



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA CARIELLO GOMES COUTINHO

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONTINUADA DE
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI:
REFLEXÕES ACERCA DA PRIMEIRA DÉCADA
DO SÉCULO XXI**

**RIO DE JANEIRO
2011**

FERNANDA CARIELLO GOMES COUTINHO

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONTINUADA DE
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI:
REFLEXÕES ACERCA DA PRIMEIRA DÉCADA
DO SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Claudia Fernandes

RIO DE JANEIRO
2011

C277 Cariello, Fernanda.
A formação profissional e continuada de professores da rede municipal de Niterói – reflexões acerca da primeira década do século XXI / Fernanda Cariello Gomes Coutinho, 2011.
169f.

Orientador: Claudia Fernandes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

1. Escolas públicas. 2. Escolas municipais – Niterói (RJ). 3. Sistema de ensino em ciclos. 4. Professores – Formação. 5. Políticas públicas.
I. Fernandes, Claudia. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação.
III. Título.

CDD – 371.01



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FERNANDA CARIELLO GOMES COUTINHO

*A Formação Profissional e Continuada de Professores da Rede Municipal de Niterói –
Reflexões acerca da primeira década do século XXI*

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 31 / 08 2011

Prof.^a Dr.^a. Claudia de Oliveira Fernandes – UNIRIO
(orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Helena Amaral da Fontoura – UERJ
(membro externo)

Prof.^a. Dr.^a. Andréa Rosana Fetzner – UNIRIO
(membro interno)

Dedico este estudo aos professores dos anos iniciais
da rede municipal de educação de Niterói.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a quem recorro tantas e tantas vezes, em busca de fé, força e perseverança, em nome de Jesus.

À UNIRIO pela oportunidade de concretização deste sonho acadêmico. Pelo caráter democrático em todo o processo de seleção dos candidatos, por sua plêiade e pela qualidade dos estudos realizados.

À turma do Mestrado 2009, companheiros amorosos e sinceros, unidos por um objetivo comum e por angústias afins.

À Prof^{ra}. Claudia Fernandes, minha prezada orientadora, pelo acolhimento, carinho e respeito na condução deste trabalho.

Aos integrantes da banca examinadora, pela leitura crítica e por suas observações valorosas.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa de Avaliação e Currículo (GEPAC – UNIRIO), vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Práticas Educativas e Cotidiano (NEPPEC) e ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação (GRUPPE – UFF), pelas leituras, reflexões, discussões e apontamentos.

À Fundação Municipal de Educação de Niterói que permitiu o trabalho de campo e disponibilizou os dados que foram produzidos por esta investigação.

À minha família, pelo apoio e pela compreensão. Ao meu pai, Marino Cariello, de quem herdei o amor aos estudos; à minha mãe, Zulminha, pelos jejuns que fez no firme propósito de me ver mestranda e pelas orações que pedi durante todo esse trajeto; às minhas irmãs, Marina e Fatinha, pela torcida e pela compreensão no inevitável afastamento que vivemos, nesses últimos anos; à minha única filha, Carol, por sua amizade, força e cumplicidade e ao meu marido, Guto, amor da minha mocidade, que esteve presente em todo o percurso da minha formação profissional e acadêmica.

Um agradecimento especial é necessário fazer a duas pessoas queridas: ao meu sobrinho Eduardo que, com sua genialidade, foi capaz de recuperar as entrevistas gravadas no arquivo em MP4 e já dadas como perdidas, por profissionais da área tecnológica e que sem as quais seria improvável a conclusão desta dissertação. E à amiga Nízia Maria Ponte que, pela sua amizade, encontrou tempo para realizar uma leitura atenta deste trabalho, mesmo com todos os compromissos que possui e, com delicadeza, me chamou a atenção sobre vários aspectos do texto final.

A todos, muito obrigada!

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Me ajuda a olhar!”

Eduardo Galeano

RESUMO

Este estudo situa-se no campo das políticas públicas de formação continuada de professores, no âmbito da Fundação Municipal de Educação de Niterói, no período da implantação da organização escolar no sistema de ciclos. A escola em ciclos demanda maiores investimentos do poder público, principalmente, no que se refere à formação continuada e profissional dos professores. A pesquisa tem por objetivo mapear estas ações, estabelecidas nas diferentes gestões políticas que administraram a FME, questionando se tais estratégias de formação continuada foram significativas para a formação dos seus educadores, a partir dos relatos dos professores da rede, procurando responder, ainda, se a formação continuada que recebem corrobora com o trabalho pedagógico realizado com os ciclos de formação. Para tanto, foram realizadas entrevistas com três gestores que estiveram à frente das ações de formação continuada de professores, nos diferentes períodos, e ajudaram a compreender o contexto político daquelas gestões. A pesquisa contou ainda com o depoimento das seis educadoras que atuam no 1º ciclo (quatro professoras do 1º ano, uma do 2º ano e uma outra professora do 3º ano de escolaridade), nas escolas localizadas nos diferentes polos administrativos da cidade. Esta investigação constituiu-se como um estudo de caso e conta com uma abordagem qualitativa na interpretação dos dados – as entrevistas narrativas e a técnica do discurso do sujeito coletivo permitiram produzir e analisar qualitativamente os dados desta investigação. Alguns aspectos quantitativos, como o total de professores, sua qualificação e o tempo de serviço nesta rede mereceram, também, uma análise qualitativa que revelou o perfil dos profissionais da educação básica da rede municipal de Niterói e trouxe pistas sobre a urgência de uma política continuada de formação de professores. O estudo aponta, ainda, que o panorama da formação continuada de professores oferecida aos educadores pela FME foi dinamicamente modificado com o tempo pelos governos que a administraram e imprimiram suas marcas, nesta última década.

Palavras-Chave: Formação continuada de professores. Formação profissional. Rede municipal de educação de Niterói. Implantação dos ciclos. Equipe de referência.

ABSTRACT

This study is situated in the field of public-service teacher training under the Education Foundation of Niterói City, during the implementation of school organization in the cycles system program. We understand that the school using the cycles system demands greater investment of public government, specially in regard to the teachers' continued formation and professional matters. The research aims to map these actions, established in different government administrations that have managed FME (Fundação Municipal de Educação – City's Educational Foundation), questioning whether such continued education strategies were significant for their teachers, using teachers' testimonials, looking for answering, if the continued education that they are receiving are supporting the educational work carried out in the teaching cycles. To reach this goal, interviews were conducted with three managers who were behind the actions of continued education of teachers at different periods, which helped us understand the political context of each government duration. And we have the testimony of six teachers who work in the 1st cycle (four teachers in 1st Year, one in 2nd Year and another teacher of 3rd Year grade), acting in schools located in different administrative locations of the city. This research was established as a case study and has a qualitative approach in the data interpretation – the Narrative Interview technique and the Discourse of the Collective Subject, which allowed us to produce and analyze qualitatively the data from this research. Some quantitative aspects, such as the total amount of teachers, their qualification and the service time on this educational network have worth, also, a qualitative analysis, revealing that the profile of Niterói's education professionals and gave us clues about the urgency of a continued training of teachers policy. The study also shows that the outlook for teachers' continued education offered by the FME was dynamically modified, as time goes on, by the governments that administered it and let their footprints, in the last decade.

Keywords: Teachers' continued education. Professional qualification. Niterói's educational network. Cycles installation. Reference team.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da FME.....	61
Figura 2 – Quantitativo de alunos do 1º e 2º ciclos por polo	99
Figura 3 – Quantitativo de professores e sua formação profissional – professores P1	101
Figura 4 – Tempo de serviço / titulação – professores P1.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Modalidades de ensino / unidades de educação por polos	59
Tabela 2 – IDEB: rede municipal de educação de Niterói	59
Tabela 3 – Prefeitos, secretários de educação, presidentes da FME e superintendentes – recorte da pesquisa: 1999-2010	62
Tabela 4 – Formação profissional dos professores P1	100
Tabela 5 – Sujeitos da pesquisa: professores P1 da rede municipal de Niterói.....	113
Tabela 6 – Fragmentos das entrevistas narrativas – professores P1	114

LISTA DE ABREVIATURAS

AAA – Apoio à Aprendizagem do Aluno
AC(s) – Ancoragens
AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras
AEPE – Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAP-CI – Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP-UE – Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação
CC – Creche Comunitária
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEC – Conselho Escola Comunidade
CEDERJ – Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
COLE – Congresso de Leitura do Brasil
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONFEMEN – Conferência Municipal de Educação de Niterói
DOU – Diário Oficial da União
DR – Dupla Regência
DRU – Desvinculação das Receitas da União
DSC – Discurso do Sujeito Coletivo
DTR – Doutorado
E-Ch – Expressões Chave
EAD – Ensino a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
E. M. – Escola (s) Municipal (ais)
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ER – Equipe (s) de Referência
EREBIO – Encontro Regional de Ensino de Biologia com as Escolas
ESEd – Centro de Formação Continuada – Escola de Educação
ESP – Especialização
ETP – Equipe de Articulação Pedagógica
FAMATH – Faculdades Integradas Maria Thereza
FCI – Formação Continuada Interna
FGAP – Gestão de Pessoas
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
FME – Fundação Municipal de Educação de Niterói
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FSDE – Superintendência de Desenvolvimento de Ensino
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Educação
GESTAR – Gestão da Aprendizagem Escolar
GR – Grupo (s) de Referência
GRUPALFA – Grupo de Pesquisa sobre Alfabetização das Classes Populares
GT – Grupo (s) de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IC(s) – Ideias Centrais
IEPIC – Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IES – Instituto de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC – Museu de Arte Contemporânea
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MTD – Mestrado
NAEI – Núcleo de Atendimento à de Educação Infantil
NEE – Necessidades Educativas Especiais
NEST – Núcleo de Estágio e Pesquisa
NIA – Núcleo Integrado de Alfabetização
NM – Nível Médio
NS – Nível Superior
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OE – Orientador (es) Escolar (es)
ONU – Organização das Nações Unidas
P1 – Professor dos anos iniciais do ensino fundamental
PCC – Programa Criança na Creche
PCCS – Pano de Cargos Carreiras e Salários
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCS – Plano de Cargos e Salários
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PELE – Projeto de Educação, Leitura e Escrita
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional da Educação
PPS – Partido Popular Socialista
PREFERE – Programa de Prevenção à Febre Reumática
PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PT – Partido dos Trabalhadores
PTA – Plano de Trabalho Anual
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
RET – Regime Especial de Trabalho
SAEB – Sistema Avaliação da Educação Básica
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SE – Supervisor (es) Escolar (es)
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SEEduc – Secretaria de Estado de Educação
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
SME – Secretaria Municipal de Educação
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UE – Unidade (s) de Educação
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ/FFP – Faculdade de Formação de Professores
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade de Minas Gerais
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UMEI – Unidade (s) Municipal (ais) de Educação Infantil
UNESA – Universidade Estácio de Sá
UNI LA SALLE – Universidade La Salle
UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O processo da pesquisa	16
1.2 As escolhas da pesquisa	17
1.3 Os procedimentos do estudo investigativo	20
1.4 A caminhada percorrida pela pesquisadora e a apresentação da dissertação	25
2 BREVE HISTÓRICO DOS CICLOS	28
2.1 Primeiros registros sobre ciclos	28
2.2 O histórico dos ciclos no Brasil	29
2.2.1 <i>Os ciclos de aprendizagem</i>	34
2.2.2 <i>Os ciclos de formação</i>	35
2.3 Os ciclos no município de Niterói	36
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CENÁRIO EDUCACIONAL DA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI	39
3.1 As ações governamentais da última década no cenário nacional	39
3.1.1 <i>Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)</i>	41
3.1.2 <i>Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)</i>	43
3.2 Os programas de formação continuada de professores	44
3.2.1 <i>Governo FHC</i>	45
3.2.2 <i>Governo Lula</i>	47
3.2.3 <i>Os programas de formação do MEC no município de Niterói</i>	50
3.3 Os programas de formação continuada no cenário municipal	52
4 AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA A SERVIÇO DE UMA REDE ORGANIZADA EM CICLOS	58
4.1 A educação no município de Niterói	58
4.2 A estrutura organizacional da FME e seus gestores	60

4.3 Os ciclos e a formação continuada ao longo do tempo	62
<i>4.3.1 Período de 1999-2002</i>	63
4.3.1.1 A política	63
4.3.1.2 A proposta pedagógica	64
4.3.1.3 A formação continuada.....	68
<i>4.3.2 Período de 2002-2004</i>	71
4.3.2.1 A política	71
4.3.2.2 A proposta pedagógica	72
4.3.2.3 A formação continuada.....	72
<i>4.3.3 Período de 2005-2008</i>	74
4.3.3.1 A política	74
4.3.3.2 A proposta pedagógica	77
4.3.3.3 A formação continuada.....	79
<i>4.3.4 Período de 2009-2010</i>	83
4.3.4.1 A política	83
4.3.4.2 A proposta pedagógica	86
4.3.4.3 A formação continuada.....	87
4.4 A ação dos educadores que atuam na sede	91
<i>4.4.1 As equipes de referência ao longo do tempo</i>	91
<i>4.4.2 Uma nova modalidade de equipe de referência</i>	96
5 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	99
5.1 Dados da pesquisa de campo na FME	99
5.2 Os professores P1 da rede municipal de educação	100
5.3 O início da carreira e a formação contínua	103
5.4 A escola como <i>lócus</i> privilegiado de formação	105
5.5 Apresentação dos resultados da pesquisa	110
<i>5.5.1 A identidade do DSC</i>	112
<i>5.5.2 Com a palavra, o discurso coletivo dos professores</i>	115
5.5.2.1 Sobre as mais significativas formações oferecidas pela rede	115
5.5.2.2 Sobre a alfabetização e os ciclos	116
5.5.2.3 Sobre a formação continuada no interior das escolas.....	117
5.5.2.4 Sobre os ciclos atualmente	117
5.6 Considerações acerca dos DSC produzidos	117

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
6.1 Questões acerca dos ciclos	123
6.2 Questões acerca da formação continuada	126
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	138

1 INTRODUÇÃO

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Paulo Freire

1.1 O processo da pesquisa

Nutrida com a leitura de diversas obras dos autores citados nesta pesquisa, com a análise documental efetuada e a pesquisa de campo realizada, urge o momento de transformar em texto informações e dados.

Para a realização desta escrita era preciso refletir sobre o contexto do recorte histórico estudado e sobre o discurso dos sujeitos que tiveram voz nesta investigação, para que fosse possível compreender toda a riqueza dos dados produzidos e, na tessitura¹ de vozes dessa trama, socializar os resultados que foram evidenciados.

Este processo de textualização foi explorado pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira², que demonstrou que a investigação empírica acontece considerando-se três situações distintas: o olhar, o ouvir e o escrever. O autor cita Clifford Geertz, o qual afirma que o trabalho do pesquisador acontece em dois momentos diferentes: o estar lá (no campo – onde se observa e escuta os sujeitos) e o estar aqui – trabalhando na escrita do texto final. Este autor revela, ainda, que o trabalho de textualização é, sem dúvida, “moral, político e epistemologicamente delicado, [...] uma vez que colocamos vidas alheias em nossos textos.” (OLIVEIRA, 2000, p. 26).

Considerando a delicadeza deste momento, me vêm à lembrança todos aqueles rostos, todas aquelas histórias ouvidas, consentidas, gravadas e transcritas. Também vem à recordação a sensação de garganta ressecada ao entrar pela primeira vez pelo portão da escola, não como um profissional da educação, mas como pesquisadora. Recordo-me ainda do lamentável tropeço na pesquisa, por ocasião da entrevista que foi perdida, ao ter apostado em uma tecnologia ainda não apropriada por mim. Mas, felizmente, como por compensação,

¹ Segundo o dicionário Aurélio (1994, s/pág.), o termo “tessitura” vem da música, e quer dizer “Parte da escala geral dos sons que convém melhor a uma voz ou a um instrumento.”

² Vale ressaltar que os autores citados neste parágrafo não são considerados referências teóricas para a análise dos dados desta investigação, mas contribuem com seu pensamento no esforço de reflexão ao iniciar a escrita desta dissertação, a fim de transformar em texto os registros e as experiências vivenciadas no campo de pesquisa.

também me vêm à lembrança as portas abertas, os diálogos partilhados com as educadoras da rede municipal de educação de Niterói-RJ e a boa vontade de muitos colaboradores em contribuir com a presente pesquisa, dentre eles, os gestores que estão e os que estiveram à frente das ações de política pública de formação continuada de professores da Fundação Municipal de Educação (FME) e que contribuíram com o presente estudo, concedendo seus depoimentos, além de tantos outros que entrevistaram de uma maneira ou de outra, a favor desta investigação e sem os quais não seria possível chegar até aqui.

Este estudo busca a produção de um conhecimento que se deseja científico e conta com um estatuto epistemológico e metodológico, que é próprio das ciências humanas e sociais. Encontro em Boaventura de Sousa Santos (2008) o embasamento teórico para o investimento em uma postura antipositivista na realização desta pesquisa. Este autor defende que “as ciências sociais nasceram para ser empíricas.” (p. 33). O argumento fundamental é de que a ação humana é radicalmente subjetiva – não é objetiva como nas ciências naturais – e, portanto, são necessários:

[...] métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético. (SANTOS, 2008, p. 38-39).

Nessa perspectiva, esta investigação possibilitou a visibilidade das políticas públicas pensadas para e/ou pela rede de ensino de Niterói, no que tange à formação continuada de seus professores, e busca contribuir para o conhecimento da área, por desvendar algumas tensões e apontar possibilidades de interação, na transformação das concepções pedagógicas dos nossos professores para atuarem criticamente com os ciclos de formação.

Sem a pretensão de comprovar cientificamente a trama que se desenrola, justifico algumas escolhas para a realização desta pesquisa.

1.2 As escolhas da pesquisa

Esta investigação privilegiou o estudo no município de Niterói, no âmbito da FME, que há pouco mais de uma década instituiu os ciclos para organizar a escolaridade dos seus estudantes.

Concordo com a seguinte afirmação de Fernandes (2003, p. 25):

A política educacional de Niterói mantém uma certa continuidade em relação à experiência da não retenção e de ciclos, [...] com variações em torno da forma como os anos de escolaridade serão organizados e do sistema de progressão.

Esta continuidade na política educacional foi essencial para a escolha deste município, como território para a realização da presente pesquisa.

A proposta pedagógica, deflagradora da implantação dos ciclos³, aponta que este sistema foi instituído no intuito de modificar o quadro de fracasso escolar, para a diminuição dos índices de evasão e de repetência, neste município fluminense.

Organizar a escolaridade no sistema em ciclos é uma decisão política que demanda maiores investimentos do poder público, principalmente, no que se refere à formação continuada de professores. Sendo assim, esta pesquisa teve por objetivo mapear as ações de formação continuada, no período da organização do sistema escolar em ciclos, da rede municipal de ensino de Niterói, buscando apontar se tais ações, estabelecidas nas diferentes gestões políticas da FME foram significativas para a formação profissional dos seus educadores.

A partir dos relatos dos professores, procurei saber se as oportunidades de formação continuada que receberam, ao longo do recorte de tempo selecionado, corroboraram com o trabalho pedagógico realizado no contexto de uma rede organizada em ciclos.

Para uma melhor compreensão desta temática, a análise documental foi um elemento muito importante e constituiu-se em um ponto central da pesquisa. Para efeito deste estudo, foram analisados alguns documentos produzidos nos últimos 12 anos, para e pela rede, no tocante à formação continuada dos seus profissionais.

Além disso, 9 entrevistas foram realizadas: 3 delas com gestores que estiveram à frente das ações de formação de professores, nas diferentes gestões políticas que administraram a FME; e 6 com professores da rede municipal de ensino.

Os gestores entrevistados são todos educadores que vivenciaram o movimento da Formação Continuada de Professores, na era dos ciclos em Niterói, com todas as suas contradições, tensões e possibilidades de novas perspectivas, nos diferentes governos. A primeira entrevista foi realizada com uma pedagoga, que atuou na rede municipal de Niterói por 12 anos e coordenou uma das equipes pedagógicas da Fundação Municipal de Educação

³ Utilizo a expressão “implantação dos ciclos” ao me referir ao período da adoção deste sistema (1999) na organização da escolaridade do município de Niterói e a expressão “implementação dos ciclos” ao período de discussão e de elaboração da Proposta Pedagógica Escola de Cidadania (2005-2008).

(FME) de Niterói, nos dois primeiros anos da gestão de 2005-2008. Esta gestora (Gt1)⁴ revelou como foram implementados os ciclos no município e como se deu a discussão coletiva acerca da proposta pedagógica na rede municipal, naquela ocasião. A segunda entrevista foi concedida por um dos coordenadores das atuais equipes da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, da FME, e atua na Secretaria de Educação de Niterói há 18 anos. Este gestor (Gt2) revelou as tensões que ocorreram no início da implantação dos ciclos na rede municipal de educação e compartilhou as viagens em que teve oportunidade de participar como integrante de uma equipe de técnicos da FME, formada para conhecer melhor as condições em que o referido sistema escolar foi implementado na Europa. Finalmente, a última gestora entrevistada (Gt3) foi outra pedagoga da rede municipal, responsável pela coordenação de uma das equipes pedagógicas desta última gestão (2009-2012), e atuou como integrante das Equipes de Referência que atendiam às escolas, na gestão anterior.

É importante ressaltar que a análise das entrevistas com os gestores foi realizada em conjunto com a análise documental. Neste estudo utilizei a seguinte triangulação metodológica, no mapeamento das estratégias de formação continuada nos diferentes períodos políticos: a análise documental, a análise das entrevistas e da revisão bibliográfica de teses e de dissertações, que tiveram como foco as políticas públicas de formação de professores e o sistema escolar em ciclos no município de Niterói.

Nesta rede de ensino, desde o início da adoção do sistema em ciclos, inúmeras pesquisas acadêmicas foram realizadas, contribuindo decisivamente para a reflexão de um conhecimento que se pretende científico, mediante estudo rigoroso realizado nesta esfera particular, como é a história da implantação dos ciclos em Niterói. Dentre elas, podemos citar as teses de Fernandes (2003) e Laneuville-Teixeira (2009), além das dissertações de David (2003), Peixoto (2008), Villela (2008), e Ponte (2009) como referências teóricas para o embasamento desta investigação, por possibilitarem a compreensão do período estudado – 1999 a 2010.

⁴ Utilizei as siglas Gt1, Gt2 e Gt3 para denominar cada gestor que contribuiu com a presente investigação.

1.3 Os procedimentos do estudo investigativo

Esta pesquisa constituiu-se como um estudo de caso e contou com uma abordagem qualitativa na coleta e na análise dos dados, em que optei pelas entrevistas narrativas e pelo discurso do sujeito coletivo (DSC), respectivamente.

Alguns aspectos quantitativos, como o total de professores, sua qualificação e o tempo de serviço nesta rede, mereceram uma análise qualitativa que revelou o perfil dos profissionais da educação básica da rede municipal de Niterói e forneceu pistas sobre a necessidade de formulação de uma política continuada de formação de professores.

André (2008, p. 31) descreve o estudo de caso como “o estudo exaustivo de um caso”, o estudo de um conhecimento particular. Para a autora, a investigação deve ser compreendida como uma unidade, atenta ao “contexto e às suas inter-relações, como um todo orgânico e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.” Sobre a qualidade desse tipo de estudo, a autora defende:

[...] focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões, assim como o seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas. (ANDRÉ, 2008, p. 54).

Ao pesquisar a rede municipal de educação de Niterói, Ponte (2009) iluminou essas múltiplas dimensões, em seu estudo de caso. A autora enfatizou em sua pesquisa o período em que o diálogo no interior das escolas acontecia nos espaços abertos de formação continuada, propícios à discussão sobre a organização escolar em ciclos. Nesses espaços de formação, o debate acontecia em torno do trabalho coletivo, tanto na resolução dos problemas do cotidiano, quanto na discussão das concepções pedagógicas que privilegiam a democratização do ensino. A pesquisadora ressalta que, naquele período,

[...] foi possível aprofundar as discussões nas escolas, ampliando o debate para questões maiores como o papel social da escola, as relações entre educação e sociedade, o financiamento da educação pública, a democratização do ensino, as concepções sobre quem são nossos alunos, quem somos nós professores, o que entendemos por currículo, condição e valorização do trabalho docente, enfim, vários outros temas extremamente relevantes. (PONTE, 2009, p. 60-61).

