


Trabalho docente e políticas de formação continuada na rede municipal do Rio de Janeiro

Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento
Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva
Michele Silva de Avelar

Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ

E-mail: mgracaskan@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6334-4121>

Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva

Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES

E-mail: yrllaribeiro22@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4762-9343>

Michele Silva de Avelar

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UFRJ

E-mail: michelesavelar@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0298-7932>

Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a formação continuada de professores que se originam de resultados de pesquisas realizadas entre os anos de 2010 e 2020 no âmbito de uma universidade pública. O foco está direcionado às ações de formação continuada, promovidas pelo sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro (SME/RJ) e pelas escolas que o integram, voltadas aos professores que nelas atuam, em especial, àqueles que ingressam na Rede. Buscamos analisar essas ações em diálogo com autores que discutem a temática, tais como: Gatti, Barreto e André (2011), Maués (2003), Nóvoa (1991), Zeichner (1998) e Diniz-Pereira (2010). Os procedimentos metodológicos buscaram atender aos objetivos e especificidades de cada uma das pesquisas e, dentre os recursos para a coleta de dados, estão questionários, entrevistas e observação, além da consulta a documentos. Compreendemos a formação continuada como parte importante do trabalho docente, que pode favorecer o desenvolvimento profissional. As pesquisas apontaram para a importância da formação continuada, pensada em uma perspectiva que tenha o trabalho docente como categoria central. Apontaram, ainda, para a falta de continuidade das ações formativas promovidas pelo sistema de ensino e para uma fragilidade no que se refere a transformar essas ações em políticas públicas, visto que, muitas vezes, elas estão circunscritas a um grupo gestor que trabalha com a periodicidade de um governo, portanto, delimitado pelo tempo das eleições municipais.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação continuada. Professor iniciante. Identidade profissional. Rede municipal de ensino. Desenvolvimento profissional.

Recebido em: 02/04/2022

Aprovado em: 04/11/2022



Abstract**Keywords:**

Teaching work.
Continuous training.
Beginning teacher.
Professional identity.
Municipal education system.
Professional development.

Teaching work and continuous training policies in the municipal system of Rio de Janeiro

The present article introduces some reflections on continuous teacher training, originating from the results from research conducted between 2010 and 2020, within the public university scope. The focus of this text is concentrated on the continuous teacher training actions promoted by the municipal education system of Rio de Janeiro (SME/RJ) and the schools which integrate it, aimed at its teachers, in particular, for those who join the system. We attempt to analyze those actions in dialogue with authors who discuss this area, such as: Gatti, Barreto e André (2011); Maués (2003), Nóvoa (1991), Zeichner (1998) Diniz-Pereira (2010). The methodological procedures sought to meet the objectives and specificities of each of the research and, among the resources for data gathering, are questionnaires, interviews and observation, in addition to consulting documents. We understand the continuous training as an integral part of the teaching work, that can promote professional development. The research pointed to the importance of continuous training, thought of in a perspective that has teaching work as a central category. They also pointed to the lack of continuity of the training actions promoted by the education system and to a fragility in terms of transforming these actions into public policies, since, often, they are limited to an administrating group that works with the periodicity of a government, limited by the time of municipal elections.

Resumé**Mots-clés:**

Travail d'enseignement.
Formation continue.
Enseignant debutant. Identité professionnelle.
Réseau municipal d'éducation.
Développement professionnel.

Le travail des enseignant et les politiques de formation continue dans le réseau municipal de Rio de Janeiro

Cet article présente quelques réflexions sur la formation continue des enseignants, issues des résultats de recherches menées entre les années 2010 et 2020, dans le cadre d'une université publique. L'objectif de ce texte est dirigé vers les actions de formation continue proposées par le système d'éducation municipal de Rio de Janeiro (SME/RJ) et par les écoles qui l'intègrent, destinées aux enseignants qui y travaillent, en particulier ceux qui viennent de commencer dans le Réseau. Nous cherchons à analyser ces actions en dialogue avec des auteurs qui débattent du thème, tels que : Gatti, Barreto et André (2011) ; Maués (2003), Nóvoa (1991), Zeichner (1998) Diniz-Pereira (2010). Les démarches méthodologiques ont cherché à répondre aux objectifs et aux spécificités de chacune des recherches et, parmi les moyens de collecte des données, figurent les questionnaires, les entretiens et l'observation, en plus des documents qui ont été consultés. Nous considérons la formation continue comme une partie importante du travail d'enseignement qui peut favoriser le développement professionnel. La recherche a souligné l'importance de la formation continue, conçue dans une perspective qui place le travail d'enseignement comme catégorie centrale. Ils ont également souligné le manque de continuité des actions de formation promues par le système éducatif et une fragilité en termes de transformation de ces actions en politiques publiques, puisque, souvent, elles sont limitées à un groupe de gestion qui travaille avec la périodicité d'un gouvernement, limitée au moment des élections municipales.

1. Introdução

A formação de professores tem ganhado cada vez mais visibilidade no cenário da pesquisa em educação. Estudos apontam que as pesquisas sobre a escola e a formação de professores cresceram muito nas últimas décadas no Brasil (ANDRÉ, 2009; GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011). Conforme esses estudos, especialmente nos anos 2000, o foco dessas pesquisas recaiu, principalmente, no professor, nos seus saberes, nas suas práticas, nas suas opiniões e representações, o que caracteriza, certamente, um avanço positivo para se compreender melhor “[...] os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15). Contudo, as mesmas autoras apontam que “[...] as políticas docentes não eram objeto de interesse dos pesquisadores nos anos de 1990 e continuam sendo muito pouco investigadas” nos primeiros anos da década de 2000 (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15). Nesse cenário, destacam a importância de se discutir as políticas voltadas aos docentes no Brasil, para que se possa, efetivamente, elevar a qualidade da educação em nosso país.

Considerando essa orientação, este artigo apresenta alguns resultados de investigações realizadas entre 2015 e 2020 por um grupo de pesquisa vinculado a uma Universidade Federal, que tinha como foco a experiência da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro na implementação de ações de acompanhamento e de formação continuada dirigida aos seus professores, especialmente àqueles que ingressavam nesse sistema de ensino. A primeira dessas pesquisas voltava-se para as principais dificuldades encontradas pelos professores e as estratégias de enfrentamento por eles utilizadas (2010 – 2013); a segunda, se destinava a conhecer as ações implementadas pela Secretaria de Educação e que compunham uma política docente em elaboração (2014-2017); a terceira, visava analisar as ações formativas desenvolvidas no âmbito de algumas das escolas desse sistema de ensino (2018-2020).

2. A formação continuada de professores¹: aspectos conceituais, pressupostos e perspectivas em disputa

O mundo sofreu, nos últimos cinquenta anos, profundas mudanças políticas, econômicas e sociais. Desse modo,

[...]. A educação, como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução na paisagem social e econômica do planeta Terra. Ao contrário, seu papel e suas funções passaram a ser questionados e a educação passou a ser apontada como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças. (MAUÉS, 2003, p. 90).

¹ Para facilitar a leitura, onde se lê professores, entende-se professores e professoras. Contudo, quando nos referirmos aos sujeitos que participaram de nossas pesquisas, como apenas 1 entrevistado é homem, utilizaremos o gênero feminino.

