. São Paulo: APEOESP, 2002. 2ª edição.

_____. As reformas educacionais: com a palavra os professores. **Revista de Educação: Progressão continuada ou aprovação automática?**, nº 13. São Paulo: APEOESP, 2002. 2ª edição.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 192, p.16-29. Brasília: INEP, 1998.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO (org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo, SP: Cortez, 2007. 240p.
NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA (org.) **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

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

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Bloco Único:** 1º segmento do 1º grau. Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1992.

_____. **Resolução nº 684.** Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Fascículo 1 do Documento Preliminar do 1º Ciclo de Formação.** Rio de Janeiro, 2000.

SZTAJN, Paola, BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, nº 118. Campinas: Autores Associados, 2003.

207

VIEIRA, Sofia Lerche. Política educacional, gestão e aprendizagem: por uma escola de qualidade para todos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, UFRGS, 2007.