Nos espaços de formação continuada, no interior das escolas que aderiram à proposta dos ciclos⁵, os professores da rede experimentaram a construção de um cotidiano em ciclos, no diálogo com o coletivo escolar. Nesses espaços, os professores discutiam a proposta pedagógica, as tensões afloravam e concepções pedagógicas, há muito engessadas, poderiam se transformar.

Goobson (1997) colabora com este estudo ao dar ênfase à necessidade de criação de um modelo de formação continuada que contemple o pensamento do professor, os seus conhecimentos práticos e a sua reflexão diante do que está posto. Este autor propõe o desenvolvimento de estudos que digam respeito, ao mesmo tempo, de dentro do professor e para o professor, pois “se faz necessário saber muito mais sobre as prioridades dos professores.” (GOOBSON, 1997, p. 66). O autor fala ainda da importância dos estudos que têm como objetivo a reestruturação do ensino ou a elaboração das reformas educacionais, sinalizando que “no momento presente, ao vivermos uma crise de reformas, os administradores educacionais vêm, de modo geral, ignorando o que os professores sentem e pensam do que lhes é proposto e realizado.” (GOOBSON, 1994, p. 34). E conclui, afirmando que dar voz ao professor é uma maneira de assegurar que esses sujeitos sejam ouvidos, ao produzir “uma contracultura, à medida que essa voz pode se constituir em um mecanismo que atue contra o poder institucionalizado.” (GOOBSON, 1992, p. 10).

Na intenção de dar voz ao professor, busquei seis educadoras da rede municipal de educação de Niterói e decidi que como sujeitos da pesquisa concederiam suas entrevistas na certeza do anonimato. Este cuidado ético foi acordado previamente com as professoras e com os gestores entrevistados, para que os dados da pesquisa pudessem ser revelados, com maior liberdade de expressão, além de estar em conformidade com a metodologia escolhida para a realização desta investigação.

Nas narrativas, as professoras revelaram como perceberam as mudanças políticas, pedagógicas e administrativas que vivenciaram no período da implantação e da implementação dos ciclos em Niterói.

Severino (2007, p. 124) atribui grande importância à técnica de coleta de informações, por meio de entrevistas, através das quais “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam e argumentam.”

Por conseguinte, outra escolha neste processo foi determinante. Decidi utilizar as entrevistas narrativas que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 93) têm em vista “uma

⁵ A proposta pedagógica a que me refiro é a *Escola de Cidadania* (gestão de 2005-2008).

situação que encoraje e estimule o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. A técnica recebe o seu nome da palavra latina *narrare*⁶.”

Estes autores arrolam os passos da entrevista narrativa, assim determinados:

[...] preparação da entrevista, momento em que o anonimato é acordado; início, que começa com a gravação e a apresentação do tópico inicial; narração central, em que o pesquisador não faz perguntas, apenas utiliza-se de procedimentos de encorajamento não verbais; fase do questionamento, somente com questões iminentes; fala conclusiva, momento de parar de gravar e continuar a conversação informal; e, finalmente, a construção de um protocolo de memórias da fala conclusiva. (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 111).

Com esta técnica de coleta de dados foi possível realizar as entrevistas com os gestores da FME e com as educadoras de maneira fluida, natural, aberta aos mais inusitados caminhos que a narrativa pode percorrer, quando as histórias de vida se misturam ao contexto histórico referendado.

Os discursos dos sujeitos desta pesquisa tiveram tratamento diferenciado: o depoimento dos gestores foi utilizado para contextualizar os períodos estudados e o conteúdo do discurso dos educadores serviu para a produção da análise qualitativa, onde foi empregada a técnica do discurso do sujeito coletivo (DSC), como metodologia para a apresentação dos dados desta investigação.

A metodologia do DSC foi desenvolvida por Fernando Lefevre e Ana Maria Lefevre (2005), que defendem que as respostas dadas às questões abertas, extraídas dos depoimentos das entrevistas, permitem a síntese dos extratos do discurso dos sujeitos da pesquisa, por meio de discursos-síntese e que, escritos em primeira pessoa do singular, expressam o pensamento de uma coletividade, em um texto uníssono.

Nas palavras dos autores, a metodologia do DSC, é um:

[...] conjunto harmônico de processos e procedimentos destinados, a partir de depoimentos colhidos em pesquisas sociais de opinião, a conformar, descritivamente, a opinião de uma dada coletividade como produto qualiquantitativo, isto é, como um painel de depoimentos discursivos, ou seja, qualidades provenientes de quantitativos de indivíduos socialmente situados. (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000, p. 7).

Os autores argumentam, ainda, que “[...] o pensamento é coletado por entrevistas individuais com questões abertas, o que faz com que o pensamento, como comportamento

⁶ *Narrare* quer dizer: contar uma história, relatar.

discursivo e fato social individualmente internalizado, possa se expressar.” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p. 21).

Nessa perspectiva, este trabalho de campo contou com três questões que permearam a presente investigação, durante todo o percurso da pesquisa, a saber:

- 1) Como se deu a formação continuada oferecida aos educadores da rede municipal de Niterói, pelos diferentes governos, no contexto da implantação dos ciclos no período compreendido entre os anos de 1999 a 2010?
- 2) Das formações continuadas oferecidas, quais foram avaliadas pelos educadores como as mais significativas para a prática pedagógica demandada pelos ciclos?
- 3) Os espaços de Formação Continuada contribuíram para alavancar a proposta pedagógica dos ciclos na organização escolar?

Diante da aparente simplicidade das questões acima, recorreremos mais uma vez ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos que fala da necessidade de voltarmos às coisas singelas, ou seja, à capacidade de formularmos perguntas simples, “perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade.” (SANTOS, 1985, p. 15).

Na busca por essa nova luz, as questões de pesquisa acima descritas permitiram a análise crítica sobre a formação continuada de professores oferecida pelas diferentes gestões que administraram a FME.

Para a realização da pesquisa de campo foram eleitos dois territórios distintos: as escolas da rede municipal de Niterói, onde se realizaram as entrevistas com as educadoras, e a sede da Fundação Municipal de Educação, onde foram socializados os dados sobre a formação profissional dos educadores, disponibilizados pelo Departamento de Gestão de Pessoas (FGAP), pelas Coordenações Pedagógicas da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino (FSDE), pela Assessoria de Estudos e Pesquisas (AEPE) e colaboração da Diretoria de Projetos Especiais, da FME, com a devida autorização do Núcleo de Estágio e Pesquisa (NEST) e da Subsecretaria de Educação.

Para efeito de amostragem, as escolas selecionadas obedeceram a alguns critérios: localização da escola e seus resultados. Além disso, decidi buscar unidades de educação que retratassem as diferentes realidades, encontradas no município. Como a Cidade de Niterói, atualmente⁷, é dividida em seis polos administrativos, utilizei este critério como determinante para a quantidade de escolas e, por conseguinte, pelo número de entrevistas realizadas com os educadores. E, para conferir maior rigor na seleção das escolas, utilizei os resultados aferidos

⁷ Referência: ano de 2010.

pelo Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB) de 2009, como atributo para escolha das unidades escolares, apesar das críticas que faço a esta aferição⁸.

Como a intenção desta pesquisa não é a de investigar o que pensam os professores que atuam nas escolas de melhores ou de piores resultados, optei por não ficar na superficialidade desses extremos e escolhi entrevistar professores que atuavam em escolas que ultrapassaram a meta do IDEB estabelecida para o ano de 2009 e outros três professores que atuavam em escolas que não conseguiram atingir a meta dos 4,2 para o ano citado.

Outros dois critérios foram determinantes na seleção dos professores: os profissionais deviam atuar no 1º ciclo e precisavam, ainda, ter pelo menos 6 anos de atuação no magistério nesta rede. Com esses critérios determinados anteriormente, procurei garantir que os educadores entrevistados opinassem sobre a política de formação continuada que vivenciaram nos diferentes períodos políticos. Já a ênfase pelos depoimentos dos professores que atuam no 1º ano, se deu em função de ser o ano escolar que a atual gestão política (2009-2012) prioriza no investimento em formação continuada dos seus educadores. Estes gestores da FME dão maior ênfase ao ensino da classe de alfabetização e acreditam que os estudantes matriculados no 1º ano escolar conseguem adquirir as competências e habilidades necessárias à construção do conhecimento da leitura e da escrita, logo no primeiro ano letivo cursado e anunciam um maior investimento na política de formação continuada para professores que atuam nessas turmas.

Contudo, a escolha pelos professores alfabetizadores não poderia ser tão rígida, pois implicaria em mudança na seleção das escolas, caso a professora de 1º ano contasse com poucos anos de experiência no magistério municipal, pois era fundamental que o entrevistado tivesse passado pelas diferentes gestões no exercício da sua profissão, para que pudesse responder sobre as mais significativas oportunidades de formação continuada que já recebeu da FME, por possuir um leque maior de participações em formação continuada de professores, nesta rede.

Das seis escolas pesquisadas, quatro delas contavam com professores de 1º ano com experiência profissional na rede de Niterói acumulada com mais de 6 anos de profissão. Entretanto, em duas delas, as professoras regentes do 1º ano eram iniciantes na carreira do magistério. Por conta disso, foi necessário entrevistar uma professora de 2º ano e uma outra educadora, do 3º ano do 1º ciclo, pela mesma razão. No entanto, estas educadoras tinham uma característica peculiar, ambas atuavam desde o 1º ano escolar com o mesmo grupo de

⁸ Ver capítulo 3.

referência (GR), nos moldes da portaria FME nº 125/08⁹, que previa que o professor acompanharia o seu GR, durante todo o ciclo¹⁰.

No período da realização da pesquisa de campo, tive a oportunidade de participar de dois momentos de formação continuada de professores: o primeiro oferecido por uma das escolas pesquisadas e o outro oferecido pela coordenação de 1º ciclo, à equipe de referência, contratada em regime de dupla regência (DR), para atuar na interlocução com os professores e alunos do 1º ano das escolas municipais, nas ações de formação continuada dos projetos pedagógicos, iniciados no ano de 2010. A participação nestes eventos contribuiu para uma melhor compreensão da temática desta pesquisa, no entendimento do último período estudado.

Finalmente, ao refletir sobre a escolha do tema da investigação, concordo com Cintra (2008), ao defender que o tema escolhido pelo pesquisador, lhe diz respeito, pois “qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte da sua vida.” (p. 14). Assim, a escolha do tema da pesquisa é necessariamente um ato político, em que não há espaço para a neutralidade e onde cada sujeito da pesquisa, na diversidade do seu timbre e amplitude, contribuiu com sua voz para compor a sonoridade desta tessitura.

1.4 A caminhada percorrida pela pesquisadora e a apresentação da dissertação

Ao refletir sobre o envolvimento do pesquisador com o objeto da pesquisa, reitero que o interesse inicial por esta investigação deve-se, sem dúvida alguma, à minha trajetória como educadora da rede municipal, forjada pelas inúmeras possibilidades de formação continuada, oferecidas pelos diferentes governos que administraram a FME, desde a sua criação.

A carreira de educadora foi iniciada na rede estadual de educação, em 1988, cujo ingresso se deu por meio de concurso público para Professor Doc II, onde atuei por 20 anos com as classes populares na alfabetização de crianças, sendo 13 anos concomitantes nas

⁹ A portaria FME nº 125/08 foi substituída pela portaria FME nº 878/09. Na nova portaria há determinação sobre o professor acompanhar o seu grupo de referência durante o ciclo, entretanto, dá outro tratamento ao 1º ano escolar e o exclui desta determinação.

¹⁰ No capítulo 4 abordarei melhor a determinação do professor continuar atuando no mesmo grupo de referência (GR), ao longo do ciclo, como previa a Proposta Pedagógica de 2008. A nova proposta (2009) exclui os educadores do 1º ano de escolaridade da possibilidade de acompanhar o seu GR.

classes de alfabetização de jovens e adultos. Todavia, o investimento estadual na formação continuada de professores não é o foco deste estudo e não está em análise.

Já a minha atuação profissional como servidora da rede municipal de educação de Niterói foi iniciada no mês de março de 1991, por ingresso em concurso público para professor P1¹¹, para o qual era exigido a formação pedagógica inicial, em nível de ensino médio, onde atuei por 14 anos nas turmas de educação infantil do município.

Nesse percurso profissional como professora da rede pública de ensino é perceptível a mudança de concepções pedagógicas, ocorrida no intervalo de tempo compreendido entre o início da carreira de educadora, até o presente momento, atualmente, contando com um novo olhar, em que utilizo lentes de pesquisadora.

Neste ano de 2010, passei a exercer o cargo de secretária escolar de uma escola municipal, localizada na Região Oceânica da cidade de Niterói. Entretanto, é necessário mencionar que atuei por 5 anos na sede da FME, como integrante das Coordenações Pedagógicas da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, nas duas últimas gestões políticas.

Sem dúvida alguma, as formações continuadas que recebi em serviço¹² foram fundamentais para a construção da minha identidade como educadora da rede pública e pesquisar sobre a temática da formação continuada à luz das políticas públicas revelou-se uma investigação instigante e particularmente desafiadora, por se tratar de uma pesquisa realizada entre os meus pares, considerados por mim, e não poderia ser diferente, como coautores desta pesquisa.

Para a discussão da formação continuada de professores, no período da implantação dos ciclos no município de Niterói, este estudo apresenta seis capítulos: o primeiro, introdutório, conta com os procedimentos de pesquisa e com o registro das escolhas que precisaram ser feitas neste percurso, até o momento da escrita final desta dissertação; no segundo capítulo reflito sobre as questões dos ciclos, no país e no município de Niterói, encontrando embasamento nas contribuições do pensamento de Arroyo (1999, 2007, 2009); Barretto e Mitrulis (1999, 2001); Fernandes (2003, 2005, 2010); Freitas (2003, 2011); Krug (2006); Mainardes (2001, 2006, 2010); Perrenoud (1999) e Vasconcellos (2007); o terceiro capítulo traz à tona as políticas públicas de formação continuada no cenário nacional, bem

¹¹ Na rede municipal de Niterói, o professor P1 é aquele que atua na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental.

¹² Refiro-me às oportunidades de formações continuadas que recebi quando atuava nas escolas e também as que recebi quando atuei na sede da FME.

como os seus reflexos no âmbito municipal; o quarto capítulo revela a organização governamental da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), onde é demarcada a política de formação continuada dos governos de Jorge Roberto Silveira (PDT) e de Godofredo Pinto (PT), nos diferentes períodos da era dos ciclos. Para compreender melhor a temática acerca da formação continuada, utilizo como referencial teórico as ideias de Perrenoud (2002, 2004); Goodson (1992, 1994, 1997); Nóvoa (1995, 2009) e Tardif (2009); o quinto capítulo traz os dados produzidos e analisados. Para tanto, conto com outras referências teóricas para fundamentar a metodologia utilizada nesta investigação. Os autores Lefevre, Lefevre e Teixeira (2000), Jovchelovich e Bauer (2002), e Lefevre e Lefevre (2005) contribuíram com seus postulados sobre as entrevistas narrativas e com a produção dos discursos do sujeito coletivo (DSC), ao categorizar os extratos dos depoimentos desses sujeitos da pesquisa. Com a metodologia do DSC foi possível dar voz ao professor, que relatou o que vivenciou e o que espera da formação continuada que recebe desta rede municipal de educação. Finalmente, o sexto capítulo traz as considerações finais acerca deste estudo, onde foram retomadas algumas das reflexões que deram sentido aos dados produzidos ao longo da investigação e que foram reveladas pelo ponto de vista da pesquisadora.

Com o apoio dos autores citados, nas considerações finais, ressalto que é urgente o investimento em políticas públicas continuadas de formação dos educadores, como estratégia de formação permanente e como forma de valorização do magistério.

Em anexo, decidi incluir apenas os documentos citados nesta investigação e não trago os depoimentos das entrevistas dos gestores, nem mesmo a íntegra das entrevistas dos educadores, por ter optado por uma metodologia de coleta de dados¹³ que prevê o anonimato como cuidado ético.

Acredito, contudo, que esta pesquisa suscitará novos estudos, principalmente, no fechamento dos trabalhos desta gestão, pois só foi possível pontuar os 2 primeiros anos de mandato deste último governo, que finaliza no ano de 2012.

¹³ Tratam-se das entrevistas narrativas.

2 BREVE HISTÓRICO DOS CICLOS

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso, que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.

Paulo Freire

2.1 Primeiros registros sobre ciclos

A organização da escolaridade dos estudantes em ciclos não é privilégio da nossa escola contemporânea. Vasconcellos (2007) confirma esta ideia, ilustrando a educação escolar na Idade Média, ao afirmar que esta *funcionava em ciclos*:

Primeiro, havia o ciclo de iniciação, que correspondia à escola elementar onde aluno, criança, jovem ou adulto, basicamente aprendia a ler latim. [...] Em seguida, vinha o ciclo básico relativo à Faculdade de Artes, onde se estudavam as artes liberais – as disciplinas para formar o homem livre (em contraste com as artes *serviles*), sem preocupação utilitária ou profissional, a não ser a de formar novos mestres – composta pelo *Trivium*, três vias (Gramática, Retórica e Dialética), instrumentos básicos ou “ciências da linguagem” e do pensamento) e pelo *Quadrivium*, quatro vias (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia), “ciências das coisas”, instrumentos para sua consideração). [...] Depois, vinha o que podemos chamar de ciclo superior, relativo às Faculdades de Medicina, Direito ou Teologia, rainha de todas ciências (a Filosofia era compreendida como sua serva: *philosophia ancilla theologiae*). (VASCONCELLOS, 2007, p. 96).

Naquele contexto, a passagem entre esses ciclos, do século XIII até o século XV, era feita por meio de fluxo contínuo, ou seja, não havia uma seleção, nem mesmo para ingressar na *universitas*, para o estudo da Medicina, do Direito, da Teologia ou das Artes Liberais. (VASCONCELLOS, 2007).

Na atualidade, os ciclos figuram como uma alternativa para a organização escolar. Países como França, Espanha e Portugal, assim como alguns estados americanos e países latinos optaram por este sistema de ensino (LIMA, 1998).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – BRASIL, 1996) no artigo 23, versa que:

[...] a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-

seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Com a possibilidade de organizar a escolaridade em ciclos, prevista pela LDB de 1996, alguns governos estaduais e municipais optaram por este sistema para reorganizar a escola básica.

Com isto, a substituição das séries anuais em ciclos possibilitou trabalhar com períodos alongados de tempo, com uma organização diferente dos espaços escolares, que afeta não somente a gerência do ensino, mas traz à centralidade o processo de aprendizagem dos estudantes, o que, conseqüentemente, produz mudanças nas relações, na mediação pedagógica, na avaliação e, também, nas orientações curriculares.

Nessa perspectiva, os principais articuladores do processo de ensino e de aprendizagem podem ser determinados pelo critério da idade ou pelo nível de conhecimento, para a enturmação dos estudantes nos ciclos de formação ou nos ciclos de aprendizagem, respectivamente. Freitas (2003, p. 60) constata que:

[...] não basta que os ciclos se contraponham à seriação, alterando tempos e espaços. É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isto significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar.

2.2 O histórico dos ciclos no Brasil

Não se pode refletir sobre o histórico dos ciclos, sem antes discorrer pelo sistema que os antecede, a seriação.

A escola, como é hoje conhecida, foi constituída ao longo de um processo histórico que conformou os seus espaços e o uso dos seus tempos. Sobre a escola, trago mais uma vez as observações de Freitas (2003, p. 4), ao afirmar que:

O espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares. Essa construção obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma construção social. [...] A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer.

A formação social capitalista necessitou de uma escola que preparasse em série seus recursos humanos para, em última análise, alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada. Nesse sentido, este autor mostra que o sistema seriado brasileiro estava desvinculado da vida real.

Foi exatamente esse afastamento da vida real que levou aos processos de aprendizagem propedêutico e artificiais, necessários para facilitar a aceleração dos tempos de preparação do aluno. Todos sabemos que ensinar de uma maneira tradicional – verbal e por série – é mais rápido do que por métodos ativos que exijam a participação dos alunos. As necessidades de preparação de mão de obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na forma atual. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano (ou sai da escola). (FREITAS, 2003, p. 27).

Nas palavras de Arroyo (2007, p. 19):

[...] um dos traços [da] lógica da organização seriada é ser segmentada, hierarquizada, e, por consequência, seletiva, classificatória dos conhecimentos e dos processos de ensino e de aprendizagem e classificatória dos educandos e dos educadores. A lógica classificatória, seletiva, excludente, em que operam as avaliações e as provas, apenas concretiza o que é inerente à organização seriada, etapista, por níveis, graus e estamentos.

E Nóvoa (1999, p. 10), vai mais além, ao afirmar que:

[...] para muitos líderes de opinião o princípio democrático não teria, aqui, razão de ser, importando, sim, insistir no uso da autoridade, na exigência do esforço, na promoção do mérito e na seleção dos melhores. A lógica da autoridade e da competição seriam, assim, os elementos-chave para uma educação dita “de qualidade”. As ideias de democracia e de participação estariam condenadas a ficar à porta da escola.

Uma das consequências desta concepção de educação foi revelada por Vasconcellos (2007, p. 106) que traz a seguinte reflexão:

No discurso iluminista liberal, todos são iguais perante a lei. Só que, na prática, grandes são as diferenças. Uma das formas usadas para ajudar os indivíduos a se conformarem com seu lugar foi justamente a escola, ou melhor, o fracasso ocorrido no interior da escola: com isto, o sujeito saía dela convencido “cientificamente” que não tinha talento para os estudos e, conseqüentemente, **mérito** para ocupar melhores lugares na sociedade. [...] É uma grande violência simbólica, além de um grave desrespeito a um direito humano básico.

Para a garantia deste direito humano básico, defendo uma educação pautada em processos democráticos, inclusivos e dialógicos, comprometida com uma formação cidadã. Freire (1987), um dos inspiradores da política de ciclos e defensor da política de democratização do ensino, ensina que é preciso lutar pela escola pública no acolhimento da classe popular, revelando a necessidade da valorização dos seus saberes. Nas suas palavras:

[...] a valorização dos saberes, da cultura popular, tornou-se elemento permanente, constitutivo das teorias e das práticas progressivas. No movimento popular, a defesa da escola pública, democrática e de qualidade, tornou-se bandeira de luta permanente. Os educadores levam esta luta para o interior das escolas através das teorias e da prática. Pais e alunos mobilizaram-se em defesa da escola pública. (FREIRE, 1999, p. 9-10).

Todavia, o desafio de oferecer educação elementar pública a todos os cidadãos, mesmo nos nossos dias, ainda precisa ser alcançado plenamente. Há crianças em idade escolar fora da escola, que não conseguem nela ingressar, ou pela distância ou mesmo pela oferta de vagas que não é suficiente em muitos municípios brasileiros, apesar do esforço de alguns governos municipais em ampliar progressivamente a sua rede de ensino.

Além disso, aqueles que conseguem ingressar na escola, necessitam nela permanecer e obter sucesso nas suas aprendizagens, porém, muitas vezes, encontram um sistema classificatório e excludente, fértil ao fracasso escolar, com seus altos índices de evasão e de repetência.

No intuito de traçar uma breve linha do tempo, cito Perrenoud (2004), ao relatar os dados alarmantes do fluxo escolar brasileiro, ainda na década de 1950.

Em meados do século passado, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental. Estudos realizados pela UNESCO mostravam à época, que 30% de reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino. (p. 190).

Nesse sentido, o fracasso escolar sinalizado na década de 1950, além dos prejuízos de ordem social trouxe, também, prejuízos de ordem econômica aos governos. Surgem, então, novas propostas educacionais para o enfrentamento deste problema. De acordo com Barretto e Mitrulis (1999, p. 28),

[...] os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados desde a década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência.

Para Arroyo (2007, p. 20) “foi a afirmação do direito à educação que aguçou a sensibilidade com os tempos-ciclos de formação”, que possibilitou a abertura de espaços de discussão para repensar a escola que se anuncia em nossos tempos contemporâneos.