Nesse contexto, os organismos internacionais² passaram a determinar as metas que os países deveriam atingir, incluindo-se as referentes ao campo da educação. Maués (2003, p. 97) assinala, com base em estudos de Hirtt (1999) e Carnoy (1999), que as reformas propostas a partir de então, marcadas por essas orientações internacionais, “[...] têm o caráter de estimular a competitividade, de colocar os aspectos financeiros como determinantes das escolhas de concepções de conhecimento”. O mesmo autor também chama a atenção para o processo de mercantilização da educação, ou seja, que estaria, assim, contaminada pelos discursos da eficácia, do lucro e da competitividade.

A formação continuada ou contínua também constitui parte integrante das reformas que vêm sendo implementadas desde então. Atendendo a uma demanda internacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, destaca, em seu artigo 67, que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Na legislação brasileira, foi a primeira vez que essa determinação se fez presente e é possível, a partir de uma análise dos termos aí utilizados, vislumbrar algumas perspectivas teóricas que a orientam. Em consonância com Santos (2011, p. 2), podemos observar que, na referida lei, a formação continuada é tratada como “capacitação em serviço” (Art. 61, Inciso I); como “aperfeiçoamento profissional continuado” (Art. 67, Inciso II) e como “treinamento em serviço” (Art. 87).

Segundo Maués (2003, p. 104), a formação continuada está posta “[...] como uma exigência de modernização dos sistemas de ensino”, o que está expresso nos objetivos para esse tipo de formação propostos pela OCDE e que incluem:

A adaptação das competências ao novo contexto, a possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central, a possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino, a troca de informações e de competências entre os professores, a ajuda aos professores mais fracos a fim de que melhorem sua eficiência. (MAUÉS, 2003, p. 104).

Como se pode observar, os termos utilizados – adaptação, competências, aplicação, eficiência (no caso da OCDE) e capacitação, aperfeiçoamento e treinamento (no caso da LDB) – exprimem intenções voltadas para a conformação/acomodação dos professores e adaptação às exigências da administração central e/ou governos. Os termos, importados do mundo corporativo, denotam a necessidade de atender às exigências de uma sociedade cada vez mais voltada para o mercado. Infere-se, ainda, que a formação continuada, nessa perspectiva, representa uma estratégia compensatória, como uma forma de reparar as deficiências da formação inicial.

O modelo de competências na formação do professor, que ganha destaque na literatura educacional a partir do final dos anos 1990, parece ter origem nessa lógica que caracteriza o mundo da indústria e das

² Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são alguns dos organismos que têm estado à frente das definições políticas educacionais no mundo (MAUÉS, 2003).

empresas. Segundo Maués (2003), no ano de 1989, uma organização formada por indústrias europeias importantes apresentou um relatório que evidenciava a inquietação dos industriais com o que eles consideraram um afastamento entre a formação e as necessidades das indústrias, reivindicando, portanto, a necessidade de empreender uma política que associasse as necessidades do mundo do trabalho às discussões concernentes à educação e às escolas. Assim, é possível compreender que existe uma relação entre a utilização da pedagogia das competências na formação do professor e as exigências das indústrias e dos organismos multilaterais.

Contudo, em que pesem essas perspectivas mercadológicas, é possível afirmar que “[...] a LDB sinaliza uma conquista para os profissionais da educação, pois, na medida em que atribuiu aos sistemas de ensino responsabilidades quanto à oferta de programas de formação continuada a seus professores, conferiu-lhe o status de política pública” (SANTOS, 2011, p. 3), prevendo, inclusive, uma política de financiamento sistemático para a manutenção e o desenvolvimento da formação docente³.

No que tange aos movimentos que se dão no seio dos educadores e suas entidades⁴, pode-se afirmar que a discussão sobre as políticas para a formação de profissionais da educação no Brasil vem se estruturando desde o final dos anos 70, ganhando maior visibilidade no decorrer dos anos 80, quando se iniciou, neste país, um processo de “redemocratização” (BRZEZINSKI, 1996). Na década de 80, o movimento cresceu e ganhou expressão nacional com a criação de um Comitê Nacional que funcionou como “[...] núcleo irradiador dos objetivos do movimento” (BRZEZINSKI, 1996, p. 110)⁵, o qual foi transformado, em 1983, em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, posteriormente, em 1990, em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). O movimento ganhou significativa expressão, a partir da década de 90, com a discussão acerca dos princípios para a estruturação/reestruturação dos cursos de formação dos profissionais da educação.

No bojo desse movimento, destaca-se, nos últimos anos, a luta dos profissionais da educação pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e a formação continuada, por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), por seu Conselho Pleno (CP), promulgada após ser discutida de forma ampla e participativa com as entidades da área e as instituições formadoras. Além de um aumento da carga horária para os cursos de

³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

⁴ Tomamos aqui a Associação Nacional para a Formação dos Profissionais de Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPEd) e o Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas (Forundir) como principais referências desse movimento.

⁵ De acordo com documento que descreve o curso de Pedagogia, elaborado pela comissão de especialistas de Pedagogia (CEEP), em 2000. Disponível em: www.mec.gov.br. Destaca-se, nesse período, o Encontro Nacional, “organizado pelo MEC, em novembro de 1983, em Belo Horizonte, com a intenção de dar continuidade ao processo de reestruturação curricular, iniciado em 1978”.

licenciatura, essas diretrizes previam, entre outras situações, uma estreita aproximação das instituições formadoras com o campo de atuação profissional e uma integração entre formação inicial e continuada, considerando-as como um processo contínuo.

No contexto das mudanças políticas que vêm sendo operadas no Brasil desde 2016, o Conselho Nacional de Educação (CNE), recomposto com os membros indicados no período do governo Michel Temer (2016-2018), deu andamento à proposta da Base Nacional Comum da Formação (BNC-Formação) e aprovou, em novembro de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que dispõe sobre Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e institui a BNC-Formação, tendo revogado, então, as Diretrizes de 2015, citadas anteriormente (ENANFOPE, 2021). Uma breve análise desse texto legal de 2019 nos permite identificar uma perspectiva mais instrumental e aplicacionista para a formação docente. Chama a atenção o fato de o termo ‘competência’, ao qual já nos referimos, aparecer trinta vezes nesse documento, ao passo que aparecia uma única vez no documento de 2015.

Em 2020, em meio à pandemia de Covid-19, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada. Segundo o Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope 2021 (Enanfope), “[...] tal resolução, aprovada sem nenhuma discussão acerca do seu conteúdo, é mais um ataque e retrocesso à formação dos professores” (ENANFOPE, 2021, p. 7). Ainda segundo as entidades profissionais,

[...] ao defender as competências e habilidades profissionais, a BNC-FC demonstra sem rasura uma concepção de formação centrada na formatação e padronização, sem consideração da diversidade e pluralidade de concepções de formação e atuação docentes que se encontram presentes nos cotidianos das escolas, redes e sistemas de ensino e instituições de formação em todas as regiões do Brasil. (ANPED, 2020).