É preciso considerar esse elevado índice de retenção na década de 1950, para se contar a história da implantação dos ciclos na realidade brasileira, o que suscitou discussão sobre a aprovação automática entre os educadores e a classe política.

A partir, novamente, da observação de Barretto e Mitrulis (1999, p. 31), é possível afirmar que naquele período, “já se tinha clareza de que a manutenção de uma escola fundamental seletiva era um dos obstáculos ao desenvolvimento social e econômico do país.”

Em uma breve contextualização histórica, as primeiras experiências em implantação dos ciclos nas escolas brasileiras datam das décadas de 1960 e de 1970. Na década de 1980, o ciclo básico de alfabetização foi um marco na história da implantação dos ciclos e foi implementado na rede estadual paulista, em 1984. Posteriormente, o ciclo básico de alfabetização também foi implantado nos estados de Minas Gerais, Paraná, Goiás, Rio de Janeiro, entre outros (MAINARDES, 2006).

Era o período da redemocratização do país, momento propício para que o ciclo básico emergisse como política inovadora, em que alguns governos assumiram o compromisso de implementar mudanças na educação nos seus estados e previam, entre outras coisas, a participação dos educadores na elaboração das políticas educacionais, um maior investimento em formação de professores, além da formulação de políticas voltadas à redução da evasão e da reprovação escolar.

Mainardes (2001, p. 48) cita sete implicações positivas para a organização da escolaridade por ciclos:

1. Cria a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar;
2. Agiliza o fluxo de um maior número de alunos, contribuindo para a diminuição do desperdício de recursos financeiros. Pode também gerar a necessidade de expansão da oferta das séries finais do Ensino Fundamental e Médio;
3. Descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola [...];
4. Garante aos alunos maior permanência na escola, elevando assim as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo;
5. Exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir condições adequadas;
6. Implica mudanças nas concepções e práticas pedagógicas;
7. Implica igualmente mudança de atitude dos pais, que deixaram de se preocupar com a aprovação, passando a se interessarem, também pelo

conhecimento que seus filhos estariam adquirindo na escola, bem como pela necessidade de assumir a responsabilidade da frequência à escola no período regular e nos períodos destinados ao reforço ou recuperação.

Como já mencionado, no decorrer da década de 1980, alguns governos estaduais investiram nos ciclos de alfabetização. Entretanto, foi somente na década de 1990, com as propostas político-pedagógicas autodenominadas radicais, que os ciclos de formação surgiram como forma de atingir todo o ensino fundamental. De acordo com Barretto e Mitrulis (1999, p. 39), “no Rio de Janeiro foi gestado o Bloco Único, presente na formulação da proposta curricular no município da capital, publicada em 91/92, e na do Estado, publicada em 1994.” Na virada do século, várias redes estaduais introduziram o regime de ciclos e a progressão continuada (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

Nesse contexto, os ciclos passaram a figurar como uma nova estratégia para organizar o tempo e o espaço escolar, no acolhimento das camadas populares, como política educacional que aposta na aprendizagem de todos os alunos. Neste intuito, modificam também as relações e a metodologia do ensino, demandando novas atitudes, sentimentos e valores, na busca de uma educação democrática, comprometida com o ensino de todos, submetendo o tempo da escola ao tempo da construção dos conhecimentos dos seus estudantes.

Vale ressaltar que a implantação do sistema escolar organizado em ciclos costuma vir acompanhada de discussões calorosas. Destaco as palavras de Mainardes (2009), que confirma a polêmica que a política de ciclos impulsiona e traz à tona o seu caráter, ainda hoje, em processo de construção.

A política de ciclos é polêmica e, não raro, torna-se o foco de discussões e disputas. Em uma perspectiva crítica, é possível considerar que a organização da escolaridade em ciclos somente faz sentido se resultar em um estado qualitativo superior no que se refere à garantia do direito à educação, à apropriação do conhecimento pelos alunos e à concretização de um projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade [...] Os avanços a serem realizados precisam ser entendidos como uma construção progressiva, evolutiva e ascendente. Tal construção é um processo longo e repleto de avanços e recuos. Na prática, as políticas de ciclos colocam inúmeros desafios para os políticos, gestores do sistema educacional, profissionais da educação, pesquisadores e para a sociedade em geral. (p. 65-66).

2.2.1 Os ciclos de aprendizagem

Para compreendermos melhor os ciclos de aprendizagem, busco em Perrenoud (2004) o referencial teórico indicado. Para ele, os ciclos de aprendizagem são concebidos como novos espaços-tempos de formação, favorecendo um clima de maior igualdade na escola, por meio de uma pedagogia diferenciada, baseada em avaliações formativas e de percursos diversificados de formação, procurando alcançar a meta de que “todos os alunos atinjam os objetivos no final da formação escolar ao mesmo tempo, mas se necessário for, tomando caminhos diferentes.” (p. 3). Para um ensino baseado em ciclos de aprendizagem o autor propõe nove teses: 1) um meio de ensinar melhor; 2) objetivos de final de ciclo; 3) dispositivos de pedagogia diferenciada; 4) padronizar a duração de permanência de um ciclo; 5) repensar os métodos de aprendizagem; 6) uma autonomia profissional apoiada pelo sistema; 7) confiar um ciclo a uma equipe pedagógica; 8) uma formação e um apoio institucional; 9) um processo negociado de formação.

O autor anuncia que o ciclo de aprendizagem não representa um fim em si mesmo, mas é um meio de melhorar a aprendizagem e, especialmente, de lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades. Assim sendo, um ciclo de aprendizagem constitui-se em um espaço-tempo de formação (de no mínimo 2 anos) que permite, melhor que um ciclo anual, organizar de forma mais eficaz as aprendizagens, e deve ser confiado a uma equipe pedagógica estável, que seja coletivamente responsável por ele durante vários anos. Para Perrenoud (2004, p. 33), “o ciclo de aprendizagem (que se distingue claramente do ciclo de estudos) é, essencialmente, um meio de neutralizar o fracasso escolar dos alunos”, ao oferecer um horizonte mais amplo na organização temporal, tornando o ciclo de aprendizagem como uma engrenagem que “permite uma maior centralidade na aprendizagem do que no ensino.” (p. 33).

Ao discorrer sobre a implementação dos ciclos nas escolas primárias de Genebra, Perrenoud (1999) confirma que houve um período de exploração intensiva por 4 anos, durante o qual cerca de quinze escolas experimentaram e elaboraram propostas novas de intervenção e contou também com uma fase de extensão progressiva, para atingir os outros estabelecimentos de ensino (PERRENOUD, 1999). Vale lembrar que a renovação genebrina se desenvolveu em torno de três eixos: individualizar os percursos de formação, aprender a trabalhar melhor em grupo e, finalmente, colocar as crianças no centro da ação pedagógica.

Nesse contexto, o autor adverte que os educadores, para trabalharem criticamente com os ciclos de aprendizagem, precisam “desenvolver competências mais do que transmitir conhecimentos” e afirma que “uma abordagem por competências requer uma reconstrução completa dos dispositivos e dos processos de formação continuada” (PERRENOUD, 1999, p. 9). Para tanto, Perrenoud (1999, p. 16) definiu dez competências necessárias à formação do professor, para que ele atue, de forma reflexiva, com os ciclos de aprendizagem:

1. organizar e animar situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das atividades;
3. conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. comprometer os alunos com sua aprendizagem e seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da gestão da escola;
7. informar e inserir os pais;
8. usar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar sua própria formação continuada.

Por tudo isso, o trabalho pedagógico que o sistema em ciclos de aprendizagem demanda, traz a necessidade de investimento na formação profissional e continuada dos seus educadores.

2.2.2 Os ciclos de formação

Concordo com Vasconcellos (2007, p. 109), ao afirmar que “a organização da escola em Ciclos de Formação é uma das mais avançadas formas de proposta curricular que conseguimos concretizar em larga escala na atualidade.”

Os ciclos de formação são pensados de acordo com a fase da vida em que se encontra o estudante, seja a infância, a adolescência ou a fase adulta. Krug (2006, p. 17) contribui para este estudo com o seu pensamento e revela a importância dos ciclos de formação na constituição de uma nova concepção de escola.

Os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: a infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente.

Para o embasamento da temática dos ciclos de formação, destaco, ainda, as palavras de Lima (1998, p. 8-9) ao confirmar que:

[...] ciclo de formação é consequência da reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. A constituição do sujeito é a preocupação inicial, e a partir daí se concebe uma educação em que as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo. Não se trata, portanto, de justaposição de aprendizagens das várias áreas, mas concebe-se o conhecimento como parte integrante da formação humana, o que inclui, certamente, a dimensão ética da aquisição e uso do conhecimento. Ciclo de formação não é uma novidade pedagógica. É equivocada a noção de que ciclo signifique simplesmente uma nova proposta pedagógica, pois ele é, na verdade, uma proposta de reestruturação da escola, que envolve, de maneira fundamental, a gestão: o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar e, finalmente, da socialização do conhecimento.

Acredito que a enturmação por idade ou fase da vida traz à discussão o caráter democrático e inclusivo da educação.

Os ciclos de formação, assim como os ciclos de aprendizagem, também demandam investimento em formação continuada de professores para que esses profissionais possam atuar criticamente com os ciclos da vida dos estudantes, na compreensão de que todos são capazes de aprender, cada um ao seu tempo.

2.3 Os ciclos no município de Niterói

Com a revisão da literatura foi possível constatar que a implantação do sistema em ciclos em Niterói se deu por um movimento de resistência à avaliação continuada, instituída 5 anos antes, pela proposta pedagógica de 1994.

A organização do sistema educacional em ciclos na rede municipal se deu por meio da *Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo*, que chegou às unidades escolares no início do ano letivo de 1999.

Em uma breve contextualização temporal, constatei que, a princípio, o sistema educacional em ciclos foi bem aceito junto aos professores da rede, especialmente os educadores que atuavam no segundo segmento do ensino fundamental, pois garantia a retenção dos alunos entre os ciclos. Pelo mesmo motivo, poucas mudanças ocorreram no cotidiano escolar naquele período. Em 2004, a nova gestão convocou os professores de todas as modalidades de ensino a repensar a educação oferecida aos estudantes do município e

várias conferências foram realizadas pela Fundação Municipal de Educação (FME), com a participação dos educadores e dos diversos segmentos da sociedade civil, que foram convidados a discutir os rumos da educação municipal. No ano seguinte, outra gestão política assumiu os trabalhos da FME e impulsionou as discussões sobre a implementação do sistema de ciclos, propondo a adesão voluntária à proposta pedagógica que instituiu os ciclos de formação e investiu nas equipes de referência para mediar as formações continuadas de professores no interior das escolas. Finalmente, em 2009, o último governo publicou nova portaria, modificando a proposta pedagógica anterior, instituída com vistas a conformar a *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania* às novas lógicas de atuação da nova gestão, fortalecendo os anos escolares e priorizando a formação continuada pelo ano de escolaridade em que o professor atua.

Fernandes (2010, p. 108), tendo como foco a educação escolar no município Niterói, traz em sua tese o que observou no início da implantação dos ciclos:

A escola em ciclos, por ser uma escola em transformação, por ser uma escola em conflito, inquieta, uma vez que estão sendo questionadas a forma de avaliar, a maneira de se entender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e do espaço, a escola solicita muito mais do corpo docente, no sentido de mobilizá-lo para encontrar soluções em conjunto, para mediar estratégias, para gerir situações curriculares. Tais demandas findam por envolver muito mais os professores com seus trabalhos, na medida em que se tornam coautores de um projeto que está em construção.

De certo, a escola em ciclos demanda um trabalho coletivo, compartilhado. Com isso, a escola passou a ter um papel fundamental na formação em serviço dos seus professores. Nos encontros de planejamento e nas formações continuadas, o corpo docente troca experiências, socializa conhecimentos e problematiza situações vivenciadas no seu cotidiano. Nas palavras de Díaz Barriga (2009, p. 21), “uma escola de qualidade é aquela onde a comunidade educativa assume a responsabilidade do trabalho escolar.”

Há também no pensamento de Nóvoa (2009) a mesma referência, ao afirmar que é fundamental a abertura de espaços para o debate e o planejamento, que favoreçam a troca e a colaboração entre os educadores, visando o trabalho coletivo, pois “é preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à coresponsabilização e à partilha entre colegas.” (p. 8).

Nessa perspectiva, ressalto o trabalho das equipes técnico-pedagógicas das secretarias de educação que formam em serviço os educadores de suas redes, na apropriação do sistema escolar organizado em ciclos e na construção de conhecimentos que favoreçam a

reflexão dos professores sobre como os estudantes aprendem, tanto no enfoque dos ciclos de aprendizagem, quanto dos ciclos de formação.

No município de Niterói, no ano de 2006, foram criadas as equipes de referência, que atuam até hoje na interlocução entre a FME e as unidades de educação. Dedico o capítulo 4 desta dissertação para discorrer sobre o fazer pedagógico destas equipes no projeto maior de formar continuamente os professores da rede municipal na implementação dos ciclos, nos últimos anos.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CENÁRIO EDUCACIONAL DA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

O mundo não é, ele está sendo.

Paulo Freire

3.1 As ações governamentais da última década no cenário nacional

Como o recorte histórico da presente pesquisa abrange o início do período da implementação dos ciclos no município de Niterói, que ocorreu no ano de 1999, escolhi para foco deste estudo, as estratégias de formação continuada de professores, implantadas pelo Ministério da Educação (MEC), nos 8 anos dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

A década de 1990, conhecida como a “década da educação”, trouxe ao cenário nacional, importantes embates teóricos, principalmente no que se refere à democratização das oportunidades e à universalização do ensino fundamental.

Não posso deixar de mencionar o esforço desses dois governos em investir em políticas públicas de educação, com metas a atingir a médio e a longo prazos, que ultrapassaram o tempo desses governos. O Plano Nacional da Educação (2000) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) são planos decenais que têm por objetivo evitar as rupturas tão comuns nas mudanças da administração pública. Porém, vale lembrar que tais ações e programas aconteceram no bojo de movimentos internacionais em relação às políticas públicas do campo educacional.

Conforme documentos oficiais disponíveis no *site* do MEC, para aferir a qualidade do ensino básico foi lançado, em 2007, a partir dos estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que avalia o nível de aprendizagem dos estudantes. O IDEB é um indicador que combina informações sobre o resultado da avaliação externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – e Prova Brasil) e o fluxo dos alunos, considerando para o resultado final, a evasão e a reprovação escolar. A média desses valores é representada em uma escala que vai de 0 a 10 e quanto mais próximo da nota 10, maior é a qualidade do ensino.

A propósito, a meta prevista para o ano de 2022¹⁴ é elevar o resultado obtido pelas escolas brasileiras de 3,8 (IDEB, 2005) à média 6,0 – índice obtido pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo.

Apple (2005, p. 25) reflete sobre esses índices e adverte que:

[...] a clara implicação de que o que conta como bom ensino deve ser avaliado apenas se observando a melhoria dos escores dos testes dos alunos não só é insatisfatória, bem como demonstra um profundo equívoco quanto à complexidade do ato de ensinar.

Ao estudar o sistema educativo mexicano, Díaz Barriga (2009) conta como as políticas públicas, voltadas para a aferição da qualidade do ensino, interferem no cotidiano escolar:

[...] sob a bandeira das políticas de qualidade, a partir da década de noventa, têm vindo a ser impulsionados uma série de programas de avaliação nos sistemas educativos. As autoridades educativas e os especialistas consideram que com estas ações de avaliação o sistema melhorará no seu conjunto e terá condições para formar os cidadãos e profissionais exigidos pelo século XXI. Sendo assim, atualmente, avalia-se praticamente tudo o que acontece na escola: a instituição educativa e os seus projetos; os planos curriculares e programas de estudo, em processo de acreditação; os académicos (na sua qualidade de professores e, por vezes, nas suas funções de investigador), os estudantes, nas suas aprendizagens para o ingresso ou saída do sistema educativo. (p. 19).

Este autor ilustra a concepção de qualidade da gestão governamental nos primeiros anos do novo milênio, no México, semelhante à política educacional brasileira, nesses últimos anos, ao afirmar que: “um dos aspectos que caracterizou o governo de 2001-2006 foi a aposta na universalização de provas em larga escala, bem como a difusão dos seus resultados, promovendo uma espécie de *ranking* de cada estudante e escola.” (DÍAZ BARRIGA, 2009, p. 26).

Díaz Barriga (2009, p. 20) complementa a sua análise, concluindo que “o espírito que orienta a avaliação não é a procura da melhoria (num sentido educativo), mas sim a exposição à sociedade de uma série de deficiências, numa perspectiva de prestação de contas.”

Diante do exposto, é possível afirmar que os indicadores de resultados elaborados para retratar a situação do ensino nos estados e nos municípios, além do Distrito Federal, com

¹⁴ O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas pelo caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da independência do Brasil, segundo informação no *site* do MEC.

a divulgação dos resultados das avaliações internas e externas, são utilizados pelo poder público para quantificar a tão almejada qualidade na educação. Contudo, tais indicadores acabam por classificar as regiões, os estados, os municípios, as escolas públicas de todos os âmbitos governamentais e, por conseguinte, professores e alunos.

3.1.1 Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

Este governo deu continuidade à política econômica instaurada na década de 1990, mantendo abertas as exportações e o programa de privatização das grandes estatais, visando a inserção do país no contexto de uma economia globalizada.

Nas palavras de Ball (2001, p. 101), “a essência da tese da globalização é articulada através de quatro perspectivas fortemente inter-relacionadas que têm como referente respectivamente a transformação econômica, política, cultural e social.”

Com vistas a essas transformações, Fernando Henrique Cardoso (FHC), um mês após assumir a presidência do país, em 1995, divulgou os 5 pontos do seu governo, visando a melhoria do ensino público: (1) distribuição das verbas federais diretamente para as escolas; (2) criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, que prevê a instalação de aparelhos de TV em cada escola; (3) melhoria da qualidade dos livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; (4) reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, como o estabelecimento de disciplinas obrigatórias em todo o território nacional; (5) avaliação de desempenho das escolas por meio de testes, premiando aquelas de melhor desempenho.

Vieira (2008, p. 195-196)¹⁵ revela que houve um maior investimento do Governo FHC no ensino fundamental, não perceptível aos demais níveis de ensino: “as atenções se dirigem, primeiro, ao ensino fundamental, depois, ao ensino superior e, somente muito depois, ao ensino médio.”

Tal investimento consta no *Relatório de Atividades* do ano de 1995, desse governo, em que o capítulo I é dedicado à “Prioridade ao ensino fundamental” e possui 10 itens, a saber: 1. Criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Professor; 2. TV Escola e Treinamento do Professor; 3. Programa Nacional do Livro Didático; 4. Programa de Repasse de Recursos para a Manutenção das Escolas Públicas do

¹⁵ Tese defendida para concurso de professor titular da Universidade Federal do Ceará em 1998, publicada em 2000 e, em 2008, publicada em 2ª edição.

Ensino Fundamental; 5. Avaliação Educacional; 6. Definição dos Conteúdos Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série; 7. Programa Nacional de Alimentação Escolar; 8. O Projeto Básico para o Nordeste; 9. Programa de Construções Escolares; 10. Outras Ações (VIEIRA, 2008, p. 193, 2008).

Freitas (2002, p. 142) enumera as ações do período:

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para a educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão) ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio –, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para os IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, descentralização e gestão de recursos.

Nesse contexto, o desenvolvimento e a implementação dessas políticas neoliberais para a educação, encontra na aferição da qualidade a bandeira assumida pelos diferentes setores governamentais e empresariais que concebem esta política “como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.” (FREITAS, 2002, p. 140). Tais políticas podem ser consideradas no âmbito deste estudo, como políticas neoliberais para a educação, pois além das ideias da competitividade e da livre escolha traz em seu bojo o caráter meritocrático na educação.

Configura-se o inevitável *rankiamento*, fruto da política da meritocracia, em detrimento das políticas de democratização do ensino, tão apregoadas na década de 1990, descritas por Arroyo (1999) como a era do progressismo pedagógico.

Ao criticar o *rankiamento* das escolas públicas, Krug (2006, p. 129) revela que do ponto de vista neoliberal, o mercado impulsiona a competitividade, “a escola pública sofre de um problema de gerenciamento, necessitando otimizar recursos, voltando-se às necessidades do mercado a ser mais competitiva.” (p. 129). A autora cita Azevedo (1998, p. 3) que defende o caráter humanista da escola pública em oposição aos valores do mercado, cuja meta é formar consumidores e clientes. E adverte que a educação não deve ser concebida como uma mercadoria submetida à lógica empresarial sob pena de naturalizar o individualismo, o conformismo, a competição, a indiferença e, conseqüentemente, a exclusão (KRUG, 2006, p.132).

3.1.2 Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)

No governo Lula (2003-2010), assim como no governo FHC, a prioridade do investimento público foi destinada à educação básica e, ao longo deste período, algumas conquistas foram concretizadas.

No ano de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi aprovado em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cujo prazo de vigência esgotou no final de 2006. O FUNDEB ampliou o raio de ação em relação ao fundo anterior, estendendo o financiamento para toda a educação básica – da educação infantil ao ensino médio.

Também aponto como uma conquista do período a ampliação de 8 para 9 anos de escolarização no ensino fundamental. A lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, prevê que a escolaridade regular seja iniciada aos 6 anos de idade e estabelece prazo até o ano de 2010, para que municípios, estados e o Distrito Federal possam se adequar à mudança.

Como já mencionado, neste governo é criado o IDEB, com o objetivo de aferir a qualidade da educação pública, oferecida aos brasileiros. Em 2008, o piso nacional do magistério foi instituído pela lei nº 11.738, de 16 de julho, que trouxe melhoria significativa aos salários destes profissionais, principalmente, os que atuam nas regiões mais carentes do nosso país.

No ano seguinte, a resolução nº 48/2009, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 8 de setembro, prevê a concessão de bolsas de estudo e pesquisa destinadas aos professores da escola básica que participam de cursos de formação. Essas bolsas são concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e são pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁶, diretamente aos seus beneficiários, por um período de até 4 anos.

Vale ressaltar, ainda, a importância da emenda constitucional nº 59, publicada em 11 de novembro de 2009, que acaba, progressivamente, com a incidência da Desvinculação das Receitas da União (DRU) sobre os recursos federais para a educação.

Desde 1994, a DRU permite a retirada de 20% do total dos recursos a outros interesses públicos, que deveriam ser destinados obrigatoriamente à educação. Com a

¹⁶ O FNDE é um órgão vinculado ao MEC.

emenda, a extinção deste mecanismo ocorrerá até o ano de 2011. Segundo dados retirados do *site* oficial do MEC, o percentual retirado pela DRU dos recursos da educação caiu para 12,5% no exercício de 2009 e diminuiu para 5%, em 2010¹⁷. Assim, cerca de R\$ 9 bilhões voltaram ao orçamento da educação. A emenda determina, ainda, a ampliação da obrigatoriedade do ensino à educação infantil e ao ensino médio, ou seja, dos 4 aos 17 anos de idade. Antes, a obrigatoriedade das matrículas era para os estudantes dos 6 aos 14 anos. E prevê o prazo até 2016, para a universalização de todas essas matrículas, pelo esforço dos estados e municípios, mas com o apoio do MEC.

Foram muitas as mudanças e algumas conquistas de política pública no cenário nacional, mas ainda há muito o que investir como estratégia para a melhoria do ensino, na formação continuada dos educadores brasileiros, favorecendo sua titulação e sua constante profissionalização.

3.2 Os programas de formação continuada de professores

Os programas de formação de professores vêm sofrendo mudanças de rumo a cada década, pois cada uma delas traz uma concepção e um enfoque diferente de educação, em cada período histórico.

Nóvoa (2009, p. 28) afirma que “neste início do século XXI, [há] um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas.” Para comprovar sua teoria, o autor faz um retrospecto das décadas anteriores:

Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores. (NÓVOA, 2009, p. 28).