A aprovação, pelo CNE, de duas resoluções referentes à formação docente no Brasil representa, ainda, um retrocesso no que concerne à separação entre formação inicial e continuada, que, ao menos na letra das diretrizes curriculares, havia sido superada pela resolução de 2015.

Essa breve sinopse sobre os debates acerca da formação docente buscou evidenciar alguns dos projetos em disputa no campo da formação de professores, no mundo e no Brasil.

Os aspectos históricos que compuseram o cenário da formação continuada no Brasil explicitam as transformações sofridas ao longo do tempo, intimamente relacionadas aos contextos econômico, político e social do país. Os diferentes termos utilizados para designar essa etapa da formação profissional evidenciam diferentes concepções presentes no debate no campo da educação, em especial, da formação docente. Termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação foram, com frequência, associados às ações de formação continuada no Brasil. O termo ‘treinamento’, muito utilizado no mundo do esporte e no meio empresarial, tem como foco a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa e a aquisição de habilidades específicas. O termo ‘reciclagem’, bastante adotado para designar as

transformações de materiais descartados em novos produtos, vem sendo adotado no meio empresarial e no campo da formação como uma preparação para o exercício de uma nova função e/ou de novas práticas. Os estudos de Marin (1995) e de Alferes e Mainardes (2011) assinalam que o termo ‘aperfeiçoamento’ significa tornar perfeito ou mais perfeito ou, ainda, completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto o termo ‘capacitação’ tem uma conotação de tornar capaz e habilitar. Referindo-se às perspectivas segundo as quais as estratégias de formação continuada têm sido concebidas, e cujos princípios explicitam-se nos próprios termos utilizados, para Arroyo (1998)⁶, “[...] recicla-se lixo, atualiza-se o que está desatualizado, capacita-se o que não tem capacidade”. Também Nóvoa (1991, p. 18) ressalta que “[...] a vulgarização da expressão reciclagem, de grande pobreza conceitual, ilustra bem a prevalência de uma atitude normativa e prescritiva em relação aos professores”. E acrescenta, referindo-se à sociedade portuguesa, que o Estado desenvolveu, ao longo do século XX, práticas de ‘aperfeiçoamento’ do professorado, “[...] quase sempre inspiradas pela necessidade de introduzir novos métodos de ensino e/ou de divulgar as orientações das reformas educativas” (NÓVOA, 1991, p. 18).

Os termos ‘educação permanente’ e ‘formação contínua’ ou continuada ganharam força a partir dos anos 1990, trazendo a ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão de um curso de formação inicial, sendo essa apenas uma das etapas do aprendizado da docência, ou seja, ela se dá em um processo contínuo ao longo da vida profissional. Sob a influência de discussões propostas por autores como Nóvoa (1991), Schön (1992) e Zeichner (1998), defende-se, nesse contexto, que o eixo central da formação continuada seja o conhecimento dos profissionais da educação. Defende-se, assim, a necessidade de pensar a formação docente como “[...] um processo que acontece em um *continuum* entre a formação inicial e a continuada” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 1).

Apoiando-se em Vaillant e Marcelo (2012), Gatti *et al.* (2019) assinalam que a noção de desenvolvimento profissional

[...] é o que se adapta melhor à concepção do docente como profissional do ensino, uma vez que tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada e que agrega a noção de aprendizagem contínua intrínseca à cultura das escolas. (GATTI *et al.*, 2019, p. 183).

A ideia de desenvolvimento profissional dos professores, da necessidade de articulação da formação inicial com a formação em serviço em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, da importância de dar atenção aos primeiros anos de exercício profissional e tornar a carreira docente mais atrativa para os jovens, constitui, hoje, segundo Nóvoa (2007), um consenso discursivo entre formadores e pesquisadores que se ocupam da formação docente.

⁶ Em palestra proferida no I Seminário Regional de Educação, realizado em Poços de Caldas - 1998.

Essa ideia do desenvolvimento profissional está presente na literatura especializada como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho. Concepção que é por nós defendida no contexto deste trabalho, ou seja, uma formação continuada centrada no trabalho docente e na escola – *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas.

3. O campo empírico e os percursos metodológicos das pesquisas

Tendo esses pressupostos como pontos de partida, foram desenvolvidas, ao longo do período de 2010 a 2020, três pesquisas voltadas para conhecer as políticas e as ações formativas direcionadas aos professores que atuam na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, especialmente os ingressantes nesse sistema.

As pesquisas tiveram como foco (1) as dificuldades dos professores iniciantes e as estratégias acionadas no enfrentamento dos desafios; (2) as políticas voltadas para o apoio e o acompanhamento dos professores em situação de inserção profissional implementadas pela SME/RJ por meio da Escola de Formação Paulo Freire (EPF) e (3) as ações desenvolvidas no interior de algumas das escolas da rede voltadas ao acolhimento e acompanhamento dos seus professores.

O ponto de partida para as investigações se deu através de entrevista com uma representante do nível central do sistema municipal de ensino e, posteriormente, do contato com as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). A partir desses contatos iniciais, foram estabelecidas as estratégias de pesquisa e os resultados obtidos em cada etapa das investigações se tornaram subsídios para os estudos subsequentes.

Considerando o propósito das investigações, o primeiro estudo teve como sujeitos professores ingressantes do sistema público de ensino do Município do Rio de Janeiro que estavam atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. A coleta de informações foi realizada por meio de entrevistas, questionário e grupos de discussão⁷ (GD), para os quais foram convidadas as professoras que já haviam respondido ao questionário. As entrevistas também foram realizadas com cinco diretoras de escolas nas quais trabalhavam os professores participantes da pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa adotados tiveram como intenção: caracterizar os professores ingressantes na rede; perceber os fatores que influenciaram a escolha da carreira do magistério por parte deles; captar suas percepções sobre as contribuições da formação inicial para a aprendizagem da profissão; identificar os significados que atribuíam a seus processos de inserção profissional (os sentimentos, as crenças, as expectativas); identificar os conhecimentos que mobilizavam para enfrentar os desafios e as dificuldades, aqueles dos quais esses professores se ressentiam e identificar o papel que ocupa a formação

⁷ Tais grupos de discussão estavam previstos para a participação de até dez professores da rede e três pesquisadoras.

continuada e o contexto institucional no qual estão inseridos para o desenvolvimento de seus processos de aprendizagem profissional.

Os resultados dessa pesquisa nos levaram a um dos campos privilegiados para realizar uma segunda investigação, agora voltada para conhecer as políticas implementadas pelo sistema de ensino, especificamente na Escola de Formação Paulo Freire (EPF), instituição pertencente à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e responsável por “[...] capacitar os professores e demais servidores da Educação, oferecendo formação nas diversas áreas do conhecimento” (ESCOLA PAULO FREIRE, 2019). A Escola tem um importante papel, dado o seu protagonismo na organização e execução de projetos de formação para toda a equipe escolar das mais de 1.500 escolas da rede municipal de ensino.

A investigação teve como foco identificar e analisar as ações propostas pelo sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, através da EPF, voltadas para o apoio, o acolhimento e o acompanhamento aos professores em situação de inserção profissional e sua contribuição para o trabalho docente, sobretudo, no início da carreira.

A EPF, criada em maio de 2012, tem como objetivo principal promover a formação do corpo docente e demais servidores da educação. De acordo com o documento que a criou, é de sua competência:

Definir, em conjunto com a Subsecretaria de Ensino, a Política de Formação do Professor da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro; dimensionar as necessidades de desenvolvimento e capacitação dos professores; planejar e supervisionar o curso de Formação Básica...; planejar e implementar a Política de Formação do Professor, contemplando ações de formação continuada para os professores em exercício, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância; avaliar o processo de Formação do Professor; estabelecer parcerias com organismos nacionais e internacionais de referência em Educação; propor parcerias com agentes financiadores para captação de recursos financeiros na área de formação do professor; aplicar a legislação referente à concessão de licença para estudos. (RIO DE JANEIRO, 2012a, p. 4)

De acordo com o que foi estabelecido, todas as ações formativas oferecidas pela Secretaria de Educação aos professores, tanto no momento do ingresso na rede quanto ao longo de sua vida profissional, passam a ser de responsabilidade de duas gerências, chamadas, à época (2012-2014), de ‘Gerência de Formação Básica’ e ‘Gerência de Formação Continuada’.

Considerando, como mencionado anteriormente, que a formação continuada de professores vem ganhando diferentes nomes de acordo com o caráter político que a embasa, é possível identificar, no discurso oficial desse sistema de ensino, termos importados de uma lógica empresarial, o que aponta para uma determinada concepção de educação e formação.

Compreendemos, aqui, que as expressões ‘gerência’, ‘competência’ e ‘capacitação’ encontradas tanto no Decreto nº 35.602, de 9 de maio de 2012 (RIO DE JANEIRO, 2012a), transcrito acima, como nos diferentes registros sobre a inauguração da EPF constituem evidências de uma transposição da lógica do mercado para o campo da educação.

A coleta das informações se deu, inicialmente, através da consulta aos documentos oficiais que instituíram e regulamentaram as ações da Secretaria de Educação voltadas à inserção e ao desenvolvimento profissional. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com as professoras responsáveis pelas gerências na EPF. Tais entrevistas tiveram como finalidade mapear as ações direcionadas aos docentes da rede, desenvolvidas desde 2012, bem como compreender as concepções que orientaram as referidas ações. Tiveram, também, por finalidade, levantar informações prévias que subsidiaram a elaboração do questionário que foi, posteriormente, enviado aos professores. Além disso, foram realizadas visitas às escolas onde atuavam alguns desses professores e professoras e entrevistas com suas diretoras.

A pesquisa realizada junto à EPF e às escolas que possuíam docentes participantes da investigação voltou nosso olhar para a formação em serviço que se dá no interior do ambiente escolar. Assim, em nossa terceira investigação, optamos por um outro *locus* importante para a pesquisa sobre a formação e o desenvolvimento profissional – a escola. Foi selecionado um conjunto de escolas que desenvolviam estratégias locais de formação em serviço. Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo analisar as ações direcionadas à formação em serviço propostas no interior dessas escolas pertencentes à rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Em uma etapa posterior, acompanhamos a formação continuada oferecida nos Centros de Estudos⁸ de quatro escolas de regiões distintas da cidade. Os sujeitos dessa etapa da pesquisa foram, de forma privilegiada, as coordenadoras e/ou diretoras das escolas escolhidas para o estudo, bem como professores ingressantes na rede a partir de 2017 e que atuavam nessas escolas. Assim, participaram mais diretamente da pesquisa vinte professoras, sendo as quatro diretoras e as quatro coordenadoras dessas escolas, duas diretoras adjuntas, nove professoras e um professor regentes.

A coleta das informações foi realizada através de consulta a documentos, de observações, entrevistas (individuais e coletivas) e questionário. As entrevistas ocorreram, inicialmente, com a equipe gestora de cada escola, como meio de se conhecer as estratégias utilizadas no acolhimento dos novos professores e no acompanhamento do trabalho pedagógico ali desenvolvido, buscando, ainda, compreender as concepções que orientam essas ações. Foram realizadas, também, entrevistas com os professores que ali ingressaram nos anos de 2017, 2018 e 2019, buscando-se conhecer como viveram a inserção profissional, quais os maiores desafios e o que mais os ajudou na superação das dificuldades. As entrevistas com os professores se deram individual ou coletivamente, quando as condições o permitiram. A opção pelas entrevistas coletivas se justifica porque permitem captar as opiniões coletivas e não apenas individuais desses professores que vivem suas primeiras experiências profissionais na rede (WELLER, 2006). A observação

⁸ Os Centros de Estudos são a principal estratégia da rede municipal de ensino para garantir um tempo de planejamento, estudos e avaliação aos professores, previsto na legislação federal. Os Centros de Estudos são um tempo reservado, no calendário escolar da SME-RJ, para a realização de encontro entre todos os professores e cada escola.

teve lugar privilegiado nos momentos coletivos no trabalho da escola, ou seja, reuniões, centros de estudos e demais momentos voltados intencionalmente para a formação em serviço.

As três pesquisas englobaram diferentes estratégias e instrumentos de coleta de informações, de acordo com os objetivos e o contexto em que se realizaram as investigações.

4. O que as pesquisas realizadas apontaram com relação à formação continuada

Apresentamos, a seguir, alguns dos resultados dessas pesquisas no que se refere à formação continuada na Rede de ensino municipal do Rio de Janeiro. Em relação às ações formativas que emanam do nível central dessa Rede, trazemos, de forma especial, os achados das duas primeiras pesquisas e quando o foco recai sobre as estratégias utilizadas pelas escolas, a terceira investigação é privilegiada.

A partir das informações coletadas e dos dados construídos, podemos inferir que há, por parte da Secretaria de Educação, através, principalmente, das ações da EPF, práticas formativas dirigidas aos docentes em exercício profissional nessa Rede de ensino, mesmo que tenham sido consideradas pelos professores entrevistados como sendo em número reduzido. Percebemos, também, que essas ações de formação continuada são direcionadas, na maioria das vezes, para o conjunto de docentes, independentemente de serem iniciantes na carreira ou experientes.

Dentre as políticas docentes para formação já consolidadas nessa Rede de ensino, encontra-se o apoio à pós-graduação. O programa anual de bolsas de estudos para mestrado e doutorado foi instituído, na Rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 35.674, de 30 de maio de 2012, e destina-se a servidores docentes, sendo gerenciado pela Escola de Formação Paulo Freire. Em seu artigo 3º, o Decreto estabelece que “[...] serão concedidas, 100 (cem) Bolsas de Estudo para mestrado e doutorado” e que a bolsa “[...] será destinada a cobrir despesas inerentes a dedicação aos estudos, no valor mensal de até R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais)”, na época (RIO DE JANEIRO, 2012b, p. 3).⁹ Segundo uma das gestoras da EPF, todo ano há a abertura de um edital para distribuir essas cem bolsas e esse valor “[...] é para usar em congressos, financiar compras de livros, etc.”.

Além dessas bolsas, existem licenças que são concedidas para esse tipo de estudo: um afastamento sem vencimento e a licença com vencimentos.