Este autor identifica a centralidade da ação educativa nas últimas décadas, e ilustra cada uma delas:

Até aos anos 50 – a componente central da intervenção educativa era o indivíduo-aluno na sua tripla dimensão (cognitiva, afectiva e motora). O discurso pedagógico concedia uma atenção privilegiada às metodologias de

¹⁷ Dados pesquisados no *site* do MEC e estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14551:senado-federal-aprova-fim-da-dru-para-a-educacao&catid=222&Itemid=86>.

ensino; Anos 50/60 – Acentua-se a importância das interações no processo educativo, conduzindo às pedagogias não directivas. Valorizam-se as vivências escolares em detrimento dos saberes escolares. O que interessa aprender numa escola é a comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação. Dá-se grande relevo às técnicas de animação e de expressão; Anos 60/70 – Irrompe a crítica às instituições escolares existentes, a pedagogia projecta-se para fora dos muros da escola, os papeis dos professores diversificam-se. É a fase da pedagogia institucional claramente centrada no sistema educativo, com o recurso a metodologias de análise política e de intervenção social; Anos 70/80 – Incremento das correntes pedagógicas preocupadas com a racionalização e a eficácia do ensino. A investigação educacional desenvolve a análise do processo ensino-aprendizagem no quadro do paradigma conhecido por “processo-produto”. O enfoque pedagógico volta a centrar-se na turma-sala de aula; Anos 80/90 – Esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola-organização. Importância acrescida de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação) e de políticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-acção, investigação-formação, etc.). (NÓVOA, 2009, p. 35-36).

Acreditando no pressuposto da centralidade da ação governamental ser focada nos educadores, defendida por Nóvoa (2009), registro as principais estratégias de formação continuada de professores nas duas últimas gestões políticas, no cenário nacional.

3.2.1 Governo FHC

Em 1997, a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e o Fundo de Fortalecimento da Educação (FUNDESCOLA) desenvolveram o programa PROFORMAÇÃO, mediante celebração de parcerias entre estados e municípios. O programa é voltado para a habilitação de professores sem a titulação mínima legalmente exigida, como estratégia para melhorar o desempenho do sistema de educação fundamental em todas as regiões do país.

Segundo informações extraídas do *site* do MEC, o PROFORMAÇÃO foi implantado, inicialmente, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. As primeiras turmas concluíram os estudos no ano de 1999, como um projeto piloto. Em julho de 2001, os estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul habilitaram 1.323 professores. Em 2000, o PROFORMAÇÃO foi implantado nos estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins, diplomando mais de 22 mil professores. O programa financiado pelo FUNDESCOLA administra recursos oriundos do Banco Mundial.

Com ênfase no ensino fundamental, outros dois grandes programas de formação continuada aconteceram neste período: o primeiro intitulado *PCN em Ação* e o segundo denominado *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*. O primeiro, criado em 2001, foi um programa de formação continuada para os professores das escolas públicas do país, nas modalidades de educação infantil e de ensino fundamental. O curso foi viabilizado pelas secretarias municipais, sendo o módulo de alfabetização certificado em 34h e o módulo de educação infantil, em 88h de duração.

A publicação referente à educação infantil, distribuída aos educadores dessa modalidade de educação, é denominada *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI)* e possui três volumes. Já os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* dos anos iniciais do ensino fundamental contam com 10 exemplares: um documento intitulado *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* que justifica e fundamenta as escolhas empreendidas para a elaboração dos documentos das áreas do conhecimento e dos temas transversais; seis documentos referentes às áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física) e, finalmente, três volumes relativos aos temas transversais: o primeiro sobre ética, o segundo sobre meio ambiente e saúde e, o último sobre pluralidade cultural e orientação sexual.

No município de Niterói, o curso foi realizado como formação continuada em serviço nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e nas Escolas Municipais (E. M.) da rede.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi iniciado no mesmo ano e executado em parceria com as secretarias estaduais e municipais, com as universidades e com as escolas públicas e privadas de formação para o magistério. Envolveu um esforço conjunto para o resgate do compromisso da escola com a formação inicial do aluno como produtor e leitor de textos.

O curso tem uma carga horária extensa, totalizando uma certificação de 180 horas/aula, distribuídas em 3 módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% destinado ao trabalho pessoal: estudo, produção de textos e materiais pedagógicos e didáticos. A proposta consistia em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas.

O módulo I do PROFA aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização. Os módulos 2 e 3 tratam das propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3 aborda os

“demais conteúdos de língua portuguesa que têm seu lugar no processo de alfabetização.” (MEC, 2001, p. 20).

O programa apoia-se em dois tipos de material: textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores e 30 programas de vídeo produzidos para o curso. Estes materiais foram organizados em *kits* entregues à instituição parceira, para posterior distribuição aos professores formadores e cursistas.

3.2.2 Governo Lula

No âmbito da educação básica é possível enumerar algumas frentes de investimento na formação profissional dos educadores, tais como a ação da “ProInfância”, com o ProInfantil, dirigida especificamente à educação infantil e as ações para o ensino fundamental como o Proletramento, a formação continuada de professores no Nordeste, além do Prodocência, o Prolind e o Programa Educação em Direitos Humanos. No *site* do MEC há referências para conceituar estes programas.

O Proletramento é um programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e conta com publicações na área de Alfabetização e Linguagem; Matemática e Leitura e Escrita.

Como estratégia de intervenção para a melhoria dos indicadores de qualidade é oferecido o curso de formação continuada de professores no Nordeste, região com maiores índices de evasão, repetência e distorção série/idade.

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) foi criado em 2006, com o objetivo de financiar os projetos voltados para a formação e o exercício profissional de futuros docentes, além de definir o plano de ação para a formação de professores da educação básica. Este programa objetiva contribuir para a elevação da qualidade da educação superior; formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino do país; dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior; propiciar formação acadêmica, científica e técnica aos docentes, além de apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica.

Já o Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam nas escolas indígenas de educação básica. O programa estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das licenciaturas interculturais em instituições de ensino superior

públicas, federais e estaduais. Seu objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental para atuarem nas comunidades indígenas.

Um outro investimento em formação continuada de professores foi denominado Programa Educação em Direitos Humanos. Este programa visa implementar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com ações de formação continuada de profissionais da educação básica e com a produção de materiais didáticos e paradidáticos, além de incentivo à estruturação de Centros de Referência em Educação em Direitos Humanos nas instituições de educação superior, seja em forma de Núcleos de Estudos e Pesquisas, seja em *sites* dotados de referências teóricas, grupos de discussão, com publicação de artigos na área, entre outros. As instituições de ensino superior recebem recursos do MEC para oferecer formação e produzir o material didático. Para participar, os professores precisam se cadastrar no Sistema Universidade Aberta e apresentar projetos de desenvolvimento de material didático ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os projetos e instituições são selecionados de acordo com as demandas por formação e material didático e são apresentados nos Planos de Ações Articuladas de estados e municípios.

O ProInfantil é uma parceria do MEC com os estados e municípios interessados. Para implementá-lo as responsabilidades são estabelecidas em um acordo de participação assinado pelas três esferas administrativas.

Este programa tem por missão oferecer o curso em formação de nível médio, na modalidade Normal a Distância. Destina-se aos profissionais da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não.

O curso, com duração de 2 anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional ao professor.

Com material específico à educação a distância, o curso tem metodologia de apoio à aprendizagem em um sistema de comunicação que permite ao professor cursista obter informações, socializar conhecimentos, compartilhar e esclarecer as suas dúvidas.

O currículo está estruturado nas seguintes áreas temáticas: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa e Inglês), Identidade, Sociedade e Cultura (Sociologia, Filosofia, Antropologia, História e Geografia), Matemática, Lógica e Vida, Natureza (Biologia, Física e Química), além das duas áreas de formação pedagógica: Fundamentos da Educação (Fundamentos Sociofilosóficos, Psicologia e História da Educação) e Fundamentos da Educação Infantil.

Outro programa lançado pelo governo federal é o Gestão da Aprendizagem Escolar I e II (GESTAR). Segundo o *Guia para o Professor Cursista*, o projeto busca a eficiência na ação pedagógica. Está subdividido em duas partes: a primeira com informações gerais sobre o GESTAR e a segunda com orientações para a implantação das atividades de apoio à aprendizagem do aluno (AAA). O GESTAR prevê a sua contribuição para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica, prioritariamente, nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

O GESTAR I apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a ser desenvolvido junto a professores habilitados para atuar de 1ª a 4ª série (ou do 2º ao 5º ano) do ensino fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do país.

Trata-se de um curso de formação continuada e inclui outras ações articuladas: formação em serviço a ser desenvolvida ao longo de 4 semestres, divididas em módulos; ênfase na avaliação diagnóstica dos alunos, com base nos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática; atividades de autoavaliação para os professores, visando o mapeamento de seu desenvolvimento profissional; organização de acervo de aulas como recurso de Apoio à Aprendizagem dos Alunos (AAA). O material didático conta com 8 cadernos de teoria e prática e 6 cadernos de AAA para a disciplina de Língua Portuguesa. A disciplina de Matemática possui 8 cadernos de teoria e prática e 5 cadernos de AAA.

O GESTAR II objetiva a construção de uma proposta de trabalho participativa e interativa que oriente o professor de Matemática das séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries ou 6º ao 9º anos) e o implante nas unidades de educação. O material do GESTAR II conta com dois cadernos de Teoria e Prática sobre o ensino da Matemática.

Finalmente, resalto o Plano Nacional de Formação de Professores. Trata-se de um programa do governo federal destinado aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais, sem a formação pedagógica adequada à sua atuação. Os cursos gratuitos cobrem os 21 estados da Federação, através das 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 são federais e 28 estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias.

Todos os programas citados parecem indicar uma preocupação governamental em proporcionar formação inicial e também continuada ao maior contingente possível de educadores. Tais programas são viabilizados pelas parcerias realizadas entre as secretarias municipais e estaduais de todo o território nacional, como entes federados que são.

3.2.3 Os programas de formação do MEC no município de Niterói

Em visita agendada na Fundação Municipal de Educação (FME), em contato direto com os integrantes das coordenações pedagógicas da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino (FSDE), em especial a Coordenação de Educação Infantil e a Coordenação do 1º Ciclo, foi possível conhecer os dados relatados adiante, acerca das oportunidades de formação continuada de professores, propostas pelo MEC, em sistema de parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEEduc) e com a FME.

Em Niterói, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) aconteceu em três oportunidades, nos anos de 2002, 2003 e 2004, atingindo um universo de 250 docentes.

Segundo a Coordenação de 1º Ciclo, a FME para cumprir os requisitos necessários ao estabelecimento da parceria com o MEC, precisou disponibilizar um coordenador geral, para responsabilizar-se pela formação dos formadores, pelo acompanhamento e pela avaliação dos trabalhos, em conjunto com a equipe técnica da Secretaria de Educação Fundamental do MEC (SEF/MEC). Além disso, a FME necessitou realizar a seleção dos professores que assumiram a coordenação dos grupos como formadores, conforme orientações da SEF/MEC e a posterior liberação desses professores formadores, que integravam o quadro de pessoal da SEEduc, da FME ou demais instituições parceiras, de pelo menos 20h semanais para as tarefas requeridas pelo programa – estudo do material do curso e de textos de aprofundamento, planejamento e preparação de atividades, análise das produções dos professores, elaboração de registro escrito, participação em reuniões, observação de classe de professores, etc.

A FME precisou, ainda, garantir a participação dos professores formadores, dos coordenadores e do coordenador geral nos encontros agendados com a equipe técnica da SEF/MEC, oferecendo as necessárias condições de infraestrutura, viabilizando o acesso dos professores à internet (ou, quando isso não fosse possível, a um aparelho de fax) para comunicação com a equipe técnica da SEF/MEC e intercâmbio com outros formadores do programa.

Outro programa do governo federal que favoreceu a formação continuada de professores no município de Niterói foi o ProInfantil. Este programa é destinado à formação dos educadores sem habilitação pedagógica que atuam na educação infantil, especialmente,

nas unidades municipais de educação infantil e nas creches comunitárias, como agentes educador infantil e auxiliares de creche, respectivamente.

No município de Niterói há uma singularidade: há cerca de 100 profissionais que foram selecionados por meio de concurso público para atuarem como agentes educador infantil, cuja exigência mínima de formação inicial era a de ensino médio, não necessariamente, o curso Normal ou Pedagógico.

Entretanto, o item 6 das Diretrizes Gerais do MEC para a educação infantil considera que os seus profissionais devam ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação (CARNEIRO, 2003).

Segundo a Coordenação de Educação Infantil, com essa exigência de formação pedagógica àqueles que atuam na educação infantil, o município procurou aderir ao ProInfantil, porém havia a necessidade de adesão primeira do governo estadual para que a parceria fosse efetivada, em regime de cooperação, como já mencionado acima. A adesão aconteceu na gestão passada da FME, depois de inúmeras solicitações dirigidas à Metropolitana VIII¹⁸, com utilização, inclusive, de abaixo-assinados. A atual gestão da FME deu prosseguimento às atividades e ofereceu, no ano de 2009, 60 vagas, suprimindo 1/3 da demanda deste setor.

Ao aderir ao programa, a SEEduc, por meio da sua coordenadoria, a Metropolitana VIII, possibilitou a oferta da sede do curso no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), como polo na cidade de Niterói. A instituição é considerada referência na formação inicial de professores, sendo a única instituição pública a oferecer a modalidade do curso Normal, em nível de ensino médio, atualmente.

No ProInfantil os formadores estaduais são nomeados “coordenadores” e, na esfera municipal, os formadores foram denominados “tutores” das turmas, que atendem em regime de 20h semanais. A seleção dos tutores no município, obedeceu aos seguintes critérios: precisavam ser todos concursados e possuir curso superior, preferencialmente na área de Pedagogia. Os candidatos foram avaliados por meio de prova discursiva, prova de títulos, análise do currículo e entrevista com os candidatos, que foi realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que é a representante do governo federal, responsável pela organização do curso. Atualmente, há seis tutores lotados na FME, cinco deles são integrantes das Equipes da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino (FSDE), sendo quatro da Coordenação de Educação Infantil e um da Coordenação de 1º Ciclo, além de uma professora

¹⁸ A Metropolitana VIII é o braço da Secretaria Estadual de Educação, que atende ao município de Niterói.

da rede municipal de educação. Esses tutores recebem bolsa do MEC e é exigido deles a participação nos dois encontros mensais de formação para tutores, coordenadores e professores.

O programa de formação dos formadores do ProInfantil tem 4 módulos e ao início de cada um deles há a formação continuada que prevê dois seminários: o primeiro com duração de uma semana para os tutores e o segundo, com duração de 15 dias, destinado também aos cursistas, em regime de 8h diárias, ambos financiados pelo município. Segundo a coordenação de educação infantil, os cursistas devem elaborar memorial, planejamento, registro e reflexão da prática pedagógica. O material escrito produzido é examinado pelos tutores que acompanham também algumas aulas práticas.

Finalmente, ao checar o Livro de Emissão de Certificados da FME, disponibilizado pela Secretaria da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino (FSDE), verifiquei que o programa GESTAR I e II, no município de Niterói, formou sua primeira turma no ano de 2009.

3.3 Os programas de formação continuada no cenário municipal

Os programas de formação de professores do governo federal encontraram um terreno fértil no território educacional do município de Niterói, pois o trabalho escolar em ciclos demanda a implementação de políticas públicas de formação de professores, que possibilite a apropriação de novos conhecimentos e a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Para discutir a temática da formação continuada de professores, busco em Nóvoa (2009, p. 19) a contribuição do seu pensamento, ao defender a ideia de que as:

[...] nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Nessa perspectiva, o autor elabora cinco propostas genéricas que podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação, no investimento de espaços abertos para discussão, trocas e reflexão da prática pedagógica, nas suas palavras:

1. A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo

como referência o trabalho escolar; 2. A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; 3. A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico; 4. A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola; 5. A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 28).

Para Nóvoa (2009, p. 13), a categoria dos professores reaparece como elemento insubstituível, neste início do século XXI, “[...] não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.” O autor considera necessário, ainda:

[...] assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 14).

Ao definir as estratégias de formação continua que a instituição educativa deve priorizar no investimento de suas equipes pedagógicas, Nóvoa (2009) traz à tona algumas ações que foram enfatizadas nas diferentes gestões da FME.

O panorama da formação continuada de professores, no âmbito municipal, mostra-se dinâmico e sofre modificações com o tempo, pelas ações implementadas nos diferentes governos que administraram a FME, imprimindo suas marcas no investimento em suas propostas pedagógicas para a educação.

Laneuville-Teixeira (2009) arrolou as estratégias de formação continuada realizadas pela FME, desde o período da sua criação (1991), até o início de 2008, em forma de tabela, em um anexo na sua tese. A partir deste registro, selecionei as ações de formação a partir do ano de 1999 e complementei as informações, incluindo as últimas ações da gestão passada, além das estratégias de formação continuada de professores dos dois primeiros anos da nova gestão da FME, utilizando, como fontes para a atualização desses últimos dados, os arquivos

circulares, os *folders* e os convites produzidos para as ocasiões de formação continuada, que foram enviados às escolas pela FME e puderam ser consultados nas escolas pesquisadas.

Todos esses dados foram organizados, considerando as seguintes categorias: 1. Cursos (curta e longa duração); 2. Projetos de estudo (Projetos pedagógicos/ Plano de Trabalho Anual – PTA/ Grupo de estudo - GT); 3. Oficinas Pedagógicas; 4. Palestras; 5. Participações em Congressos (jornadas, seminários, simpósios, fóruns; ANPEd); 6. Encontros com professores da rede; 7. Viagens; 8. Pós-Graduação; 9. Estudo da proposta pedagógica; 10. Outras formações. Com estas categorias foi possível tabular a ênfase da formação continuada de professores, nos diferentes períodos políticos.

Com esta organização foi possível afirmar, portanto, que no início da implantação dos ciclos – 1999 a 2002 – a ênfase na política de formação contínua dos professores da rede municipal era para a participação dos professores em congressos, seguido pela oferta de cursos, muitos deles terceirizados, pelo investimento em oficinas pedagógicas e viagens ao exterior e a outros municípios brasileiros, para intercâmbio. Houve, ainda, a oportunidade da pós-graduação *lato sensu* em alfabetização, realizada na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Na gestão de 2002 a 2004, a FME também investiu na participação dos educadores em congressos, seguido pela oferta de cursos para as diferentes modalidades de ensino e os encontros com os professores da rede para discussão dos rumos da educação do município. Também há registro da oferta de um curso de extensão na UFF.

No período político seguinte (2005-2008) houve o investimento nos cursos ministrados pelos profissionais da sede (as equipes de referência – interlocutoras da rede na discussão e na implementação dos ciclos nas escolas municipais). Também foi dada ênfase aos projetos de estudo e incentivo à participação dos educadores em congressos. Oferta de um curso de extensão (UFF), além de 2 turmas de pós-graduação *lato sensu* – uma em Educação Infantil (parceria FME/ UNESA-RJ) e a outra em Educação Especial (parceria FME/ Universidade Federal de São Carlos-SP) – e, ainda, 2 vagas de pós-graduação *stricto sensu*, oferecida em edital pelo Programa de Mestrado da UFF.

Finalmente, no último período estudado (2009-2010), a estratégia de formação foi promovida pelos projetos pedagógicos (terceirizados), e ênfase nas palestras para os professores da rede. Para gestores e equipe da FME foram oferecidos os Seminários de Alinhamento Estratégico dos Projetos Pedagógicos e sobre Avaliações em Larga Escala.

Como ficou claro, desde a criação da FME pelo decreto nº 6.178, de 20 de agosto de 1991 (Anexo A), a rede municipal investe amplamente na formação continuada dos seus educadores.

Os educadores das unidades públicas de educação do município de Niterói, ao longo do tempo, tiveram inúmeras possibilidades de formação continuada oferecidas tanto pelos programas do governo federal, quanto pelas formações pedagógicas realizadas pela Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da FME, viabilizadas pelas suas coordenações pedagógicas.

No atual governo municipal (2009-2012), o investimento maior em formação continuada acontece nas capacitações sobre avaliação interna e externa, com ênfase nos indicadores de resultados, além do investimento em cursos sobre o gerenciamento de projetos e formação continuada remunerada aos educadores que participam dos encontros para formação dos profissionais para atuarem com os projetos Lego, CEALE, Magia de Ler, Voz/Vez do Leitor, Matemática e Arte, Ciências, Aprimora, de acordo com o ano de escolaridade atingido.

Com a chegada do novo presidente da FME, o advogado Cláudio Roberto Mendonça Schiphorst, no cargo anteriormente ocupado pelo administrador José Bandeira, sua primeira providência foi a de solicitar à equipe da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino a organização do Seminário para Gestores, que foi realizado em Nova Friburgo, o qual teve como objetivo: repensar a educação do município e traçar as metas a serem alcançadas pelos gestores escolares, desde o início deste novo governo.

Além do Seminário de Gestores outros três seminários foram organizados por esta gestão, até o final do ano de 2010. O primeiro aconteceu em Juiz de Fora-MG para cerca de 50 profissionais, entre professores e pedagogos, sendo 30 vagas ofertadas para a sede e 20 para as unidades de educação, que foi ministrado pelo CAEd da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com foco nas avaliações em larga escala. O segundo, denominado *Seminário Alinhamento Estratégico* teve por fim o investimento nas equipes de referência e foi realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), na sede da FME, destinado à capacitação das equipes da FME, para o alinhamento estratégico dos projetos privilegiados por esta gestão. Em meados de 2010, este seminário foi realizado para os gestores das unidades escolares – diretores e diretores adjuntos.

A proposta da Fundação Getúlio Vargas (FGV)¹⁹ é a de situar o ciclo de políticas públicas, inspirado pela máxima de William Hewlett, que afirma: “não é possível gerir o que não se pode medir” e, com isso, propõe à FME, a partir do ano de 2010, ações que estabelecem metas a atingir – qualitativas e quantitativas – na gerência dos seus projetos pedagógicos.

Nessa perspectiva, a FGV confirma que o ciclo de políticas públicas deve ser sempre iniciado por um diagnóstico que justifique a implementação de uma dada política pública e, para a sua formulação, há a necessidade de validação do projeto com toda a equipe. Trata-se da fase da definição das responsabilidades para cada um dos envolvidos, com prazos e metas a atingir. E, para a implantação e o acompanhamento dessa política, torna-se imprescindível a planificação do projeto, prevendo para a sua execução, os gastos, o monitoramento, além da avaliação dos resultados obtidos.

Pela nova ordem, todos os projetos pedagógicos da FME serão transcritos de acordo com esse alinhamento estratégico e são previstos, para tanto, os programas de capacitação profissional, com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento desses projetos pedagógicos aplicados na rede municipal de educação.

O acompanhamento desses projetos obedece, assim, a um ciclo de monitoramento, que prevê ações de planejamento, de execução, de controle e de atuação para corrigir possíveis desvios.

A partir do ano de 2010, os projetos pedagógicos ou programas de formação continuada pensados pela superintendência de ensino para a rede municipal de Niterói serão planejados estrategicamente, introduzindo na realidade municipal um vocabulário gerencial, aberto à lógica do mercado.

Busco em Ball (2006, p. 14) os argumentos que contribuíram com este estudo, ao denunciar que neste tipo de organização “[...] a profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e comparação inter-pessoal de performances. Essas são formas de poder que são concebidas e reproduzidas por intermédio da interação social, na vida cotidiana das instituições.”

Os projetos pedagógicos, atualmente terceirizados, são alinhados estrategicamente com a equipe, e passam a dar o tom das formações continuadas, que contam com recursos financeiros para garantir a presença dos professores fora do horário de serviço, com a oferta de pagamento das horas de estudo, como horas trabalhadas, como um atrativo para garantir o

¹⁹ Instituição contratada pela FME no ano de 2010, para treinamento das equipes da superintendência de ensino.

interesse e, conseqüentemente, a frequência dos professores nessas ações de formação contínua²⁰.

Ball (2006, p. 14) anuncia a transformação das formas de atuação dos sujeitos envolvidos, diante da lógica do mercado, ao afirmar que: “O que é alcançado com a introdução da forma de mercado na provisão pública não é meramente um novo mecanismo de alocação e distribuição de recursos, mas também a criação de um novo ambiente moral, tanto para consumidores quanto para produtores.”

E continuo com sua linha de pensamento, descrevendo o novo paradigma da gestão pública, segundo as ideias de qualidade, produtividade e competitividade:

- atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
- substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de *feedback* dos clientes e de outros grupos de interesse;
- flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
- maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público;
- fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido. (BALL, 2001, p. 104).

Para ilustrar este novo paradigma, trago o depoimento da gestora (Gt3) que defende o alinhamento estratégico na realização dos atuais projetos pedagógicos: *Antes, trabalhava-se com projetos pensados para rede de forma artesanal, mambembe mesmo, mas, hoje, a modernidade nos mostra que é importante ter metas, prazos, logística e bons resultados.*

²⁰ A portaria FME nº 194/10 estabelece o regime especial de trabalho. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2011/02_fev/01.pdf>.

4 AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA A SERVIÇO DE UMA REDE ORGANIZADA EM CICLOS

[...] uma proposta é um caminho, não é um lugar, é constituída no caminho. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e busca uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui, traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma Proposta Educativa, e sempre humana, vontade que por ser social e humana não é nunca uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, sim, um caminho também a construir.

Sonia Kramer

4.1 A educação no município de Niterói

A cidade de Niterói tem uma rede de ensino com unidades públicas (70 municipais, 51 estaduais e 2 federais), além de outras unidades privadas no atendimento à demanda da educação básica.

Para oferecer formação inicial de professores, Niterói conta apenas com o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), da rede estadual de ensino – única instituição pública de ensino médio destinada à formação de professores para os anos iniciais do ensino básico.

Já o ensino superior no município está representado por uma universidade federal e por diversas outras unidades pertencentes à rede privada. Nessas instituições de ensino superior há oferta de cursos de graduação e de pós-graduação destinados aos interessados em participar do seu processo seletivo. Por meio de convênios assinados entre as instituições privadas e a FME, sob a responsabilidade do Núcleo de Estágio e Pesquisa (NEST), os servidores municipais podem contar com o benefício de desconto nas mensalidades das universidades particulares, extensivo ao(a) companheiro(a) e aos seus dependentes.

À rede municipal de educação cabe a responsabilidade de oferecer educação infantil e ensino fundamental aos seus estudantes e para acolher seus 26 mil alunos conta com 21 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e 1 Núcleo de Atendimento à Educação Infantil (NAEI); em 19 escolas municipais há a oferta de educação infantil, além das 35 creches comunitárias. E para atender ao ensino fundamental há 45 unidades de educação. Há,

ainda, 16 escolas que oferecem a modalidade da educação de jovens e adultos (EJA). Acrescenta-se à rede de educação os 18 Telecentros (Programa de Educação e Inclusão Digital)²¹ e as 5 bibliotecas populares (NITERÓI, 2010).

Na Tabela 1 é possível verificar as diversas modalidades de ensino que a rede municipal de educação de Niterói oferece, distribuídas pelos seis polos administrativos que a cidade possui²².

Tabela 1 – Modalidades de ensino / unidades de educação por polos

Polos	Ensino Fundamental				Educação Infantil				
	Escolas Municipais	1º Seg	2º Seg	EJA	Creche Comunit	UMEI	Horário Integral	Horário Parcial	Escolas Municipais
1	6	6	2	3	6	4	3	2	3
2	7	7	1	2	6	4 +1 NAEI	3 1	3 1	3
3	8	7	3	0	6	4	3	2	4
4	8	7	2	4	6	3	2	1	2
5	8	7	3	4	5	2	1	1	4
6	8	8	1	3	6	4	4	1	3
Total	45	42	12	16	35	21 + 1	17	11	19

Fonte: FSDE/ FME.

Na Tabela 2, trago os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aferido no município de Niterói, nos anos de 2005, 2007 e 2009, divulgados pelo IPEA:

Tabela 2 – IDEB: rede municipal de educação de Niterói

REDE MUNICIPAL NITERÓI	4ª/8ª série ²³ 2005	4ª/8ª série 2007	4ª/8ª série 2009
	3.9 / 3.8	4.4 / 3.8	4.6/3.8

Fonte: IPEA/ MEC.

²¹ No ano de 2010, metade dos Telecentros encontra-se fechada para realização de obras.

²² Ano referência: 2010.

²³ No município de Niterói, a coluna “4ª/8ª série” seria melhor representada pela descrição “5º/9º ano escolar”, na minha opinião.

Apesar do baixo resultado, vale lembrar que, segundo documentos da Organização das Nações Unidas (JORNAL A TRIBUNA, 2008), a cidade de Niterói possui a maior média brasileira de permanência do aluno nas escolas: 9.5 anos.

4.2 A estrutura organizacional da FME e seus gestores

A Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói, criada pelo decreto de nº 6178/91, de 28 de agosto de 1991, publicado em 29 de agosto daquele ano (Anexo A), tem sua estrutura organizacional compartilhada por dois grandes blocos: o primeiro representado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e o segundo pela Fundação Municipal de Educação (FME) e sua Superintendência de Desenvolvimento do Ensino (FSDE), como mostra a Figura 1.

No *site* da FME há o registro de duas assessorias pedagógicas da FSDE: a de Estudos e Pesquisas (AEPE) e a de Formação Continuada (ESED); e conta com uma diretoria de políticas pedagógicas, que possui dez coordenações: Educação Infantil, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º e 4º ciclos, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Equipe de Articulação Pedagógica, Educação em Saúde, Promoção à Leitura, Mídias e Novas Tecnologias. Há também três núcleos: Educação e Prevenção, Estágios e Pesquisas, Educação Ambiental. Finalmente, três departamentos completam a estrutura do organograma: Gestão Escolar, Programas e Projetos Especiais e Gestão de Pessoas (NITERÓI, 2009).

A seguir, trago um organograma elaborado a partir de dados do *site* da FME, possibilitando uma melhor visualização dos diversos setores desta fundação:

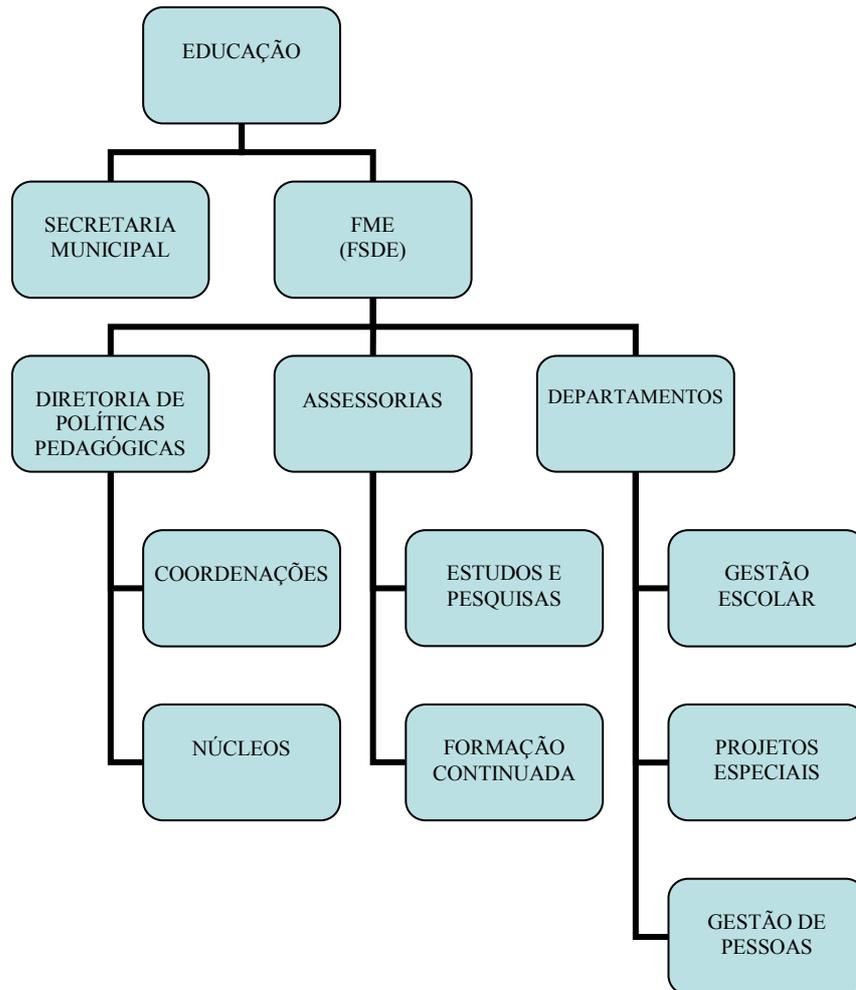


Figura 1 – Organograma da FME
 Fonte: Site oficial da FME (2010).

A Tabela 3 traz informações que demarcam os diferentes períodos das gestões políticas que administraram a FME na era dos ciclos:

Tabela 3 – Prefeitos, secretários de educação, presidentes da FME²⁴ e superintendentes – recorte da pesquisa: 1999-2010

Período	Prefeito	Secretário de Educação	Presidente da FME	Superintendente da FME
1997-2000 (2º mandato PDT)	Jorge Roberto Silveira ²⁵	1997 – Lia Ciomar Macedo de Faria 1998-2002 – Plínio Comte Leite Bittencourt	Lia Faria 1998-1999 – Comte Bittencourt	Nicoleta Rebel
2001-2002 (3º mandato PDT)	Reeleito, Jorge Roberto Silveira governa por 2 anos. Tenta eleição para o governo do Estado.		2000-2001 – Reynaldo Mattoso Cavalcante 2001-2002 – Arthur C. de A. Santa Rosa	Maria Inês Azevedo de Oliveira Maria Clara Alexandrisky
2002-2004 (1º mandato PT)	Godofredo Saturnino da Silva Pinto – Por ser vice-prefeito, assume ao restante do mandato de Jorge Roberto	2002-2003 – Maria Inês Azevedo de Oliveira 2003-fev/2005 – Maria Felisberta B. da Trindade	Maria Inês Maria Felisberta	Lincoln Santos
2005-2008 (2º mandato PT)	Godofredo Saturnino da Silva Pinto	2005-set/2008 – Waldeck Carneiro da Silva set-dez/2008 – Alina Maria Tinoco de Souza Pinto	Waldeck Carneiro Filinto dos Anjos do Souto Branco	Armando Arosa (Subsecretário de Projetos Especiais) Regina Célia Quintanilha de Souza
2009-2012 (4º mandato PDT)	Jorge Roberto Silveira	Maria Inês Azevedo Oliveira	2009 – José Bandeira de Mello Jr., Luiz Fernandes Braga e Cláudio Roberto Mendonça Schiphorst	Cléa Monteiro Mello Rocha e Silva (também ocupa o cargo de Subsecretária de Educação)

Fonte: AEPE e Diretoria de Projetos Especiais/ FME (2010).

4.3 Os ciclos e a formação continuada ao longo do tempo

Para uma melhor organização, a cada período estudado, decidi enfatizar o contexto político, a proposta pedagógica e as estratégias de formação de professores, desde o ano de 1999 – início da implantação dos ciclos na escolarização dos estudantes da rede municipal de Ensino – até o ano de 2010. Com estas categorias foi possível uma melhor visualização dessas

²⁴ Lia Ciomar Macedo de Faria foi a primeira presidente da FME e exerceu o cargo de 1991 a 1997, convidada pelo prefeito Jorge Roberto Silveira. Em 1997, ao assumir o 2º mandato, o prefeito passa a pasta da Educação ao professor Plínio Comte Leite Bittencourt.

esferas, no esforço de garantir o registro das estratégias de formação continuada, bem como das ações empreendidas para a valorização do magistério municipal nos diferentes governos que administraram a FME.

Para contextualizar o período político, utilizei os depoimentos dos gestores²⁶, que concederam entrevista para a realização desta investigação, além da análise documental.

4.3.1 Período de 1999-2002

4.3.1.1 A política

O período estudado refere-se ao início da organização da escolaridade em ciclos no município de Niterói, com pouco mais de 10 anos.

Naquela ocasião, Niterói era governado pelo mesmo partido político que, atualmente, governa o município, o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e pelo mesmo prefeito, inclusive. Jorge Roberto Silveira foi eleito para governar a cidade de Niterói por 4 mandatos: de 1989-1993, de 1997-2000, de 2001-2004 e, finalmente, o mandato de 2009-2012, ainda em curso.

Em seu primeiro mandato (1989-1993), assumiu a pasta da Educação a professora Lia Ciomar Macedo de Faria. Já no segundo mandato (1997-2000), o prefeito Jorge Roberto Silveira passou a ser assessorado pelo professor Plínio Comte Leite Bittencourt. Neste governo houve a adoção do sistema de ciclos na organização da escolaridade da rede municipal de educação, regulamentado pela portaria SME nº 320/98 (Anexo C).

No início do ano letivo de 1999, todas as unidades de educação (UE) receberam a encadernação intitulada *Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo*, em que constam as orientações e as diretrizes a serem adotadas por toda a rede municipal, na efetivação do sistema em ciclos.

E como política de valorização do magistério, a categoria dos professores pôde contar com o Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS), instituído pela lei nº 1831/01²⁷, em conformidade com a resolução nº 03/97, de 8 de outubro de 1997, do Conselho Nacional de

²⁶ Os gestores entrevistados foram denominados Gt1, Gt2 e Gt3, para garantir o anonimato exigido pela metodologia utilizada para a coleta de dados: as entrevistas narrativas.

²⁷ A lei nº 1.831/2001 institui o Plano de Cargos, Carreira e Salários. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.com.br/legislacao/1831_2001.pdf>.

Educação. No ano de 2001, houve a expansão da oferta de vagas nas escolas municipais e a extensão do quantitativo das unidades de educação – ações estas previstas na lei que instituiu o PCCS.

4.3.1.2 A proposta pedagógica

A Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo implantou os ciclos na organização da escolaridade do município de Niterói.

O documento determinava que o sistema escolar fosse organizado em quatro ciclos, para organizar todo o ensino fundamental, sendo o primeiro deles constituído por 3 anos escolares e os ciclos subsequentes com a duração de 2 anos cada um, perfazendo um total de 9 anos de escolarização elementar. Como a reprovação era prevista para acontecer entre os ciclos, por isso mesmo, foi bem recebida pelos professores da rede, para pôr fim à promoção automática, preconizada na proposta pedagógica anterior, a de 1994.

Para compreender melhor como se deu a implantação dos ciclos no município de Niterói é inevitável voltar ao ano de 1991, quando foi criada a FME, e a professora Lia Ciomar Macedo de Faria passou a presidi-la. Fernandes (2003, p. 147-148), revela como se deu este início:

[...] a origem da proposta político-pedagógica de 1994 se deu a partir do Núcleo Integrado de Alfabetização (NIA), criado em 1991. O programa tinha como propósito integrar as classes do pré-escolar, da alfabetização e da 1ª série em um único bloco e elegia como condição primeira a avaliação continuada nos primeiros anos de escolaridade.

Em entrevista concedida para esta pesquisa, o gestor (Gt2) conta os detalhes dessa história:

Não podemos pensar a implementação dos ciclos na rede, sem pensar o processo anterior. Esse processo começa, na verdade em 91, quando assume [a Presidência da FME] a professora Lia Faria e traz para Niterói a ideia do Programa Especial de Educação do Estado. [...] Em 94 foi publicado o “Documento Proposta de Currículo e Avaliação” que já apontava a ideia da avaliação continuada, ou seja, da ausência da retenção entre as séries. Em 95, o processo de avaliação continuada é estendido, com a autorização do Conselho Estadual de Educação, para a 5ª a 8ª séries. Aí foi muito mais difícil, muito mais problemático. Foi justamente aí que a corda estourou. A corda rompeu, porque o processo de implementação [da promoção automática] de 1ª a 4ª, foi difícil, foi complicado, mas houve um trabalho de formação do professor e houve um trabalho de conversa com a rede.

Quando foi estendido para 5ª a 8ª, foi aí que começou um processo de desgaste muito grande, de reclamação na rede, de problemas com as ideias que estavam sendo colocadas e, em 98, o prefeito chama a professora Lia e comunica a ela que a pressão política era muito grande em relação à proposta pedagógica [...] que estava gerando problemas políticos e [...] era preciso haver uma mudança. Então, o prefeito faz o convite ao professor Comte Bittencourt, que já tinha um trabalho de destaque na área de educação, mas que vem de uma linha pedagógica diferente da proposta da linha do Darcy Ribeiro, da Lia. A Lia era uma das cabeças pensantes do Programa Especial de Educação do Estado. Bem, o professor Comte entra em abril de 98 e, nessa transição de governo você tem dois grupos: o grupo pedagógico que entra e uma grande maioria das pessoas que trabalhava com a professora Lia, e abraça as mesmas ideias que ela, essa equipe permanece. Então, nós temos um grupo que traz uma proposta pedagógica e também de formação de professores bastante tradicionais – e eu não acho que tradicional seja ruim, tem diferença entre retrógrado e tradicional, retrógrado é uma coisa e tradicional é outra – e a implantação dos ciclos. Ela é o que eu costumo chamar de um acordo de cavalheiros, um compromisso entre dois grupos. A ideia inicial era ciclo, sem nenhuma retenção, mas ciclos pensados pelo ponto de vista da formação do professor, os chamados ciclos de formação humana. E aí a equipe que está chegando diz: não, nós viemos exatamente para acabar com isso. A questão não era uma discussão pedagógica, a questão era sistêmica. Um sistema que não prevê retenções não podia continuar.

Nesse contexto, a *Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo* (1999) foi apresentada à rede de Niterói pelo seu secretário municipal de educação e presidente da FME, Plínio Comte Leite Bittencourt que assinou o documento elaborado pelo Departamento de Assessoramento e Coordenação Pedagógica, dirigido pela professora Nicoleta Cavalcanti Rebel.

Na apresentação da proposta pedagógica, o gestor a justificou com as seguintes palavras: “A Escola do Nosso Tempo está relacionada aos anseios de se oferecer uma educação de alto nível na qual os alunos tenham a oportunidade de construir o seu saber, orientados por excelentes educadores.” (NITERÓI, 1999, p. 7). Sobre a tomada de decisão, o documento revela que: “[...] a decisão sobre a adoção de nova estrutura para nossa rede foi resultado de uma análise profunda de dados estatísticos, não só do nosso sistema de ensino, mas também de outros divulgados pelo Ministério da Educação.” (p. 17).

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica revela os estudos realizados sobre a distorção idade-série, identificando-a como consequência da reprovação escolar.

O documento de 1999 informa que foi adotada a progressão automática na Proposta Pedagógica de 1994, para eliminar o problema da distorção idade-série, entretanto, isto acabou resultando em uma outra problemática: a distorção nível de conhecimento-série. Este documento reconhece que, a partir daí, recaiu sobre o professor toda a responsabilidade para

dirimir esta distorção, sem que lhe fosse dado tempo hábil de preparação, necessário à formação docente, para que viesse a garantir a aprendizagem dos alunos (NITERÓI, 1999).

Ainda para justificar a nova proposta de ciclos há o registro do esforço de enfrentar a distorção série-idade e a distorção conhecimento-série:

Estudos posteriores, realizados pela equipe central da Fundação Municipal de Educação, responsável pelo planejamento de ensino e execução da política educacional determinada pelo Senhor Presidente e Secretário – Professor Comte Bittencourt – e efetuados com apoio de leituras e de conclusões apresentadas em Seminários e Congressos acontecidos em vários Estados brasileiros, indicaram-nos o caminho mais aconselhável e adequado a ser seguido diante de tal problematidade. Surgiu, assim, como primeira opção, a organização de nosso ensino em ciclos – organização que aqui apresentamos em quadro resumido, ressaltando, porém, que mudanças estruturais, de forma e nomenclatura, unicamente, não levarão a resultados satisfatórios. (NITERÓI, 1999, p. 18).

Concordo com Fernandes (2003, p. 68), ao analisar a reprovação e a não-retenção dos estudantes: “O que podemos afirmar é que a repetência provoca aumento da evasão e que a não-retenção faz com que os alunos permaneçam mais na escola, na medida em que não evadem. Outro ponto demonstrado pelas pesquisas do censo é a correção da distorção idade-série.”

A autora adverte que o conceito de distorção conhecimento-série “é ele próprio contraditório com a concepção de um conhecimento integrado” (FERNANDES, 2003, p. 132), como requer o trabalho pedagógico com os ciclos. O documento *Proposta Pedagógica* traz à tona esta contradição e aborda quatro objetivos da implantação do sistema em ciclo, para viabilizar um melhor fluxo dos estudantes:

1. respeitar o tempo do aluno, priorizando a evolução da construção de conceitos;
2. valorizar as possibilidades de cada aluno em suas etapas de construção de saberes;
3. reconhecer que o sujeito supera-se constantemente no processo de investigação estrutural;
4. reconhecer que o aluno traz consigo uma bagagem de conhecimentos que não pode ser desprezada.

(NITERÓI, 1999, p. 25).

Segundo o documento, para que o sistema em ciclos fosse implantado nas escolas da rede, a proposta pedagógica previa a necessidade de um projeto coletivo, para que se efetivasse uma real parceria entre a FME e o corpo técnico-pedagógico-docente das unidades escolares, para que fossem, sempre que possível, promovidas discussões e debates sobre as condições básicas em que deva ser desenvolvido o ensino estruturado em ciclos, de maneira

coletiva e, particularmente, considerando as características peculiares de cada escola e comunidade.

Em entrevista para esta investigação dois gestores deram a sua opinião com relação à implantação do sistema em ciclos na organização da escolaridade dos estudantes do município de Niterói. O gestor (Gt2) enfatiza o trabalho pedagógico que foi realizado anteriormente com os educadores e conta que, naquela ocasião, existia na rede municipal discussão sobre avaliação continuada, para todo o ensino fundamental, antes da proposta pedagógica de 1999:

Você vai ouvir de pessoas que estavam na sala de aula, a ideia de que foi feita uma implementação na marra, sem consulta à rede, só que em 94 foi publicado um documento, chamado “Documento Proposta de Currículo e Avaliação”, contendo as 144 assinaturas de pessoas que eram representantes das escolas desta rede. Este documento já apontava a ideia da avaliação continuada, ou seja, da ausência de retenção entre as séries naquele momento.

O documento preliminar *Proposta Pedagógica* (1999) substitui a expressão “avaliação continuada” por “progressão automática”, no entanto, nenhuma das expressões é suficiente para conceituar a política de ciclos, por reduzir este sistema escolar apenas à sua forma de avaliação, com vistas a regularizar o fluxo dos estudantes.

A gestora (Gt1) discorda da ideia do gestor (Gt2), e confirma que a implantação dos ciclos se deu de cima para baixo. Esta gestora contou ainda de que maneira a *Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo* chegou à sua escola, compartilhando conosco sua angústia por desconhecer, na época, o trabalho pedagógico próprio das escolas em ciclos.

Recebemos um telefonema da direção falando: “Olha, venham para cá, porque [...] semana que vem os professores voltam do recesso de férias, mas tem uma coisa que está posta aqui, que a gente não sabe direito o que é, e que sobrou para vocês [pedagogos].” [...] O Diário Oficial publicado, explicava tudo. Eu já tinha ouvido muito remotamente falar sobre os ciclos, mas efetivamente eu não sabia o que era aquilo. Tinha uma noção. Mas não é nada de que a gente, tentando articular uma coisa com outra, não consiga fazer deduções, mas que não passam de deduções[...] A gente foi dormir seriado e acordou ciclado, então a gente assumiu uma postura de estudar. O coletivo, obviamente que se inflama, porque essas medidas de cima pra baixo são muito incômodas.

Diante da nova ordem, a gestora (Gt1) revela a sua postura frente aos ciclos implantados, promovendo grupos de estudo sobre a temática dos ciclos com o coletivo escolar da unidade de educação (UE), que era supervisora, e complementa:

[Tal] atitude nos causa indignação, mas tem um movimento que me é muito forte, no sentido de que eu quero subverter lógica por dentro dela, não adianta dizer que eu não quero isso, se eu não sei sequer o que era isso.