Contudo, segundo uma das gerentes da EPF, há pouca procura por essas licenças e bolsas, o que pode ser compreendido pelas próprias condições para sua solicitação e concessão. A mesma entrevistada assinalou: “*A gente tem pouca procura. A gente atendeu a todos que pediram. É que demora o procedimento*” (GERENTE A, 2015),¹⁰ e apontou para o que parece ser um motivo para tal demora na

⁹ Em janeiro de 2022, foi publicado no Diário Oficial do RJ o resultado do Edital para esse tipo de bolsa com 51 professores e professoras contemplados. O valor permanece R\$1300,00 nessa edição de 2022.

¹⁰ GERENTE A. Entrevista concedida em agosto de 2015. Rio de Janeiro, 2015.

análise dos processos: “*Na verdade, quando você libera o professor, o que acontece? Você paga duas vezes para o ‘cara’.* Você tem que continuar pagando o salário deste professor e tem que pagar outro professor para estar no lugar dele” (GERENTE A, 2015).

Essa realidade foi comprovada na segunda pesquisa desenvolvida: das 51 professoras que responderam ao questionário, constatou-se que 22 realizaram ou estavam realizando cursos de pós-graduação. Contudo, apenas uma recebia recursos financeiros do sistema de ensino.

Como se observa, existem fatores financeiros e organizacionais que afetam a agilidade na concessão dessas licenças e bolsas, o que acaba por impactar a própria demanda de solicitações.

Um segundo tipo de ação voltada para a formação continuada dos docentes e implementada pela Escola Paulo Freire consiste na promoção de cursos, palestras, oficinas e outras estratégias dirigidas aos professores em exercício.

Contudo, em relação à participação nessas ações de formação continuada, a maioria das professoras ouvidas por nós respondeu que não teve oportunidade de participar de nenhuma dessas ações. Dentre as atividades realizadas, constatou-se que, em sua maioria, eram pontuais, com menos de 20 horas de duração. Apenas uma das ações formativas – o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) – era mais contínua, com duração de até 80 horas.

Sobre a relevância dessas ações formativas para suas práticas em sala de aula, observou-se que as professoras que haviam participado do PNAIC consideraram essa ação como muito relevante, enquanto as demais foram avaliadas como pouco relevantes. Mais uma vez é possível retornar aos trabalhos de Kramer (1989) e Nascimento (1996), que apontam a descontinuidade das ações que têm sido postas em prática e a desarticulação com projetos coletivos e/ou institucionais como algumas das causas do fracasso das estratégias de formação continuada implementadas pelos sistemas de ensino no Brasil.

Todas as ações descritas até aqui são direcionadas aos docentes em exercício profissional na rede, independentemente da etapa da carreira em que se encontram: iniciantes ou veteranos. Todavia, foi possível constatar que existem formações específicas para docentes que se encontram em determinado grupamento escolar. Por exemplo, na última investigação realizada, as participantes evidenciaram uma modalidade formativa dirigida às professoras que recebem turmas de projetos de correção do fluxo, ou seja, turmas cujos estudantes apresentam uma defasagem idade-série. Entretanto, o que se viu é que essas atividades formativas oferecidas a determinados grupos de docentes, no âmbito de suas regionais, são muito diversas, dependendo da equipe pedagógica de cada coordenadoria regional que integra o sistema.

A maioria das docentes considerou que há pouca oferta de ações de formação por parte da Secretaria de Educação e da própria escola e que, muitas vezes, buscam por formação fora do sistema de ensino. Em relação aos cursos oferecidos pela rede de ensino, foram mencionados pontos negativos, como: a ausência de articulação com o contexto dos alunos e das escolas, a pouca interação teoria/prática, a participação dos professores restrita a ouvintes dos cursos e a falta de dinamicidade e continuidade.

Em que pesem esses aspectos negativos das ações que vêm sendo implementadas, todas as professoras referiram participação, nos últimos anos, em atividades de formação continuada promovidas por diferentes instituições, o que confirma o interesse por formação por parte delas. Essa perspectiva foi confirmada por uma gerente da Escola Paulo Freire, que assinalou: “*Na pesquisa que a gente fez com, por exemplo, professores do terceiro ano e professores do quinto ano, a gente perguntou primeiro se ele via importância da formação continuada oferecida pela rede. Elas acham importantíssima*” (GERENTE A, 2015).

Dentre as instituições que ofereceram essas formações, destacaram-se o Ministério da Educação, algumas universidades e outras redes de ensino.

Sobre a participação em congressos, seminários e eventos científicos, observou-se que a maioria das professoras, sujeitos de nossas pesquisas, não costuma participar desse tipo de atividade. No conjunto dos relatos, essa participação não é prevista no calendário escolar e recursos financeiros para inscrições, deslocamentos e estadias não estão acessíveis para a maioria dos docentes.

Podemos considerar, com base nos relatos das professoras, que a formação continuada se constitui, ainda, um desafio no cotidiano do trabalho, pois não se consolida como um direito do docente, ou seja, para realizá-la, submete-se a condições individuais, tanto em termos de subsídios quanto de decisões sobre a participação ou não.

Como afirmamos anteriormente, a Escola Paulo Freire é responsável por autorizar todas as formações da rede promovidas pelo nível central do sistema, algumas vezes em parceria com outras instituições. O tamanho da rede implica na impossibilidade dessas ações atenderem a todos os professores. Assim, cada ação formativa envolve alguns professores de um determinado ano e/ou segmento ou a número limitado de escolas que, na maioria das vezes, selecionam os professores que poderão participar daquela ação. Sobre isso, diretoras de escola e professoras assinalaram:

Esse ano tem uma formação para o terceiro ano que é feita uma vez por mês e eu acho que tem uma formação online que elas passam para o terceiro ano e para professores do sexto ano também, oferecida pela Secretaria. É, normalmente, a gente escolhe uma professora para ir. (DIRETORA F, 2016).¹¹

Formação da rede esse ano ainda não teve, para a gente... Terceiro como é o ano crítico, o ano que de fato as crianças são reprovadas, são retidas... Esse ano eles concentraram apenas no terceiro ano. Ai eu sei que o terceiro ano tem uma formação, mas o primeiro ano que também é um ano super importante, o primeiro ano, pelo menos esse ano, não tem. (GRUPO DE DISCUSSÃO 4, 2016).¹²

Contudo, pode-se observar nas entrevistas com as gerentes da Escola Paulo Freire que, no campo das intenções, existem mudanças importantes, tanto no reconhecimento da formação como dever do Estado

¹¹ DIRETORA F. Entrevista concedida em janeiro de 2016. Rio de Janeiro, 2016.

¹² GRUPO DE DISCUSSÃO 4. Entrevista coletiva com professores concedida em agosto de 2016. Rio de Janeiro, 2016.

quanto no que se refere às concepções da própria formação continuada. Uma das gerentes da EPF expressou como a equipe gestora compreendia a formação continuada de professores:

A formação inicial de professor ela tem uma gênese que é essa do estudo mesmo, do estudo dessa questão de como a gente constitui os conhecimentos das áreas específicas, das discussões de currículo, avaliação, uma série de discussões! Mas quando o “cara” está na rede ele precisa ter um outro tipo de formação que é a formação continuada em serviço que é de natureza, de acordo com a nossa perspectiva, é diferente do que é na universidade. A gente tem um pouco de não querer que a formação continuada se resume a dizer que ela está sendo compensatória de alguma coisa. (GERENTE A, 2015).