Contudo, em relação à rede municipal de educação, a *Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo*, de uma maneira geral, não suscitou a mesma atitude investigativa para a compreensão deste sistema de ensino, nas outras escolas municipais. Pelo contrário, por possuir um caráter conteudista – com um currículo compartimentado pelas disciplinas, como no sistema seriado, a proposta pedagógica trouxe poucas mudanças ao cenário educacional do município e, por conta disso, as unidades de educação continuaram a realizar o mesmo trabalho pedagógico, com a diferença burocrática de não haver mais retenção nos anos escolares do interior dos ciclos.

4.3.1.3 A formação continuada

Nesse período, a ênfase das propostas de formação continuada era dada ao oferecimento de cursos (muitos deles terceirizados) aos educadores que exerciam suas atividades nas escolas e aos educadores que atuavam na sede.

Contavam, também, com intercâmbios entre as diversas secretarias de educação, efetivando grande investimento em viagens a outros municípios e estados e até mesmo ao exterior, proporcionados a um grupo de educadores (multiplicadores), lotados na FME, como investimento na formação continuada sobre os ciclos.

O fragmento do depoimento do gestor (Gt2) revela os primeiros movimentos daquela gestão para conhecer melhor, e *in loco*, o sistema escolar espanhol e alemão em ciclos:

Nós fomos conhecer a reforma espanhola [...] A reforma espanhola é uma reforma fundamentalmente construtivista e tem uma base de Psicologia muito forte. [...] Em conversa com os professores, é um pouco a sensação que a gente tem aqui no Brasil, de uma reforma que é vinda de cima, com pouca penetração entre os professores. A ideia da retenção ou não do aluno, da implementação dos ciclos ou não, segundo alguns professores que eu conversei, também incomodava bastante. [...] Na Alemanha, visitamos uma fábrica que produz laboratórios para as escolas, que era um programa do professor Comte, de implementar esses laboratórios aqui no Brasil.

O depoimento acima confirma o investimento em viagens para o grupo de profissionais que atuava na sede, com o objetivo de conhecer experiências em implementação dos ciclos e inovações na área da educação.

Também foi oferecido o curso *Caráter também conta*, realizado nos Estados Unidos, além de intercâmbios realizados com Itália, França e Alemanha. Houve, em outra oportunidade de formação, o curso *Na Escola da Vila*, em São Paulo, em duas ocasiões, cada uma delas prevista para 12 vagas.

Ainda posso destacar as seguintes estratégias de formação continuada de professores para a rede municipal: o *Seminário construção do conhecimento*, ministrado pela professora Elvira Souza e Lima e a *Semana especial em debate*, promovido pela Coordenação Especial da FME.

Em 2000, foi realizada a *1ª Jornada Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação* e o *Seminário externo da FME*, realizado em Teresópolis, sobre os ritos de passagem na escola e na vida. Houve também a *Jornada Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo* e a *1ª Jornada Intermunicipal de Educação Inclusiva* na UFF. Foi oferecido, ainda, aos educadores da rede, o curso *Perspectivas pedagógicas a partir de Piaget e Vygotsky*; uma Especialização em Alfabetização na UFF; o curso *As ideias das crianças sobre temas específicos*; o *Seminário Niterói são outros 500* – em comemoração aos 500 anos do descobrimento do Brasil – além do *Seminário PCN em ação: estudos do PCN, PCN Módulo de Alfabetização, PCN Módulo IV*, em parceria com o governo federal. Na área da Matemática foram oferecidos os seguintes cursos: *Democratizando a Matemática; Matemática ou Má-matemática; Matemática através de jogos; O lúdico e o sério na Matemática; Oficinas pedagógicas de Matemática*, além das oficinas de Língua Portuguesa, Inglês, História, Ciências, Educação Artística e Artes. Também foi realizada a oficina *A construção do conhecimento e a ação pedagógica* e o *Projeto Zig-Zag*, para algumas escolas da rede. Houve, nesse mesmo ano, a *Formação continuada para os monitores do PELE* (alfabetização de adultos) e o *Curso do método braille*, para os interessados em trabalhar com a educação especial.

Nessa ocasião, a FME organizou o *Congresso Educação Pública Municipal de Excelência: a tecnologia é indispensável, o professor insubstituível*, além da *Oficina: a construção do conhecimento e a ação pedagógica*, possibilitando ainda a um grupo de profissionais o intercâmbio cultural com Itália, com França e Alemanha.

No ano de 2001, destaco o *Projeto ler e escrever com prazer*. A coletânea de trabalhos selecionados culminou na publicação dos *Cadernos Pedagógicos*, distribuídos a toda rede. Aos professores municipais foram oferecidos os cursos: *A formação de conceitos: pensamento lógico-matemático e suas implicações na construção de conhecimento*; o curso *Trabalho diversificado*; o *Curso de contadores de histórias*; o *Projeto Drumond*; a *Usina de*

projetos literários; os Núcleos de leitura e o Curso de capacitação do projeto de educação ambiental: protetores da vida, com a parceria do Ministério do Meio Ambiente/IBAMA /UFF /FME. O investimento na informática educativa deu origem às capacitações com os softwares Comfy, Kid Pix e My Kids para todas as unidades escolares. Para os educadores da EJA foi oferecida a Formação continuada em informática educativa para a EJA; o curso A relação trabalho e educação e o aluno trabalhador: o compromisso do educador e a Formação continuada de monitores do PELE.

Para a educação especial foram realizados 9 cursos, 2 palestras, 1 comunicação em congresso, 10 oficinas pedagógicas, além de 19 participações em congressos e seminários.

As unidades de educação puderam contar com a formação continuada em serviço, em horário de planejamento, com o curso *PCN em ação; Módulos de educação infantil; Módulos de alfabetização; PCN em ação para formar alunos leitores e produtores de textos; o curso PCN em ação, com ênfase nos Temas Transversais* e um curso intitulado *Alfabetismo e letramento*. Nesse ano também foram oportunizados 14 encontros com a equipe técnico pedagógica (ETP) com a participação de orientadores, supervisores e professores orientadores das unidades escolares e profissionais que atuavam na sede.

Outra oportunidade de formação ocorreu com a oferta do Plano de Trabalho Anual (PTA) para a educação infantil e para o ensino fundamental. E, ainda, houve participação em dois eventos: o primeiro no *Simpósio internacional crise da razão e da política na formação docente*, que ocorreu na UFF e, o segundo, para a participação na 24ª ANPEd.

Cursos de longa duração, como os *PCN em ação* e o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, foram estratégias de formação continuada oferecidas aos educadores municipais, financiadas pelo governo federal, através do MEC.

Em Niterói, a FME disponibilizou no ano de 2001, 120 vagas para o PROFA. Tal investimento foi pensado para os professores que assumiriam as turmas de alfabetização do ensino regular, ao final do curso, entretanto, isso não ocorreu como planejado. A grande maioria trabalhava com essa faixa etária, porém o restante continuou atuando na educação infantil ou na EJA, onde já estavam lotados.

Neste período, as iniciativas de formação continuada enfatizavam a necessidade de tornar o ensino menos hierarquizante, numa abordagem mais construtivista, transdisciplinar e inclusiva.

4.3.2 Período de 2002-2004

4.3.2.1 A política

Em 2002, o prefeito Jorge Roberto Silveira (PDT) afastou-se da prefeitura para concorrer ao cargo de governador do Estado do Rio de Janeiro. Com isso, assumiu a prefeitura de Niterói o seu vice-prefeito, Godofredo Saturnino da Silva Pinto (PT), para a conclusão do mandato de prefeito, pelo intervalo de tempo que iniciou em 2002 e terminou ao final do ano de 2004.

Neste primeiro governo do prefeito Godofredo Saturnino da Silva Pinto, a FME passou a ser presidida pela professora Felisberta Baptista da Trindade, da UFF.

É importante ressaltar que foi nesta gestão, no ano de 2002, que se iniciaram de fato as discussões para viabilizar as mudanças no sistema de escolarização da rede municipal de educação de Niterói e ocorreram as discussões para elaboração do *Plano Municipal de Educação (PME): rumo à cidade educadora*, que culminaram na encadernação dos subsídios para o PME.

A professora Felisberta, na ocasião, amplia as discussões realizadas com o coletivo dos professores, para além do Comitê Executivo para a elaboração do PME e organizou, em 2004, o Fórum Municipal de Educação, com a presença das principais instituições da sociedade civil, do município de Niterói.

Nessas conferências havia o registro das reflexões produzidas acerca dos temas educacionais, discutidos com o objetivo de aquecer os debates que fundamentaram as bases e os princípios do *Documento Subsídios para o PME*. Na oportunidade, houve a publicação de três volumes, cada um deles tratando de uma das modalidades de educação, intituladas *Subsídios para a construção do PME: educação infantil, ensino fundamental e EJA*. O documento síntese expressa o pacto municipal de todos em favor de uma educação de qualidade social. Em dezembro de 2004 foi publicado o *Registro das Conferências do Plano Municipal de Educação: rumo à cidade educadora*.

Laneuville-Teixeira (2009, p. 171) ilustra bem o período: “Nessa gestão, o diálogo com a Universidade Federal Fluminense passou a ser fortalecido. As discussões com as escolas acerca das questões curriculares se ampliaram.”

No ano de 2003, houve o reconhecimento do caráter educacional da educação infantil e há a introdução do horário integral para as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI).

4.3.2.2 A proposta pedagógica

Neste período, a Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo continuou a reger a escolaridade do município.

Vale destacar o investimento nas discussões com o coletivo dos professores para repensar a educação municipal e o investimento para a escrita do Plano Municipal de Educação (PME), com a realização das conferências municipais e do Fórum Municipal de Educação.

4.3.2.3 A formação continuada

As conferências do PME, realizadas no período, contribuíram para a formação dos professores municipais, por oportunizar nestes espaços de formação continuada a abertura de espaços de reflexão, onde o coletivo dos profissionais discutia os rumos da educação que se desejava para o município.

No ano de 2002, um grande investimento na formação continuada de professores da EJA ocorreu com a oferta de 2 cursos: *I e II EJA em Foco*. Além disso, aconteceram, também, 10 encontros e 10 oficinas pedagógicas.

Os cursos *Projeto Político Pedagógico: construção da realidade escolar* e *A Matemática do 1º ao 5º ano do ensino fundamental*, foram também oferecidos aos educadores. Foram promovidos, ainda, os eventos de formação continuada *Educação em debate: buscando a qualidade da escola pública*; a *Jornada Pedagógica da FME: o que faz e o que pensa o educador da rede municipal de ensino de Niterói*; o seminário *Discutindo o regimento escolar* e a oficina *Confecção de maquetes para visualização das informações contidas nos atlas geográficos*.

Outras oportunidades de formação continuada ocorreram no ano de 2003 com os seguintes cursos: *Alfabetização*, em parceria com a UFF; *Traços da Memória: escola e*

cultura escrita; Niterói [...] Essa história desconhecida; Escola no caminho da cultura; Programa Nacional do Livro Didático; Alfabetização cartográfica, ministrado pela professora Maria Helena Simielli e a *Formação Continuada para a implantação da política de alfabetização*, proferida pela professora Heloísa Padilha. Houve, ainda, o *II Curso para Formação de Comitês Internacionais para o atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência*, a *Formação continuada de professores regentes de 1º e 2º ciclos*, o CEALE (UFMG), o curso *Cada olhar uma história: jogos de interpretações múltiplas*; o curso *As novas tecnologias da informação e de comunicação* e o *Minicurso: história das relações internacionais*.

Os professores da rede participaram ainda do *COLE*; da *IV Bienal de Artes Visuais do MERCOSUL*, em Porto Alegre, do *III Seminário nacional educação e poder: tensões de um país em mudança*, realizado na UFF; do *II EREBIO*, do SBPC, realizado em Recife, com a participação de 3 professores, do *III Encontro estadual de professores de Geografia*, na UERJ; no *Seminário ciclo de aprendizagem*; do *Congresso jogo do livro II* (BH-MG), para 4 professores e ANPEd, para 2 professores. Houve participação dos professores da rede no *Programa de prevenção reumática: PREFERE*; na *Capacitação Portal Brasil* e no *Fórum de meio ambiente*. Os GTs: *Encontros de ensino fundamental* tiveram a participação de 15 educadores e houve, ainda, a palestra *Processo participativo: plano municipal de educação*. Nesse ano também aconteceu o *III Fórum cultural das escolas da rede*, com a participação de 256 professores da rede municipal.

Como ação de política de formação continuada de professores foi oferecido, pela última vez, o *Curso PROFA*, para 25 professores, além do *Curso de Atualização de Professores: PTA de Educação Infantil*, para 100 profissionais e do *PTA de Ensino Fundamental*, para 84 professores. Todas essas estratégias de formação continuada foram concretizadas em regime de parceria entre o MEC e a FME e constituíram-se como importantes iniciativas de investimento profissional. Foi oferecido, também, o *Curso de Extensão UFF/FME*, para 125 profissionais das UMEI e profissionais do *Programa Criança na Creche (PCC)*, bem como a *Formação Continuada de Profissionais de Educação*, organizada pelo GRUPALFA/UFF, com 92 h/a para 54 professores da rede e ainda foi ofertado o curso *Práticas pedagógicas no sistema de ciclos*, realizado em parceria UFF/FME, com 48h/a de duração.

Para os profissionais que atuam na educação especial foi oferecido o curso *Escola Inclusiva* do qual participaram 31 professores da rede.

Os educadores da EJA foram contemplados com o *Curso Formação de Professores Alfabetizadores na EJA*, para 158 educadores, e os interessados puderam participar do *Curso de Matemática: a formação de conceitos e o pensamento lógico-matemático*.

Para os orientadores e supervisores pedagógicos da rede municipal, como política de formação continuada, houve a oferta do curso *A práxis da orientação educacional*, para 30 orientadores educacionais (OE); o curso *Construção do conhecimento e orientação educacional*, para 30 OE; o *Curso para supervisores novos*, para 45 supervisores educacionais (SE); o curso *Orientação educacional e cidadania*, para 30 OE; e, finalmente, o curso *Formação política do educador*, para os OE e os SE, da rede municipal de educação.

Ainda no ano de 2004, os professores puderam participar da *Agenda Acadêmico-Científica*, na UFF; do *III Fórum Mundial de Educação*, em Porto Alegre, para 4 professores; ANPEd, para 18 professores; o *XII ENDIPE*, em Curitiba, também para 12 professores; da palestra *A escola plural e ciclos de formação*, proferida pela professora Ângela Dalben, para 30 educadores; do *II Seminário de educação UERJ-FFP* e do *I Encontro do ensino fundamental*.

4.3.3 Período de 2005-2008

4.3.3.1 A política

Com novas eleições municipais, Godofredo Saturnino da Silva Pinto assumiu a prefeitura, neste momento pela vontade popular e continuou a governar o município no período de 2005-2008.

Para assumir a pasta da Educação, o prefeito convidou o professor Waldeck Carneiro da Silva, em pleno movimento de greve por melhores salários e condições de trabalho. O novo secretário de educação assumiu também a presidência da FME e, no seu discurso de posse, apresentou à categoria dos professores o documento *Os Treze Pontos* (Anexo D), em alusão ao número do Partido dos Trabalhadores (PT), ao qual é filiado. No documento, o novo secretário de educação apresentou ao coletivo as metas a alcançar para a melhoria da qualidade do ensino da rede municipal, dentre elas, destaque o quarto ponto, que anuncia a necessidade de intensificação e de aprofundamento das discussões sobre o sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói.

Trago o trecho da entrevista da gestora (Gt1), para ilustrar o momento:

[...] antes de ser secretário, ele [professor Waldeck Carneiro] era do Conselho Municipal de Educação, porque era o Diretor da Faculdade de Educação da UFF, [...] ele nem imaginava que seria o secretário de educação, ele não conhecia a rede, ele conhecia a UFF e estava querendo conhecer a rede e a cidade.

Ao assumir a pasta, o secretário de educação assumiu o desafio de montar a sua equipe com o objetivo de implementar pedagogicamente os ciclos nas escolas da rede municipal de Niterói. Para tanto, convidou para dirigir a Superintendência de Desenvolvimento do Ensino (FSDE), o professor Armando Arosa. Em entrevista, a gestora (Gt1) nos relata sobre o início dos trabalhos dessa gestão na FSDE:

O novo secretário convidou para dirigir a superintendência o professor Armando. Era uma superintendência que se propunha a construir com o grupo de coordenadores e responsáveis pelos demais setores o processo formativo. Ele [professor Waldeck] não vinha com uma proposta pronta, embora ele a tivesse. A proposta seria construída, então. O processo ia ser duro, mas isso não foi dito a priori, isso a gente faz a leitura de trás para frente, vivendo o percurso.

Em 2006, como política de valorização do magistério, os educadores da rede passaram a contar com o novo Plano de Cargos, Carreiras e Salário (PCCS), instituído pela lei nº 2.307/06²⁸, que traz em seu bojo uma série de medidas para a valorização do magistério, tais como: remuneração constituída de vencimento acrescido por adicional por tempo de serviço (5% a cada quinquênio), adicional por titulação (5% entre os níveis médio, superior, especialização, mestrado e doutorado) e por formação continuada (6% para 100 horas de cursos, 9% para 240 horas e 12% para 360 horas de estudos) para cursos oferecidos pela FME e por outras instituições, realizados pelos educadores da rede, na área da educação. Tal benefício foi estendido também aos profissionais que estavam em período probatório²⁹.

Essa gestão fixou diretrizes para a concessão de apoio à participação de servidores da FME em eventos, cursos ou programas de formação continuada, por meio da portaria FME nº 322/07³⁰, permitindo aos professores da rede municipal uma maior autonomia na construção do seu projeto pessoal de formação continuada.

²⁸ Lei nº 2.307/2006 trata o Plano de Cargos, Carreiras e Salários. Acessível em: <http://www.educacao.niteroi.com.br/legislacao/lei_2307_de_18-01-2006.pdf>.

²⁹ Os concursados da rede municipal de educação de Niterói cumprem um período probatório de 3 anos e após avaliação institucional passam a ter a estabilidade no serviço público.

³⁰ Portaria FME nº 322/2008. Dispõe sobre o apoio à Formação Continuada. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.com.br/legislacao/Portaria_3222007.pdf>.

No ano de 2007, foi realizada a *I Conferência Municipal de Educação de Niterói* (I CONFEMEN), em que houve o ato de filiação do município de Niterói à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE).

No mesmo período, Niterói recebeu o selo de “Município Livre do Analfabetismo”³¹, por cumprimento à meta de erradicação do analfabetismo, com 96,45% da população acima de 15 anos de idade, lendo e escrevendo. De acordo com o *site* da FME (2010), a cidade de Niterói possui a maior taxa de escolaridade do Estado do Rio de Janeiro e uma das maiores do país, figurando entre os 64 municípios, dos mais de 5 mil municípios brasileiros, com menos de 4% de analfabetos entre a população de jovens e adultos.

Concomitantemente, algumas ações foram promovidas para o aperfeiçoamento administrativo e pedagógico do Programa Criança na Creche, bem como para a sua expansão, sob uma nova lógica de atendimento. Houve, ainda, o fortalecimento da gestão colegiada nas unidades de educação, na construção dos Conselhos Escola Comunidade (CEC), bem como na atuação dos conselhos ligados diretamente à gestão educacional, do Conselho Municipal de Educação, do FUNDEB e de Alimentação Escolar.

Ainda nesse período, foi firmado convênio com o CEDERJ que oferece plataforma de ensino a distância. Segundo o *site* da FME, o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) foi criado com a união da autarquia Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ). O CEDERJ-Niterói, através da Fundação CECIERJ, reúne o governo do Estado do Rio de Janeiro, a prefeitura municipal de Niterói e as seis universidades públicas sediadas no Estado (UERJ, UENF, UNIRIO, UFRJ, UFF, UFRRJ). Este convênio tem como objetivos: contribuir para a interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro; concorrer para facilitar o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional; atuar na formação continuada a distância, de profissionais do Estado, com atenção especial para o processo de atualização de professores da rede estadual de ensino médio; aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e em pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro (NITERÓI, 2010).

³¹ Selo conferido pelo MEC, instituído pelo artigo 11º do decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007.

4.3.3.2 A proposta pedagógica

O debate acerca dos ciclos de formação tomou força no cotidiano das escolas da rede municipal e foi discutido sistematicamente, a partir do ano de 2005.

Nesse período, as unidades de educação (UE) foram convidadas a revisitarem suas propostas pedagógicas, ajustando, ou elaborando, o seu projeto político pedagógico. Foi um momento rico para as escolas repensarem o seu fazer cotidiano. Na superintendência, a demanda era pela reelaboração da proposta de ciclos. A gestora (Gt1) confirma:

Quando chegou em abril desse ano [2005], Armando falou que nós tínhamos que rever essa proposta de ciclos, considerando tudo o que já havia sido produzido na rede. Então, nós juntamos todo aquele material e lemos, mas não havia um coordenador desse grupo. Era pra gente se encontrar e trocar.

No ano de 2005, somente os coordenadores da FSDE discutiram internamente a proposta dos ciclos e elaboraram um primeiro rascunho do documento enquanto as escolas se ocupavam do seu projeto político pedagógico. Ao final do ano, a FME entrega aos gestores das unidades de educação a *Proposta Preliminar do Ensino Fundamental e da Educação Infantil* a ser discutida nas escolas, no ano seguinte. O documento era fruto das discussões e dos registros avaliativos das atividades de formação continuada e trazia em seu interior uma série de mudanças na organização dos alunos, no currículo, na avaliação e na mediação pedagógica, discutidas pelo grupo de coordenadores e que deveriam ser adotadas, a princípio, por adesão.

O Documento Proposta Pedagógica Preliminar (NITERÓI, 2005) concebe a educação do município organizada em ciclos de formação, fundamentada a considerar as fases do desenvolvimento humano: a infância, a adolescência e a juventude, em que a idade dos estudantes é considerada como o fator mais democrático para a enturmação inicial dos alunos.

Em relação ao currículo, o documento ressalta que o conteúdo pode ser organizado em complexos temáticos, projetos de trabalho, temas geradores, entre outras estratégias, com o objetivo de possibilitar e valorizar a articulação de todas as áreas do conhecimento. Como argumento, o documento ressalta que esta é uma pedagogia diferenciada, em que a proposição de situações deva ser desafiadora para todos os alunos. Nessa perspectiva, a organização do ensino em ciclos, exige uma avaliação formativa. Por isso, há necessidade do registro avaliativo que, segundo o Documento Preliminar, deve permitir o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, durante todo o percurso escolar. O documento menciona a

utilização de *portfólios* e fichários que acompanharão o aluno ao longo do ciclo, para que seja possível uma melhor reflexão pela equipe pedagógica, sobre o desenvolvimento dos estudantes.

Outro ponto a ressaltar é a estratégia dos reagrupamentos. O documento afirma que os reagrupamentos foram concebidos como uma estratégia de apoio aos estudantes, durante o seu percurso no ciclo. O reagrupamento, nada mais é do que a reorganização dos alunos, em outros grupos, para um melhor aproveitamento.

O último aspecto a ser destacado no documento é o que confere legitimidade aos conselhos. O primeiro, o Conselho de Avaliação e Planejamento do ciclo (CAP-CI) é uma instância de reflexão e de deliberação, como mais uma oportunidade de trabalho coletivo e de gestão democrática nas escolas, no qual:

[...] a equipe de referência do ciclo, além de representantes de alunos e responsáveis se reúnem para detectar os limites encontrados ao decorrer do período para o trabalho daquele ciclo e elaborar estratégias específicas e sistematizadas para o trabalho no próximo período letivo. A proposta é que aconteça trimestralmente, constituindo-se em três encontros anuais. (NITERÓI, 2007, p. 46).

O segundo é o Conselho de Avaliação e Planejamento da unidade de educação (CAP-UE), com a participação de toda a comunidade escolar, para deliberarem sobre os diversos assuntos da escola.

No ano de 2007, por meio do ofício circular nº 006/2007, foi encaminhada a encadernação da proposta pedagógica às escolas. O ofício, assinado pelo professor Armando de Castro Cerqueira Arosa, subsecretário de Projetos Especiais e superintendente de Desenvolvimento do Ensino, convida diretores, professores, pedagogos e funcionários da rede municipal de educação, a discutirem coletivamente o documento, estipulando prazo para o encaminhamento das emendas:

O presente documento, que hoje encaminhamos a toda rede municipal de educação, é o resultado do trabalho realizado de forma coletiva, nos anos de 2005 e 2006. É uma primeira versão do texto final da Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e da Fundação Municipal de Educação. É um documento que precisa ser revisto e aperfeiçoado, por isso solicitamos que até o dia 27 de abril, sejam encaminhadas à FME as propostas de emendas, seja de caráter supressivo, substitutivo ou aditivo, produzidas a partir do debate em sua Unidade. (NITERÓI, 2007, s/pág.).