E acrescentou, “*A gente tem a própria escola como locus de formação, que é um grande desafio nosso de retornar essa conversa e essa discussão a partir da formação do coordenador pedagógico, como grande formador desses professores na escola*”. (GERENTE A, 2015).

Na mesma direção, outra das gerentes assinalou:

A gente entende que o coordenador pedagógico é esse elemento. É o elemento, dentro da escola, que pode fazer essa ponte, né, que pode nesse processo auxiliar. Ele é o articulador, ele é o formador, ele é o transformador, o coordenador pedagógico! (GERENTE C, 2015).¹³

No que se refere ao papel da escola na formação continuada, observou-se que também as diretoras entrevistadas concordam que a escola pode se constituir como um espaço formativo importante:

A formação em serviço ela tem que ser o tempo todo: nos centros de estudos que são infelizmente poucos, nos conselhos de classe, é no dia a dia, é nos corredores, é no desafio que a criança traz pra gente. Tem horário das “blocagens” e nós fizemos um horário de planejamento dos professores e que nem sempre consigo realizar por causa dessas variáveis aí. É o professor que falta, o professor que entra de licença, atendimento às famílias. (DIRETORA I, 2016).¹⁴

Entretanto, todas as entrevistadas concordaram que a rede é muito diversa. As realidades das escolas são muito diferenciadas em função do contexto social, dos estilos de gestão, das condições de trabalho e muitos outros fatores. Algumas não possuem coordenador pedagógico, ficando o diretor com a responsabilidade de, além de suas funções administrativas, acolher os novos professores, dar-lhes suporte pedagógico, promover formação, entre outras. Mesmo nas escolas que possuem coordenador pedagógico existe muita diferenciação, tanto pela própria formação e experiência desse coordenador como pelas funções que assume.

Durante os grupos de discussões, observamos algumas dessas diferenças:

A S, ela foi, assim, a primeira coordenadora pedagógica que eu peguei, realmente, que fazia o trabalho acontece. S. não é uma coordenadora, assim, distante. Temos planejamento e tem a troca, tem reclamação e tem pedido: - “A colega não tá conseguindo nessa parte aqui”. “Ah!, quem já conseguiu? Quem vai trocar com ela?”. “Quem já tem uma experiência bem-sucedida pra dar uma força?”. (GRUPO DE DISCUSSÃO 1, 2016).¹⁵

¹³ GERENTE C. Entrevista concedida em agosto de 2015. Rio de Janeiro, 2015.

¹⁴ DIRETORA I. Entrevista concedida em janeiro de 2016. Rio de Janeiro, 2016.

¹⁵ GRUPO DE DISCUSSÃO 1. Entrevista coletiva com professores concedida em agosto de 2016. Rio de Janeiro, 2016.

A coordenação chegou esse ano. Então ela está no momento de organização, acontecem encontros semanais. O dia das aulas extras a gente tem encontro com ela. Só que ela também está se organizando ainda. Ela está conhecendo: qual é o projeto da escola. (GRUPO DE DISCUSSÃO 4, 2016).¹⁶

A diretora ficava com a gente. Ela dava uma olhada nas coisas que a gente estava fazendo. Eram três turmas de terceiro ano. Então, os planejamentos eram bem similares. As ideias de atividades iam surgindo, a gente colaborava umas com as outras e ela ia dando os insights. Porque lá não tem coordenador pedagógico, não tem orientador, nada disso. (GRUPO DE DISCUSSÃO 3, 2016).¹⁷

Como se observa, no interior das escolas, há o que compreendemos como uma formação entre pares, não institucionalizada, mas real para todas as professoras que participaram das pesquisas. Trata-se de um acolhimento afetivo por parte das equipes gestoras e colegas mais experientes que buscam se apoiar mutuamente.

Instigadas pela confluência das ideias sobre a importância do local de trabalho na formação dos professores, optamos, em 2018, por uma investigação mais próxima do que acontece no interior das escolas, em particular nos momentos de trabalho coletivo que nelas têm lugar.

Dentre esses momentos de trabalho coletivo, têm destaque os Centros de Estudos (CE), parciais e integrais¹⁸, instituídos pelo sistema de ensino e que constavam do calendário escolar de 2019 (Resolução SME nº 112, de 11 de janeiro de 2019), momento em que desenvolvemos o trabalho de campo. Segundo a SME, os centros de estudos parciais são importantes para que as equipes das escolas possam refletir sobre o trabalho pedagógico com vistas ao replanejamento. Quanto à organização desses centros parciais, o que estava previsto era que, como ocorriam dois em cada mês, um deveria ser planejado a partir de materiais enviados pela SME e o outro a partir das demandas de cada escola. Contudo, cabe destacar aqui, esses materiais enviados pela SME não emanavam da Gerência de Formação Continuada da Escola Paulo Freire, como seria o esperado, mas de um setor da Secretaria de Educação ligado à Coordenadoria de Educação Básica, esta, por sua vez, atrelada à Subsecretaria de ensino, o que evidencia que havia, nessa rede de ensino, duas estruturas diferentes que atuavam paralelamente na formação continuada de professores à época das pesquisas aqui apresentadas.

Os Centros de Estudos poderiam ser vistos, também, como uma estratégia da SME para atender, em parte, a exigência legal de que os professores tenham 1/3 de sua carga horária reservada para atividades extraclasse: estudos, planejamentos, correção de trabalhos, organização das salas, participação em reuniões e tudo o que envolve o trabalho pedagógico para além da regência das turmas.

Ao acompanharmos o trabalho de quatro escolas dessa rede de ensino, constatou-se que as ações de formação continuada, quase que em sua totalidade, aconteciam nos Centros de Estudos. Desse modo,

¹⁶ GRUPO DE DISCUSSÃO 4. Entrevista coletiva com professores concedida em agosto de 2016. Rio de Janeiro, 2016.

¹⁷ GRUPO DE DISCUSSÃO 3. Entrevista coletiva com professores concedida em agosto de 2016. Rio de Janeiro, 2016.

¹⁸ Nos dias dos CEs parciais, as crianças tinham duas horas e meia de aula, estando os professores reunidos nas outras duas horas. Já nos CEs integrais, as crianças não tinham aulas.

emergiram diferenças significativas no que se refere à realização dos Centros de Estudos. Em geral, eles eram dinamizados pelas coordenadoras pedagógicas das escolas que demonstraram possuir graus diferentes de segurança e autonomia frente às orientações emanadas do nível central. O que se viu foi que, algumas vezes, a escola se limitava ao material enviado pela Secretaria, usando o outro CE para a resolução de problemas administrativos e/ou planejamento docente, outras vezes, o material enviado pela Secretaria era disponibilizado aos professores, sem qualquer mediação ou, ainda, o material enviado era ressignificado pela coordenação pedagógica de acordo com as necessidades do trabalho.