Neste movimento dialógico, a nova proposta pedagógica foi debatida e experimentada na maioria das unidades de educação, assessoradas pelas equipes de referência.

Entretanto, em outras unidades municipais, havia resistência em discutir a proposta de ciclos. Muitas equipes que assessoravam as escolas precisavam agendar previamente sua ida à UE, para negociar com a direção um momento para discuti-la com o grupo. Estas reuniões se davam permeadas por discursos céticos ao sistema de ciclos, num clima de grande tensão.

A gestora (Gt1) menciona também esse aspecto em sua entrevista, pois acredita que o motivo de tamanha resistência era *porque o grupo [da FME] queria encarar o ciclo, como de fato ele é*.

No ano de 2008, a *Proposta Preliminar* deu lugar à *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania*, instituída pela portaria FME nº 125/2008³², que ratifica os pontos acima mencionados e estabelece outras providências para a sua implementação, prevendo, para a sua revisão, o final do primeiro ano de trabalho efetivo. A portaria FME nº 132/08³³, denominada *Diretrizes curriculares e didáticas para a educação infantil, ensino fundamental e EJA*, foi instituída no mesmo ano e propõe um trabalho pedagógico sustentado em três eixos: (I) Linguagem, Identidade e Autonomia; (II) Tempo, Espaço e Cidadania; (III) Ciências Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável.

4.3.3.3 A formação continuada

Mesmo com todas as oportunidades de formação continuada de professores, oferecidas pela FME, foi somente no segundo mandato do prefeito Godofredo Saturnino da Silva Pinto, mais precisamente no ano de 2005, que a discussão sobre os ciclos foi impulsionada e tomou força, promovendo a formação contínua e em serviço aos educadores sobre a temática dos ciclos.

Para promover a discussão sobre o sistema de ciclos na organização da escolaridade do município, dois projetos ocorreram na FME, sob a responsabilidade da coordenação da Equipe de Articulação Pedagógica, da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, *Os ciclos em debate* e *Socialização de fazeres*. O primeiro projeto contou com quatro encontros: *Os ciclos e a organização do tempo e espaço escolar*; *Os ciclos e a aprendizagem da leitura e da escrita*; *Os ciclos e o processo de avaliação*; e *Os ciclos e a tradição e a transformação nas práticas pedagógicas*, realizados no auditório Florestan Fernandes, da UFF. Já o projeto

³² Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/legislacao/index.php>>.

³³ Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.com.br/proposta/proposta-niteroi.pdf>>.

Socialização de fazeres, aconteceu no auditório da FME, com a participação de 480 profissionais.

Vale destacar, ainda, outras estratégias de formação continuada ocorridas no período, a começar pelo ano de 2005: o *XII Simpósio brasileiro de política e administração da educação*, realizado no Hotel Glória, só para os gestores; 5 encontros de GT de Educação Infantil; 12 encontros de GT de Educação Fundamental; e 4 encontros de equipe técnico-pedagógica (ETP) – atingindo um contingente de 323 participantes.

Aos professores interessados foi garantida também a inscrição para os seguintes congressos: *Congresso internacional diálogos sobre diálogos*, promovido pela UFF; *Congresso internacional UFF/CREAD 2005: a pedagogia da esperança e a educação no século XXI*; além do *I Seminário de educação e tecnologia*, na FIRJAN, para 60 professores; e a *57ª SBPC*.

Nesse ano, ainda, aconteceram 4 encontros com os professores da reorientação³⁴; uma *Oficina alfabetização e tecnologia*, realizada em 2 escolas; a *Formação continuada de coordenadores de área de conhecimento*, com duração de 170 h/a; o primeiro curso do programa *Educar para a diversidade nos países do MERCOSUL*, com duração de 80h/a, para 20 professores; o *Curso de Extensão na UFF/IACS: o vídeo como ferramenta pedagógica II*, para 3 professoras da rede, além de 6 Programas de Trabalho Anual (PTA), com parceria MEC/FME.

Também ocorreram o I e o II *Fórum de Pedagogos*, 6 encontros com os professores do 1º ciclo, além do *2º Programa de Educação Inclusiva*, para 206 profissionais, com a participação de 17 municípios, além do *Fórum Aberto de Educação Inclusiva*, com a participação de 210 educadores e, ainda, 30 encontros previstos com reuniões específicas para o atendimento na sala de recursos e professores de apoio NEE.

O curso *Compartilhando os caminhos da educação em ciclos*, com a participação de 34 professores e o colóquio *A escolaridade em ciclos*, proferido pela professora Claudia Fernandes, com a presença de 23 profissionais, foram oportunidades de reflexão acerca do sistema de ciclos promovidas pela superintendência de ensino.

A Coordenação de Educação Infantil promoveu o seminário *Práticas da educação infantil: o currículo em questão*, com a participação de 300 professores municipais. Na ocasião também aconteceram 5 encontros de agentes educadores infantis, além de 3 encontros de reuniões de ETP de educação infantil.

³⁴ Professor de reorientação é aquele que atua na aceleração da aprendizagem dos alunos, com distorção idade-série.

A Coordenação da Educação de Jovens e Adultos promoveu a *I Jornada da EJA*; 12 encontros de *Formação Continuada do Projeto PELE*; 59 encontros de oficinas pedagógicas; 37 encontros denominados *Conversas*; 5 encontros para 200 professores do 1º ciclo; o curso de *Gêneros Textuais*, realizado na UFF, para 16 professores; o curso *Dialogando com a Matemática: do concreto ao virtual*, para 36 professores; e o curso de *Alfabetização*, com duração de 120h, para 3 turmas, totalizando 54 professores atingidos.

A informática educativa promoveu 28 encontros com os professores de informática dos laboratórios, mesas educacionais e de acompanhamento ao trabalho desenvolvido na EJA. Na oportunidade foi também oferecida a 60 professores, formação continuada para trabalhar com o programa *Open Office*.

O curso de longa duração denominado *Diálogos do cuidar educar de 0 a 3 anos*, em parceria com a FIOCRUZ, ocorreu em 2006, e também foi uma estratégia de formação continuada destinada aos educadores que atuavam na educação infantil das escolas municipais, UMEI e nas creches comunitárias. Dessa vez, a seleção das vagas foi por representatividade, ou seja, as unidades de educação poderiam inscrever duas pessoas para realizar o curso.

No ano de 2006 também aconteceu o projeto *Compartilhando os caminhos da educação em ciclos: as artes de fazer a educação em ciclos*, com carga horária de 80h/a, em parceria com a UFF, sob a coordenação da professora Rejany Dominick e o *Colóquio com a Escola da Ponte: as lições de uma escola diferente*, com a participação do professor José Pacheco, ocorrido em duas oportunidades: uma para as equipes de referência e outra para os professores da rede municipal.

Outros espaços de formação continuada ocorreram por intermédio da ação intersetorial, no território saúde-educação-assistência; do *GT Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas*; da participação de educadores no *Fórum Mundial de Educação*, na *XIII ENDIPE*, bem como no *6º Encontro do Fórum de Pedagogos*.

No mesmo ano, 22 unidades de educação aderiram à proposta pedagógica, sendo 9 UMEI e 13 unidades escolares. Com tantas adesões à proposta, houve a necessidade de investimento na formação continuada dos integrantes das equipes de referência, que acompanhavam pedagogicamente as escolas. Para tanto, foram realizados dois seminários internos, o *1º Seminário interno sobre currículo*, realizado nas Faculdades Integradas Maria Thereza (FAMATh) e o *2º Seminário interno*, intitulado *Diálogos sobre currículo para uma escola em ciclos*, realizado na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO).

Como ações de formação continuada foram organizados, concomitantemente, dois seminários externos para a socialização das experiências ocorridas nas Unidades de Educação que aderiram à Proposta Pedagógica. O primeiro intitulado, *Seminário de avaliação sobre a proposta pedagógica* na FAMATH e o segundo: *Refletindo sobre novas experiências*, na UNI LA SALLE, onde as escolas apresentavam as suas práticas, assessoradas pelas suas equipes de referência.

Como todas as escolas deveriam aderir à proposta pedagógica no ano de 2007, foi priorizado o investimento na formação continuada dos educadores que atuavam nas escolas municipais e nas Unidades Municipais de Educação Infantil para formá-los em serviço sobre currículo, avaliação e mediação pedagógica, como forma de atuação para o trabalho pedagógico realizado nas escolas organizadas em ciclos. A formação aconteceu em todas as escolas, contudo, a totalidade da adesão das demais unidades de educação não se configurou, como previa o documento.

Em 2008, as unidades de educação da rede receberam formação continuada em serviço, realizadas pelas equipes de referência da FME, sobre temas educacionais que as escolas solicitavam, com o objetivo de trabalharem cada vez melhor com os ciclos de formação humana.

Além de todas essas oportunidades de estudo, outra frente de investimento de formação continuada de professores foi a oferta de vagas na pós-graduação *lato e stricto sensu*. Foram disponibilizadas 40 vagas para curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil e 60 vagas para o curso de aperfeiçoamento (EAD), do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, denominadas, respectivamente, *Pedagogia da infância* e *Formação de professores para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. A Pós-Graduação em Educação Infantil aconteceu por intermédio da parceria realizada entre a FME e a Universidade Estácio de Sá (UNESA-RJ) e o curso de *Aperfeiçoamento em Educação Especial*, pela parceria entre a FME e a Universidade Federal de São Carlos-SP (UFSCar).

A Pós-Graduação Pedagogia da Infância foi oferecida a todos os educadores que trabalhavam com essa modalidade de educação nas UMEI, escolas municipais e creches comunitárias, sendo a UNESA a única responsável pela seleção dos candidatos. Já a seleção dos candidatos para realizar o curso de aperfeiçoamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar foi realizada por cada direção escolar, que decidiu os critérios de escolha do candidato à vaga.

Para a pós-graduação *stricto sensu* foram oferecidas em edital aos professores da rede municipal duas vagas para o Mestrado em Educação da UFF, no ano de 2008.

Nesse mesmo ano, a FME realizou formação continuada sobre alfabetização, com oferta de curso de longa duração, realizado na Escola Municipal Paulo de Almeida Campos, sob a responsabilidade da Coordenação de 1º e 2º ciclos, e teve duração prevista de 160h, em contraturno do horário de trabalho do professor. Esta estratégia de formação continuada foi citada por alguns dos educadores entrevistados como a formação continuada mais significativa, que transformou sua prática pedagógica.

4.3.4 Período de 2009-2010

4.3.4.1 A política

No final do ano de 2008, com as eleições municipais, o voto popular trouxe de volta ao cenário político o prefeito Jorge Roberto Silveira – do PDT/coligação Partido Popular Socialista (PPS) – eleito no 1º turno, para administrar o município pelo 4º mandato até o ano de 2012.

No ano de 2009, com a nova gestão empossada, a SME ficou a cargo da professora Maria Inês Azevedo de Oliveira, assessorada, a princípio, pela subsecretária Dina Feijó. A presidência da FME ficou sob a responsabilidade do administrador José Bandeira de Mello Júnior, que passou a pasta para Luiz Fernandes Braga, no início do segundo semestre de 2009 e este, por conseguinte, a Cláudio Roberto Schiphorst Mendonça. A diretoria de Políticas Pedagógicas passou a ser representada pela professora Cléa Monteiro Mello Rocha e Silva que passou a ocupar, concomitantemente, o cargo de subsecretária de educação do município de Niterói.

Com a mudança na administração da FME, várias reformulações foram acontecendo. A nova gestão separou a Coordenação de 1º e 2º ciclos, em Coordenação de 1º ciclo e Coordenação de 2º ciclo, pois acreditava na especificidade do trabalho pedagógico de cada uma dessas coordenações. Além disso, as equipes de referência passaram a funcionar em outra lógica de acompanhamento das unidades de educação e os profissionais da rede também precisaram se adaptar às novas determinações, com a utilização de novas nomenclaturas e nova lógica de atuação nas escolas.

Durante o ano de 2009, foram feitos ajustes à portaria nº FME 125/2008, por meio de outras portarias, até que a portaria FME nº 878/09³⁵ reorganizou o sistema escolar do município, ratificando alguns pontos da proposta anterior, como o sistema de ciclos, o agrupamento inicial, os reagrupamentos, as equipes de referência, entre outros, mas, contraditoriamente, dando novo tratamento aos anos de escolaridade.

A educação do município de Niterói, que vinha experimentando um amadurecimento nas questões do sistema escolar organizado em ciclos, inclusive com a adesão de algumas escolas de 3º e 4º ciclos à proposta pedagógica, foram orientadas pela nova gestão a recuarem, determinando a não adesão do segundo segmento à *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania*, pois de acordo com o discurso oficial, tal adesão não seria produtiva, porque acarretaria em duas maneiras diferentes de organizar a escolaridade dos estudantes, em um mesmo segmento, para uma única rede de ensino.

Sem considerar o caráter processual pelo qual as unidades de educação estavam vivenciando, no amadurecimento das questões relevantes à implementação dos ciclos, a nova gestão reforçou uma nova/velha ordem que classificava seus alunos, lhes atribuindo conceitos, passando a investir em formação docente sobre avaliações internas e externas, para a aferição dos resultados da proeficiência do seu ensino.

O foco das atenções desta gestão passou a ser alicerçado em resultados, em simulados e em provões, que até mesmo o governo federal reforça ao implantá-los nas agendas das escolas de todo o país. E, em busca das metas previstas, as coordenações pedagógicas da FSDE elaboraram e aplicaram simulados, devolvendo às escolas a análise dos resultados obtidos pela rede, comparativamente.

No ano de 2009, foi realizada a 2ª Edição da Conferência Municipal de Educação de Niterói (CONFEMEN) que abriu espaços de discussão sobre os seis eixos norteadores para a realização das discussões na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que ocorreu em Brasília, no ano seguinte. Em Niterói, a FME, além da conferência municipal, realizou também a conferência intermunicipal, pois figurava como polo regional.

Ao final do mesmo ano, programado pela Coordenação de Articulação Pedagógica da FME, foi realizado o seminário de pedagogos, denominado *O Pedagogo à frente da discussão/construção dos Referenciais Curriculares da rede municipal de educação de Niterói*, com a participação do professor Celso Vasconcellos e da professora Ana Canen (UFRJ).

³⁵ A portaria FME nº 878/09, publicada em 31 de dezembro de 2009, trata da proposta pedagógica. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/legislacao/index.php>>.

Ana Canen apresentou aos profissionais o documento sobre as Diretrizes Curriculares e Didáticas da rede municipal, ao qual fez assessoria, ressaltando que na elaboração deste documento foram considerados tantos outros, onde foram registradas as produções acumuladas pela rede, ao repensar o seu currículo, investido agora em uma abordagem multicultural, objetivando o investimento no sucesso das aprendizagens dos alunos.

Em 2010, a aula inaugural foi destinada à apresentação e distribuição aos educadores da rede do *Documento Preliminar dos Referenciais Curriculares Municipais*. Na ocasião, a professora Ana Canen (UFRJ) ressaltou o caráter em construção do documento preliminar, pois se tratava de um “documento mártir, elaborado para ‘apanhar’ e sofrer modificações, ao ser refletido e avaliado pelo coletivo nas unidades escolares, neste ano.”

Para a discussão do documento nas escolas houve a garantia de espaços dialógicos para a sugestão de emendas aditivas, supressivas ou substitutivas, nas listagens de conteúdos do referencial curricular, que eram trazidas pelos representantes das escolas que formavam, junto com integrantes das diversas coordenações da FME, a comissão para a escrita final dos referenciais municipais. Para tanto, foram agendados inúmeros encontros com esta comissão³⁶ para garantir a discussão e a elaboração do documento final.

O referencial curricular demarca, mais uma vez, um currículo sitiado pelas disciplinas, incluídas, agora, aos três eixos já conhecidos pela rede municipal: (I) Linguagem, Identidade e Autonomia; (II) Tempo, Espaço e Cidadania; (III) Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável, tornando-se, em minha avaliação, uma proposta híbrida, tanto em relação aos ciclos, quanto em relação aos anos escolares. Esta configuração dos referenciais causou certa tensão nas unidades escolares, mais próximas das concepções de uma escola organizada em ciclos. Entretanto, esta tensão não encontrou eco nas reuniões da comissão para reescrita dos referenciais, conformando os ciclos às etapas a serem vencidas, pela reunião de conteúdos listados, próprios a cada ano de escolaridade.

Sobre a ênfase da lista de conteúdos para os anos escolares, o depoimento da gestora (Gt3) é contundente ao afirmar que *poucas escolas apontaram para essa questão e as outras, a maioria, ficaram bastante confortáveis* com esta organização.

³⁶ A comissão para a escrita dos referenciais foi constituída por representantes de cada escola e integrantes das equipes da FSDE, que foram eleitos pelo coletivo das unidades de educação e pela sede, respectivamente.

Por meio da portaria FME nº 194/10³⁷, datada de 9 de março de 2010, a atual gestão fixa as diretrizes para a concessão de regime especial de trabalho (RET) como forma de garantir a participação dos educadores nos eventos de formação continuada de professores, fora do horário de trabalho, nas capacitações para a aplicação dos projetos pedagógicos (terceirizados) pensados para a rede, dentre eles, o *Magia de Ler*, o *Aprimora* e o *Projeto Lego*, remunerando o professor pelas horas estudadas. Em contrapartida, cessaram os efeitos da portaria FME nº 322/07³⁸, que permitia aos educadores uma maior autonomia na escolha dos eventos de que iria participar, na construção do seu projeto pessoal de formação continuada. Apesar das gratificações recebidas no mês da formação continuada, a rede municipal experimenta, hoje, uma grande perda no que se refere à escolha dos eventos pedagógicos, para os quais os educadores desejariam investir no seu projeto individual de formação profissional.

E, finalmente, ressalto como política de valorização de magistério, a portaria nº 887/10 (Anexo H), que corrige o pagamento de vantagens aos servidores que dobram sua carga horária no trabalho pedagógico e concede o pagamento das férias e do 13º salário, àqueles que fazem a dupla regência (DR) e o regime especial de trabalho (RET) nas escolas da rede.

4.3.4.2 A proposta pedagógica

Ao findar o primeiro ano de governo, a FME publicou a portaria nº FME 878/09, já prevista pela portaria FME nº 125/08, para que fossem realizados os ajustes necessários ao desenvolvimento da proposta pedagógica da rede municipal.

Esta portaria, publicada no último dia do ano de 2009, prevê para todo o ensino fundamental, a adoção de nomenclatura relativa aos grupos de referência (GR), com numeração indicativa do ano de escolaridade dos alunos e não mais referente ao seu ciclo; torna a instituir a retenção em todos os anos escolares, caso o aluno não obtenha frequência de 75% ao final de cada ano letivo e não mais ao final de cada ciclo, como preconizava a portaria anterior. E institui novo instrumento para a avaliação dos estudantes do ensino fundamental (além do relatório individual do aluno – que retrata todo o seu desenvolvimento global),

³⁷ A portaria FME nº 194/10, trata do regime especial de trabalho. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2011/02_fev/01.pdf>.

³⁸ A portaria FME nº 322/2008 dispõe sobre a participação em formações continuadas. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.com.br/legislacao/Portaria_322_2007.pdf>.

denominado “ficha avaliativa”, que deverá ser preenchida com a utilização das letras iniciais, que retratam as competências e habilidades já adquiridas ou a adquirir, as quais precisam ser “Consolidadas” (C), “Trabalhadas sistematicamente” (T) ou “Retomadas” (R)³⁹. Esta ficha avaliativa é um documento oficial que conta com três versões distintas: uma para o 1º ano de escolaridade (Anexo E), outra destinada ao 2º e 3º anos (Anexo F) e uma outra ficha avaliativa para o 4º e 5º anos (Anexo G). A mesma portaria regulamenta, ainda, a adoção dos conceitos de A, B, C, D e E para o segundo segmento do ensino regular e da EJA e determina a progressão parcial com dependência, como recurso à aprovação.

Ao analisar a nova portaria (FME nº 878/09) e os Referenciais Curriculares e Didáticos Municipais é possível concluir que a FME vive hoje um processo de fortalecimento do ano escolar, pois ambos os documentos reforçam a organização escolar, pensada em anos escolares.

Em entrevista concedida a esta investigação, a gestora (Gt3) admite que tanto a nova portaria, quanto os Referenciais Curriculares e Didáticos Municipais privilegiam o trabalho com os anos escolares e, como já mencionado, revela que poucas foram as escolas que levantaram esta questão, nos encontros com a comissão organizada para realizar a escrita final do documento dos Referenciais Curriculares e Didáticos Municipais.

4.3.4.3 A formação continuada

No primeiro ano deste governo, para abrir o ano escolar foi realizada a palestra *Infância, Cultura e Currículo*, para os profissionais que atuam nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e nas creches comunitárias (CC) como estratégia de formação continuada oferecida pela FME. Participaram do evento as professoras Ângela Borba e Vera Vasconcellos. Para os educadores do ensino fundamental foi realizada a palestra *Avaliação Institucional*, com a participação da professora Ângela Carrancho.

Em outra oportunidade, foi promovida a mesa redonda com o tema *Tecnologias e Educação: repensando o currículo*, com participação da professora Edméa Oliveira dos Santos e o encontro denominado *Redes Sociais: a influência da web na sociedade atual*, com a participação da professora Gilda Helena Bernardino de Campos e da professora Claudia Nobre.

³⁹ As letras entre parênteses são utilizadas no preenchimento da referida ficha.

Para os profissionais que atuam na sede, a FME promoveu o seminário *A construção do conhecimento na sala de aula*, com a participação do professor Celso Vasconcellos.

Como ação de formação continuada para a rede, em abril de 2009, sob a coordenação da Escola de Educação da FME (ESED)⁴⁰, foi realizado um painel intitulado *Educação, cultura e currículo: relações necessárias à inclusão social*, com a participação do professor Jorge Najjar e da professora Claudia Fernandes, para cerca de 300 educadores. Na ocasião, os professores participaram da palestra sobre *A reforma ortográfica*, proferida pelo Prof. Dr. Evanildo Bechara.

No ano de 2009, aconteceu também a *Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de Niterói*, com a apresentação de trabalhos acadêmicos de autoria dos professores da rede municipal de Niterói. E foi organizado, ainda, o *Simpósio sobre Educação e Saúde*, no qual aconteceram as seguintes palestras: *Transtornos da aprendizagem e como identificá-los*, com a professora Renata Mousinho Pereira da Silva; *Comportamento e aprendizagem: mitos e verdades*, pelo professor Fábio Mello Barbirato Nascimento; *Dificuldades escolares e transtornos na aprendizagem: como trabalhar com eles na sala de aula*, com a psicopedagoga Maria Irene Maluf; *A história não contada da dislexia e TDAH*, com a professora Maria Aparecida Affonso Moysés; *Medicalização da vida escolar*, com a professora Maria Helena Rego Monteiro; *Equipe multidisciplinar na educação: um empreendimento possível?* – com a participação da professora Kátia Aguiar.

Ao final do ano, a FME promoveu o *Seminário dos gestores*, ocorrido em Friburgo, onde os(as) diretores(as) e diretores(as) adjuntos(as) das escolas municipais planejaram durante três dias os rumos do ensino municipal, para o ano de 2010.

Em Juiz de Fora ocorreu o seminário *Refletindo a avaliação educacional e avaliação do processo ensino/aprendizagem*, como investimento em formação continuada, destinado aos coordenadores da FSDE, aos integrantes das equipes de referência, a dez professores de 1º ciclo e dez pedagogos(as) das unidades de educação. O seminário foi coordenado pelo Centro de Avaliação da Educação (CAEd) e teve a participação da professora Lina Kátia Mesquita de Oliveira (UFMG). A formação enfatizou os indicadores de proeficiência em Língua Portuguesa e em Matemática, que contou com palestras sobre avaliação e gestão da educação pública; formação sobre o que é avaliado nas Matrizes de Referência de Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática; oficina de elaboração de itens; além de capacitações sobre a *Metodologia de análise de testes: teoria de resposta ao item (TRI)*; *A apropriação e*

⁴⁰ Escola de Educação (ESED) foi criada como centro de formação pedagógica da rede municipal de educação.

utilização de resultados; e para a conclusão dos trabalhos, a palestra A elaboração do projeto político pedagógico da escola com base no diagnóstico produzido pelas avaliações em larga escala.