Eu queria que fosse menos amarrado com a SME, entendeu? A escola tem muita demanda, pra ser organizada, pra ser reestruturada. Vem assim material para o CE. Normalmente, eles focam muito na educação infantil e primeiro ano. Não adianta você só focar na educação infantil ou só focar em turma A, B, C. Tem que focar em tudo porque educação é tudo entrelaçado. Hoje ele [o professor] tá no primeiro ano, amanhã ele pode estar no segundo, pode estar no sexto. Não adianta focar, fazer o professor ficar especialista em um ano e, no ano seguinte, não aproveitar a aprendizagem dele. Isso aí me incomoda um pouco, deveria ser mais flexível. A formação é pra todos. (COORDENADORA DA ESCOLA VERÃO, 2019).¹⁹

O que se observa, aqui, é também um questionamento sobre o ‘modelo’ de formação em pauta. Pelo que foi dito, há, nas orientações da SME, uma temática a ser discutida com os professores e, para garantir isso, as coordenadoras recebem do nível central alguns materiais, tais como, textos e vídeos. Como tivemos oportunidade de observar, alguns desses vídeos são bastante longos e trazem palestras gravadas que são, posteriormente, distribuídas para as escolas. Alguns tinham duração de duas horas, o que corresponde ao tempo total do Centro de Estudos parciais.

Essa lógica expressa uma formação que, apesar de estar se dando no contexto da prática docente – a escola –, era concebida e organizada pelo nível central do sistema e distribuída para as mais de 1.500 escolas da rede. Portanto, pode-se identificar essa ação como uma formação na perspectiva do “modelo escolar” (DEMAILLY, 1992), que se caracteriza por ações e/ou cursos organizados por um poder legítimo, no caso a SME, bem como, os formadores dos professores (coordenadores pedagógicos) não são os responsáveis pelo seu planejamento e pelas concepções que orientam esses programas. Essas concepções são definidas pela instância central do sistema (NASCIMENTO, 1996).

Conforme exposto pela diretora da Escola Outono, os CEs da escola estão organizados conforme orientações da SME e, até certo ponto, há abertura para modificações de acordo com a dinâmica da escola, pois os CEs não são totalmente livres. Essa Diretora assinala que: “É, normalmente, a gente não é obrigado, mas, vamos dizer assim, fica feio se a gente não fizer” (COORDENADORA DA ESCOLA OUTONO)²⁰. Para ela, deveria existir maior liberdade na escolha dos temas dos CEs parciais, de forma a atender às demandas da realidade da escola.

¹⁹ Na pesquisa realizada entre 2018-2020, as 4 escolas receberam o nome das estações do ano para preservação do anonimato). Entrevista concedida em junho de 2019. Rio de Janeiro, 2019.

²⁰ COORDENADORA DA ESCOLA OUTONO. Entrevista concedida em junho de 2019. Rio de Janeiro, 2019.

O que se constatou, também, de uma maneira geral, é que as professoras e coordenadoras que participaram da pesquisa possuíam críticas ao material enviado pela Secretaria de Educação, ora porque chegava com pouca antecedência, geralmente na tarde anterior ao CE, não permitindo maior preparação para as adequações necessárias, ora porque, pensado para toda a rede de ensino, se distanciava das necessidades específicas e das realidades do trabalho docente.

Os Centros de Estudo se caracterizaram como o modelo de formação continuada institucionalizado pela rede municipal, mas observamos que muitas escolas criaram outros espaços de formação. Um exemplo disso é a utilização, por várias escolas, do horário de ‘blocagem’²¹ para formação ou trabalho coletivo.

Tem uma estrutura, essa escola aqui consegue montar essa estrutura. Não sei, acho que nem todas conseguem. A gente tem dias que a gente chama de blocagem. Os professores de área atendem, por exemplo, o 2º e o 3º ano num dia, num único dia. É o planejamento, é coisa pra corrigir, arrumar as coisas dela pra colocar no mural. Enfim, é o tempo do trabalho do professor sem estar com a criança. [...] E aí a gente consegue fazer isso. (DIRETORA I, 2016).

Em algumas escolas, como a mencionada acima, esse horário de blocagem ficava concentrado em um único dia para determinada série, permitindo que as professoras daquela série participassem de atividades de estudo ou planejamento, como vemos no seguinte relato:

Toda terça-feira a gente tem para montarem planejamento deles; tem que ter esse dia livre porque semana sim semana não, mais ou menos isso, eles têm capacitação fora. Vão todos, vão todos para a capacitação. Quando eles não estão na capacitação, a minha coordenadora está com eles, orientando: ela senta ali na sala dos professores tirando dúvidas, orientando... então toda semana eles têm um momento. (DIRETORA G, 2016).²²

Em outras escolas, a equipe gestora promovia atividades extraclasse com as crianças para que as professoras tivessem um tempo de trabalho coletivo. Foi o que nos contou uma das diretoras:

Olha nós fazemos dois tipos de reunião: uma é com o grupo todo, geralmente uma vez por mês. A gente dá um jeitinho, inventa um cinema no pátio, cria alguma estratégia para as crianças ficarem ocupadas e a gente faz uma ou duas horinhas de reunião pra eles contarem, porque eles fazem o projeto separado mesmo, mas é importante aquele é planejamento mensal. (DIRETORA E, 2016).²³

Outra estratégia utilizada pelas escolas de turno único²⁴ para a realização de trabalhos coletivos consistia no aproveitamento da diferença entre a carga horária diária das turmas e dos professores, conforme nos contou a diretora de uma das escolas por nós visitada.

²¹ Professoras e diretoras referiram-se a esse horário das blocagens como o horário em que as turmas têm aulas de Educação Física, Artes e Inglês com professores especialistas, podendo as professoras regentes dedicarem-se a planejamento, elaboração de materiais etc.

²² DIRETORA G. Entrevista concedida em janeiro de 2016. Rio de Janeiro, 2016.

²³ DIRETORA E. Entrevista concedida em janeiro de 2016. Rio de Janeiro, 2016.

²⁴ São escolas que possuem apenas um turno de aulas de 7h30min. às 14h30min.

Olha só, elas trabalham até duas e meia com os alunos e ficam até três e meia todos os dias. Então de duas e meia até três e meia, elas têm horário de planejamento. Elas veem como horário de formação, porque a gente tem assim, a coordenação. A coordenadora deixa livros, deixa tudo ali, então é um momento. A gente tem a sala dos professores. Então elas sentam, se reúnem, têm toda uma biblioteca. (DIRETORA F, 2016).²⁵

Por tudo o que foi relatado, torna-se evidente a importância atribuída pelas professoras que fizeram parte das pesquisas à própria formação. Uma das diretoras referiu-se, também, à percepção que tinha a esse respeito:

O que elas têm de bom é que são abertas para aprender. Então a gente tem a nossa coordenadora pedagógica que tá sempre junto, ajudando. A gente proporciona um centro de estudos. (DIRETORA F, 2016).²⁶

Todavia, as escolas são realidades dinâmicas e complexas, que demandam mobilidade de conhecimentos específicos e contextuais daqueles que nelas atuam. E essa mobilidade de conhecimentos – com sentido de produzir ações educativas e consolidar projetos políticos pedagógicos consistentes – só pode ocorrer se houver uma interação intencional entre pares no ambiente de trabalho (escola, rede de ensino etc.) e voltada para reflexões e tomadas de decisões sobre o próprio trabalho.

As próprias gerentes da Escola Paulo Freire reconheceram que os desafios são muitos, sobretudo pelo número de escolas e professores que integram a Rede.

O grande objetivo da escola é alinhar as ações de formação. O desafio hoje primeiro é criar uma política de formação continuada em serviço, e o segundo, eu acho que além de você alinhar e criar uma política é você criar um sistema de formação. [...] (GERENTE A, 2015).²⁷

Evidencia-se, ainda, o longo caminho a percorrer para que se possibilite uma formação continuada como uma política, conforme mencionou a própria Gerente A. Negar a formação continuada como um direito docente é relegar ao próprio docente a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do seu ofício.

5. Considerações finais

O principal objetivo das pesquisas foi analisar as ações formativas propostas pela Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro a partir de 2012 voltadas aos professores que atuam nesse sistema, de forma especial aos que iniciavam suas carreiras nessa Rede. Tal análise nos permitiu entender um movimento complexo em torno da instalação de uma política de formação docente desenvolvido no âmbito da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, principalmente no que diz respeito ao processo de institucionalização da Escola Paulo Freire.

²⁵ DIRETORA F. Entrevista concedida em janeiro de 2016. Rio de Janeiro, 2016.

²⁶ DIRETORA F. Entrevista concedida em janeiro de 2016. Rio de Janeiro, 2016.

²⁷ GERENTE A. Entrevista concedida em agosto de 2015. Rio de Janeiro, 2015.

As marcas de sua institucionalização passam pelo cruzamento de projetos e normatizações que evidenciam disputas em torno de concepções de educação, formação e docência que buscam tomar forma na política docente no contexto carioca.

As ações de formação continuada promovidas pela Escola Paulo Freire foram consideradas pelos sujeitos que participaram da pesquisa como insuficientes para a totalidade do corpo docente que atua na rede. O que ficou evidente é que a falta de continuidade das ações e a perspectiva ‘escolar’, a partir da qual a maioria das ações é pensada, contribuem para uma percepção negativa das ações. Em geral, trata-se de cursos ou palestras realizados fora do ambiente de trabalho dos professores, definidos pelo sistema de ensino e/ou pelos formadores parceiros da Escola Paulo Freire e ‘aplicados’ a determinados grupos de docentes. Essas ações pontuais e pensadas a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica não parecem contribuir para uma mudança efetiva no trabalho docente. As ações que, na visão dos sujeitos da pesquisa, mais contribuíram para suas práticas foram aquelas com maior duração. Nesse sentido, há grande valorização do PNAIC, programa do governo federal, por parte daqueles que dele participam.

No que se refere às ações de formação continuada desenvolvidas nas próprias escolas, constatamos, na maioria das vezes, que essas ações existem de forma espontânea e não sistematizada. Não parecem estar voltadas ao desenvolvimento profissional coletivo, visto que se dão por iniciativas pessoais – um professor mais experiente, uma coordenadora ou diretora auxiliando determinado professor no início de sua prática docente. Há apoio dos pares e dos gestores aos professores iniciantes, mas não se trata de uma ação organizada e intencional, seja por dificuldades de reservar um tempo e espaço para estudos e trabalho coletivo seja por *déficit* de pessoal, sobretudo de coordenadores pedagógicos.

Os relatos reiteram a necessidade de reconhecimento e valorização da formação continuada como fator imprescindível na constituição da profissionalidade docente, principalmente no contexto daqueles que estão recém-inseridos no ambiente de uma escola, sejam eles principiantes ou não.

A pesquisa revelou, ainda, que existe um movimento de mudança em curso, que se relaciona, principalmente, às concepções que orientam as ações promovidas pela Escola Paulo Freire. Os depoimentos, sobretudo das gestoras, assinalaram que se buscava uma afirmação no sentido de estabelecer um projeto que desloque a escola de um lugar meramente subsidiário das ações de formação para uma perspectiva mais ativa de concepção e gestão de processos formativos.

Podemos considerar que há um esforço para alargar e avançar em relação ao que foi previsto no projeto inicial. Esse movimento ocorre em torno de uma afirmação da proposta como uma política propriamente dita. Tal como assinala Gatti (2011), o desafio maior é garantir seu assentamento na política docente e educacional em geral, para além de programas e projetos fugazes e abordagens dicotômicas ou binárias.

Nessa perspectiva, uma fragilidade manifesta é o curto espaço de gestão e a personificação desse processo, uma vez que se trata de um projeto que seria de longo prazo, mas que está sob a incumbência de gestoras que trabalham com a periodicidade de um governo que é, por sua vez, delimitado pelo tempo das eleições municipais

Referências

- ALFERES M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. 2011, Maringá. **Anais** [...]. Naringã: UEM, 2011. p. 1-13. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Autêntica, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez, 2009. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2210993-a-produ%C3%A7%C3%A3o-acad%C3%A4mica-sobre-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-um-estudo-comparativo-das-disserta%C3%A7%C3%B5es-e-teses-defendidas-nos-anos-1990-e-2000. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Parecer CNE para BNC-Formação Continuada**. Manifesto GT-08 e ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, n. 129, Seção 1, p. 22, 5 jul. 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em; 20 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em; 20 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Projeto de Resolução CNE/CP 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/07/CNE-V6-6072021-COVID-MHGC-revista.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.
- CARNOY, M. **Mondialisation et réforme de l'éducation**: ce que les planificateurs doivent savoir. Paris: Unesco, 1999.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. *In: NÓVOA, A. (org.). Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/15>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ENANFOPE, 18. 2016, Goiânia. **Documento Final**. Campinas: Anfope, 2016.

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ENANFOPE, 20. 2021, *online*. **Documento final**. Campinas: Anfope, 2021.

ESCOLA PAULO FREIRE. **Quem somos**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://epf.rioeduca.net/sobrenos.html>. Acesso em: 15 dez. 2021.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

HIRTT, N. **Les Nouveaux maîtres de l'école: l'enseignement européen sous la coupe des marchés**. Anvers: EPO, 1999.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, 1989.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-118, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 dez. 2021.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. **A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 1996.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

RIO DE JANEIRO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 35.602, de 9 de maio de 2012**. Rio de Janeiro, RJ, 2012a. Disponível em: http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/43001Res%20SME%201201_2012.pdf. Acesso em: 2 dez. 2021.

RIO DE JANEIRO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 35.674, de 30 de maio de 2012**. Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/42308Dec%2035674_2012.pdf. Acesso em: 2 dez. 2021.

RIO DE JANEIRO (município). Prefeitura do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. Ato do Secretário. **Resolução SME nº 112, de 11 de janeiro de 2019**. Institui o calendário escolar e o calendário pedagógico da Secretaria Municipal de Educação para o ano letivo de 2019 e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://engrobertomagno.blogspot.com/2019/02/calendario-escolar-2019.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, E. O dos. Políticas de formação continuada para os professores da Educação Básica. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 25. 2011, São Paulo. **Anais [...]**. Goiânia: Anpae, 2011. p. 1-12. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (org). Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

WELLER, W. Grupos de Discussão na Pesquisa com Adolescentes e Jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLFKv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (org.). Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.