No início do ano de 2010, como estratégia de formação continuada, foi oferecido aos pedagogos da rede um *Curso sobre ciclos* e, com o objetivo de formar os integrantes das coordenações da FSDE, foi promovido o *Seminário de Planejamento e Alinhamento Estratégico*, oferecido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), para elaboração de projetos, com metas a atingir e avaliações de impacto a realizar, com a finalidade de quantificar resultados.

Para os educadores, o ano letivo de 2010 foi aberto com a palestra *Currículo em foco: a construção do conhecimento em sala de aula*, com a participação do professor Celso Vasconcellos. Houve a mesa redonda *Currículo e Avaliação*, com a participação das professoras Ana Canen e Lina Kátia, que prestaram assessoria à escrita dos *Referenciais Curriculares Municipais* e para as ações de avaliação em larga escala no município, respectivamente.

Para a formação continuada de professores de 2º ciclo, a rede municipal promoveu a palestra *No meio do caminho tinha uma escola*, com o professor José Ricardo Alo Rodrigues. O projeto de mesmo nome previa sua realização em algumas escolas da rede municipal, que contam com a oferta de 2º ciclo.

Na EJA, a professora Lia Faria (primeira presidente da FME) recebeu os educadores da EJA na aula inaugural de 2010, com a palestra intitulada *A formação plural dos professores da EJA*.

O lançamento do projeto *Leitura em foco: alfabetização e letramento, Magia de Ler e A voz/vez do leitor*, contou com a presença do prefeito Jorge Roberto Silveira, do deputado estadual, Comte Bittencourt, da secretária de educação Maria Inês, do presidente da FME, Cláudio Mendonça, do presidente da Câmara dos Vereadores de Niterói, Paulo Bagueira, do escritor Ziraldo e dos(as) diretores(as) das escolas da rede municipal de educação, no Teatro Popular da cidade. O lançamento do projeto *Leitura em foco* contou com tarde de autógrafos do escritor Ziraldo que escreveu e ilustrou a obra *Arariboia: meu primeiro herói*, que foi disponibilizada, junto à maleta de livros *Magia de Ler*, distribuída a todos os alunos do 1º e do 2º ciclos desta rede. Nessas maletas há cinco títulos da editora Melhoramentos e, de acordo com o ano escolar do estudante, um gênero textual diferente é priorizado, conseqüentemente, os professores municipais que atuam com este projeto precisam receber formação diferenciada, de acordo com o ano escolar em que atuam. O projeto *Leitura em foco* traduz a

política de formação de leitores e de formação continuada para os professores que atuarão, direta ou indiretamente, com o projeto, em regime de contratação temporária (Anexo I).

Durante o ano, foi oferecido aos gestores das unidades de educação o curso sobre *Alinhamento estratégico*, com a parceria FME/FGV, com o objetivo de formar esses gestores a apresentar os projetos que solicitam o apoio financeiro da FME, com aquela formatação.

A gestora (Gt3) conta um pouco desta história: *O projeto “Tempo de Escola” é uma iniciativa de financiamento destinada aos projetos pensados pela unidade escolar, de acordo com a sua realidade. Podem ser solicitados até a quantia de R\$ 4.000,00 por escola, para custear o pagamento de dupla regência, palestrante, material, enfim, o que o projeto demandar. A formatação do projeto precisa estar em consonância com o alinhamento estratégico adotado pela FME, que prevê as metas a atingir e a avaliação de impacto subsequente. A gestora (Gt3) revela que a grande maioria dos projetos que chegou das escolas tratava-se de reforço escolar, prática bem tradicional, e reflete: Imagina se fosse a superintendência quem propusesse o reforço escolar, imagina a resistência e as críticas que encontraríamos...*

Na mesma entrevista, a gestora (Gt3) relata que acredita que a sua coordenação deu continuidade ao trabalho realizado anteriormente, mas confirma que o investimento maior na formação continuada de professores, atualmente, é destinado aos educadores que atuam com o 1º ano de escolaridade. Indagada por mim, a gestora (Gt3) informou que nesta gestão não há o investimento no professor que acompanhe o seu grupo de referência durante o ciclo, pois raras são as escolas em que o professor segue com a sua turma. Afirma que os educadores que acompanham o seu GR são aqueles que atuam nas escolas mais tradicionais, em que a direção fica mais em cima do aproveitamento dos alunos. Nas suas palavras: *As escolas mais tradicionais, contraditoriamente, são as que mais investem no professor que segue com o seu grupo. Afirma, ainda, que o trabalho pedagógico no 1º ano é quase sempre destinado aos professores que chegaram por último na escola, os novos do concurso e não àqueles mais experientes, por isso, a necessidade da formação continuada para esses educadores.*

A gestora (Gt3) nos confidencia a sua resistência diante dos projetos prontos, mas reconhece que *esses projetos estão trazendo muitas coisas boas para as escolas. Sobre a formação continuada de professores ela confirma que o modelo de formação pensada por esta gestão é totalmente diferente da gestão passada: a formação dos professores, agora, é fora do espaço escolar, realizada por profissionais formadores que vêm de outros estados para implementar os projetos. O investimento se dá fora do horário de serviço, mas de forma remunerada.*

Finalizando a entrevista, a gestora (Gt3) afirma que acredita mesmo é no investimento pessoal de formação continuada que cada educador almeja para si. E conclui seu pensamento afirmando: *quem é comprometido, é comprometido em qualquer sistema, seja ele seriado ou ciclado.*

4.4 A ação dos educadores que atuam na sede

4.4.1 As equipes de referência ao longo do tempo

Em breve contextualização, no ano de 1999, quando foram instituídos os ciclos na rede municipal de educação, o atendimento à escola era realizado pelos integrantes das coordenações pedagógicas da FME, que visitavam as unidades de educação e faziam o registro das demandas encontradas.

Todavia, a discussão de uma proposta pedagógica que organizasse efetivamente a escolaridade em ciclos não se configurava no diálogo entre os integrantes das coordenações da FSDE e os profissionais que atuavam nas escolas, até meados da primeira década.

As formações continuadas sobre a temática dos ciclos, promovidas pela FME, nesse período, contavam com educadores renomados no cenário nacional, que participavam das palestras e mesas redondas, destinadas aos profissionais da rede municipal.

Com o passar do tempo, a rede de educação começou a discutir os caminhos da educação municipal para o atendimento pedagógico às crianças, jovens e adultos da cidade, buscando a qualidade social da educação. O diálogo entre os profissionais que atuavam na sede e os que atuavam nas escolas, nessa ocasião, acontecia nos espaços de formação continuada destinados a toda a rede.

No ano de 2006, para romper com a lógica da especificidade e da fragmentação, foram criadas as equipes de referência (ER), com o objetivo de oferecer um olhar mais amplo, pedagogicamente, para melhor assessorar, intervir e provocar discussões nos espaços de formação continuada das escolas, sobre as questões educacionais encontradas na peculiaridade de cada unidade de educação, na perspectiva dos ciclos. As ER passaram a lavrar termo de acompanhamento, para o registro das situações didáticas que se apresentavam, além das demandas encontradas para o trabalho pedagógico de implementação dos ciclos.

É importante ressaltar que a implementação da *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania*⁴¹, nas unidades de educação que aderiram à proposta, se deu pelo esforço das ER em instituir nesses espaços de discussão, a promoção da reescrita, a muitas vozes e mãos, desta proposta pedagógica, além de formar em serviço os educadores da rede, para atuarem criticamente com os ciclos.

Com a determinação de dinamizar a discussão da proposta pedagógica preliminar nas escolas e à procura de adesão, as ER mergulhavam no cotidiano das escolas e promoviam discussão sobre os pontos nevrálgicos da proposta, nas oportunidades de formação. O depoimento da gestora (Gt1) pode esclarecer o fazer dessas equipes:

A ideia da equipe de referência é a de que ela pudesse ser composta por integrantes das diferentes coordenações, que fariam o papel de interlocução, entre a política e a prática de ciclos proposta coletivamente. Não era uma proposta de cima para baixo, porque o material que a gente organizou, foi para subsidiar a discussão na escola. Ele foi organizado, não necessariamente como a gente imaginava, mas com as discussões anteriores que eles deixaram registradas [...]. Este material foi uma versão preliminar, que a gente arrumou para ser o deflagrador de uma discussão na escola, nos polos, no coletivo, para sair a versão final. Então, o papel da equipe de referência era fazer essa mediação, entre esse documento, entre essa proposta, e a sua ação no contexto da escola, formando as pessoas, esclarecendo o documento, explicando, participando dos processos formativos, essa era uma equipe multidimensional. [...] Eu acho a ideia interessante, imagina [...] Tem que ser muito boa, para ser referência! Qualquer coisa eu estou aqui, para referenciar vocês, para ajudar, para apoiar, para ancorar e para escorar. Só que essa equipe precisa ser formada.

No ano de 2006, 22 unidades de educação aderiram à proposta pedagógica, sendo 9 UMEI e 13 unidades escolares. Com tantas adesões à proposta houve a necessidade de investimento na formação continuada dos integrantes das ER, como sinalizou a gestora (Gt1) e, para tanto, foram realizados dois seminários internos de formação continuada para essas equipes. Com os eventos de formação continuada para os formadores, as ER estudavam e se fortaleciam enquanto grupo.

No ano de 2007, os professores da rede municipal foram formados em serviço por estas ER, nos cursos sobre currículo, avaliação e mediação pedagógica e, no ano seguinte, as escolas solicitaram à FSDE a formação continuada que gostariam de receber, mantendo o ritmo de estudos de formação exigida para esses formadores. Paralelamente, alguns integrantes dessas equipes realizavam formação continuada para os educadores que atuavam

⁴¹ A portaria FME nº 878/09 traz a *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania*. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/legislacao/index.php>>.

nos anos iniciais do ensino fundamental, no tocante à construção do conhecimento da leitura, da escrita e da matemática. E, para os educadores que atuavam na educação infantil, houve ênfase nos pilares: educar, cuidar e brincar.

No segundo semestre, foram realizados os dois seminários externos sobre ciclos, em que as unidades de educação socializavam para a rede os resultados obtidos nas escolas, com o acompanhamento das equipes de referência – ambos realizados no ano de 2008.

Os integrantes das ER eram pertencentes ao quadro permanente do magistério, sendo todos funcionários concursados da FME que atuavam no Órgão Central, nas diferentes coordenações pedagógicas da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino. Eram educadores formando educadores, discutindo e refletindo sobre as suas práticas pedagógicas, na trama da diversidade que encontravam em cada polo e em cada unidade de educação.

Nessa interlocução com o coletivo das unidades de educação, muitas vezes, encontravam resistências. Nos espaços de discussão coletiva as tensões afloravam, pois era o momento em que se confrontava a escola como ela realmente é, com a escola que efetivamente o trabalho em ciclos requer.

Segundo Fernandes (2003, p. 54), por exigir mudanças, a política de ciclos torna o cotidiano escolar um espaço de conflitos, uma vez que tudo está sendo questionado: “A escola que passa pela implementação dos ciclos é uma escola de contrastes e, por isso, é também uma escola que possui um corpo docente se vendo mais questionador, mais reflexivo em relação à sua própria prática e mais mobilizado para encontrar soluções em conjunto.”

Esses profissionais que atuavam na sede agiam como um elo de interseção entre a FME e as unidades de educação. Eram as pessoas autorizadas a levantar as questões que seriam discutidas, bem como encaminhar demandas a serem resolvidas na instância do órgão central e o seu acompanhamento.

No ano de 2008, através da portaria FME nº 125/08, os profissionais da sede ganharam *status* de equipe de referência, constituídas com o objetivo de propiciar suporte pedagógico na formação em serviço dos profissionais das unidades de educação.

A obra *A organização escolar em ciclos na rede municipal de Niterói*, lançada recentemente, organizada pelos professores Armando Arosa e Leda Marina traz diversos textos de autoria dos profissionais da rede municipal, que atuaram na implementação dos ciclos no município, na gestão 2005-2008. Elenquei alguns desses depoimentos para destacar o que esses educadores pensam a respeito do fazer daquelas equipes de referência. No livro, os autores conceituam a ER, de acordo com o discurso oficial:

Ainda sobre a valorização da escola como espaço de formação, é possível dizer que a criação e a atuação da equipe de referência da FME representam um esforço para garantir que a formação continuada seja em serviço e levando em conta as questões cotidianas. Isto traz um outro elemento também presente no discurso oficial: o aproveitamento dos próprios profissionais da rede, tendo em vista a sua elevada qualificação, para realizar determinadas ações. (AROSA; AROSA, 2010, p. 191).

A professora Leda Marina Silva escreve em parceria com a professora Krýsthinna Sepúlveda Abreu, sobre a *Trajectoria dos ciclos na rede municipal de educação de Niterói*, onde assinalam o trabalho pedagógico das ER naquele período:

Nas unidades escolares, as equipes de referência constituídas por profissionais do órgão gestor dedicavam-se a um intenso processo formativo através das ações de Formações Continuadas. Em parceria com estas equipes de referência, as escolas discutiam o conceito de currículo, avaliação e mediação pedagógica. Com focos distintos a ideia era partir da demanda da unidade escolar e refletir sobre o que tais conceitos significavam numa perspectiva de ciclos. (SILVA; ABREU, 2010, p. 29).

As ER que atendiam às unidades de educação (na gestão 2005-2008) contavam, no mínimo, com três elementos e, no máximo, com cinco integrantes, sendo composta pelos componentes das diversas coordenações pedagógicas e núcleos da superintendência, para a interlocução entre as unidades de educação e o órgão central na discussão, elaboração, construção e implementação do projeto pedagógico e político, comprometido com a educação de todos os alunos e voltado para a formação continuada dos seus educadores para atuarem com os ciclos de formação. Cada equipe atendia no mínimo a uma escola e, no máximo, a três escolas localizadas em um dos cinco polos que a cidade de Niterói era dividida na época.

No texto sobre a educação infantil, a professora Marta Nídia Maia, colabora discorrendo sobre o seu ponto de vista:

A estratégia prevista e efetivada durante o processo de elaboração e implementação da Proposta Escola de Cidadania é o acompanhamento pelas equipes de referência da FME. A diversidade da composição dessas equipes transita no sentido do alargamento das áreas de especialização, mas não da sua anulação. Assim, profissionais da FME de outros segmentos podem focar sua atenção na Educação Infantil, redimensionando seus saberes e contribuindo para suscitar novas questões à escola acompanhada. O conhecimento circula. Todos, de certa forma, têm que lidar com a totalidade da escola, sair de seus confortáveis lugares de conhecimento e se lançar a outros com os quais não se sentiam tão seguros. (MAIA, 2010, p. 99).

A intenção era acompanhar a unidade de educação, sem a lógica fragmentada das especializações ou dos fazeres específicos das coordenações da FSDE. Ao serem constituídas,

as ER lançaram sobre as unidades acompanhadas um olhar multidimensional, amplo e diversificado.

No mesmo livro, no relato da professora Leda Marina Silva, ela afirma ser:

[...] preciso indagar sobre quais concepções de alfabetização defendem os profissionais que compõem as ERs. Coordenadores e Equipes teriam clareza sobre o conceito de alfabetização que mais se coaduna com a proposta de ciclos? Desafios como a discussão sobre as diferentes concepções de alfabetização, **a insuficiente formação daqueles que constituem-se como formadores**, a utilização do tempo em atividades burocráticas, entre outros precisam ser enfrentados a fim de que as Equipes que acreditamos ser fonte de colaboração e parceria do trabalho pedagógico possam, de fato, se constituir. (SILVA, 2010, p. 116, grifos meus).

Ao refletir sobre a “insuficiente formação daqueles que se constituem como formadores”, no trato das questões da alfabetização, concluí que a afirmação se deve à diversidade de saberes que era possível encontrar em cada ER, por ser composta pelos integrantes das diversas coordenações da FSDE, dotados de seus múltiplos saberes. Contudo, em cada ER havia um integrante da Coordenação de 1º e 2º ciclos, que deveria socializar o conhecimento sobre letramento e alfabetização, para garantir a circulação desse saber como fonte de investimento na formação continuada da própria equipe. Por se tratar de uma equipe multidimensional, a troca de saberes precisava ser uma constante, para contemplar a diversidade encontrada em cada uma das coordenações pedagógicas e formar o coletivo dessas ER nos seus fazeres específicos.

Em 2009, com a mudança política, muitos integrantes das coordenações da FSDE voltaram a atuar nas escolas, pois a exigência da atual gestão era que os profissionais pudessem disponibilizar 40 horas semanais de serviço. Tal regulação deve-se ao fato das ER passarem a atender não mais a três escolas em média, mas assistir a cerca de sete a dez unidades, dependendo da complexidade de cada uma delas. Configura-se um novo atendimento, denominado informalmente por “coladinho” no acompanhamento pedagógico de cerca de três, das dez unidades escolares que o integrante da nova equipe de referência, precisaria acompanhar mais de perto.

A portaria FME nº 878/09, que reformulou a portaria nº 125/08, no seu artigo 13º menciona o papel da ER praticamente com a mesma redação empregada na portaria anterior. “Cada unidade de educação será pedagogicamente acompanhada por uma equipe de referência da FME, constituída por profissionais da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da FME.”

Entretanto, esse acompanhamento, de uma maneira geral, tem sido negligenciado pelos inúmeros outros compromissos que a ER tem assumido, como por exemplo, na logística necessária ao trabalho com os projetos terceirizados, na separação e empacotamento dos livros para distribuição nas escolas, bem como o cuidado com o agendamento e a infraestrutura necessária à realização das formações continuadas, para o ano de 2010, que são realizadas por formadores externos. Nesse contexto, as ER pouco vão às unidades de educação e sua atuação se dá de maneira menos sistemática, mas nem por isso com menos tensões na relação com as escolas, no acompanhamento pedagógico dos projetos pedagógicos de 2010.

Como ação de política de formação continuada, para os profissionais que atuam na sede, aconteceu o evento intitulado *Imersão no MAC*, formação continuada prevista para a apresentação desses projetos que foram implantados nas escolas no ano de 2010: *Magia de Ler, Aprimora, Matemática em rede, Lego*, entre outros.

A atual gestão passa a investir maciçamente na formação das equipes das coordenações pedagógicas da superintendência, para o gerenciamento estratégico desses projetos (terceirizados) e para formação sobre os indicadores de qualidade, com ênfase na formação sobre avaliação em larga escala e indicadores de qualidade.

Pela nova ordem, as coordenações da FSDE voltam à sua especificidade e as ER passam a investir na organização de simulados, com o objetivo de treinar os alunos ao preenchimento dos cartões-respostas utilizados nos provões institucionais, prática esta não usual no cotidiano das avaliações escolares elaboradas pelos professores para, em última análise, contribuir como recurso para elevar os indicadores de resultado do IDEB.

Por tudo o que foi exposto, é possível concluir que as ER vêm transformando o seu fazer para dar conta dos projetos pedagógicos implantados por cada gestão, ao deliberarem pela sua proposta pedagógica e pela estratégia de formação dos seus educadores, nos diferentes períodos políticos.

4.4.2 Uma nova modalidade de equipe de referência

Com os novos fazeres das equipes de referência, a FME precisava garantir a implantação e o acompanhamento dos projetos pedagógicos no interior das escolas e, para tanto, contratou novos atores, no ano de 2010.

As vagas foram criadas em edital de Processo Seletivo Simplificado (Anexo I) para a formação das equipes de referência do ciclo, lugar anteriormente ocupado pelos professores articuladores do ciclo, que eram escolhidos pela direção das escolas. O edital faz referência à atuação das novas equipes, como demonstra o fragmento do documento, descrito a seguir:

A atuação dos Professores das equipes de referência dos ciclos se destinará ao atendimento dos projetos organizados e aplicados pela Fundação Municipal de Educação, assim como os projetos elaborados e organizados pelas unidades de educação, previamente aprovados pela FME, a partir de critérios de edital público. (Ver Anexo I).

Esses servidores foram selecionados por meio de concurso público simplificado, de contratação em regime de dupla regência (DR). A condição primeira para concessão da DR era que o candidato fosse lotado no quadro permanente do magistério da rede municipal de educação, exercendo cargo de professor regente em um dos turnos.

A classificação do processo seletivo se deu por prova de títulos e por entrevista. Contudo, poucos foram os professores interessados ao preenchimento das 292 vagas previstas em edital e o trabalho ficou comprometido, precisando ser redimensionado.

Para formar as equipes, as Coordenações de 1º e de 2º ciclos utilizam estratégias diferentes, pois trabalham com duas realidades: os professores das equipes de referência do 1º ciclo são lotados nas escolas e os professores das equipes de referência do 2º ciclo realizam o trabalho pedagógico nas escolas, mas são lotados na sede da FME.

Esta configuração causou um certo desconforto em algumas unidades, pois esses profissionais cumpriam diferentes funções e horários dentro das escolas, o que dificultou a entrada dos projetos pedagógicos, em uma das escolas pesquisadas⁴², que não compreendeu a proposta de trabalho diversificada das coordenações da FSDE.

A Coordenação de 1º ciclo passou a promover, no ano de 2010, encontros às sextas-feiras, com os integrantes das equipes de referência do ciclo e a Coordenação de 2º ciclo, por poder contar com suas equipes diariamente, realiza a formação continuada da sua equipe de maneira menos sistemática.

Com a pesquisa de campo tive oportunidade de participar de um dos encontros de formação continuada para a equipe de referência do ciclo, a convite da Coordenação do 1º ciclo.

Na ocasião, recebi o material socializado aos cursistas sobre os métodos de alfabetização e o texto que discutia a eleição do Palhaço Tiririca, com o maior percentual de

⁴² A escola 1 não participou do projeto *Magia de Ler*.

votos, para o cargo de deputado federal. Após o estudo e a reflexão coletiva, foram realizados combinados para o próximo encontro e o planejamento da tarefa a ser desenvolvida na próxima semana, com a participação dos estudantes dos diferentes grupos de referência do 1º ciclo da escola que esses profissionais atuam.

Este modelo de formação continuada oferecido em horário de serviço, somente está sendo disponibilizado para essas equipes de referência do ciclo.

Para os demais professores da rede, a formação continuada é oferecida fora do horário de serviço e, para tanto, os educadores passaram a receber o pagamento das horas de estudo como horas extras trabalhadas, remuneradas em regime especial de trabalho (RET), que foi regulamentado pela portaria FME nº 194/10. A mesma portaria faz alusão à suspensão dos efeitos da portaria nº 322/07 de incentivo financeiro à formação continuada dos professores, que arcava com os custos relativos a pagamento de taxa de inscrição e previa o pagamento de diárias, se fosse este o caso, para a participação dos educadores nos eventos acadêmicos.

Entendo que o modelo de formação continuada empreendido nesta última gestão precisa ser revisto, para que os educadores da rede municipal voltem a solicitar incentivo financeiro à FME para o investimento no seu projeto individual, autônomo e personalizado de formação contínua. Acredito que é preciso garantir a participação dos professores, não somente nas formações comprometidas com os projetos pedagógicos, mas principalmente, nos eventos acadêmicos do seu interesse profissional, para não reduzir as possibilidades de formação continuada na construção do seu projeto pessoal de formação.

5 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

*A escola é sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda,
Que se alegra, se conhece, se estima.*

Paulo Freire

5.1 Dados da pesquisa de campo na FME

O trabalho de campo, como não poderia ser diferente, trouxe à tona dados reveladores sobre a rede municipal de educação de Niterói.

Para a realização desta pesquisa, contei com a colaboração dos diversos setores da FME, que disponibilizaram seus dados e possibilitaram a checagem de outros.

Para traçar um panorama geral da distribuição dos alunos, pelos seis polos administrativos com que a cidade conta hoje, elaborei um gráfico dessa distribuição:

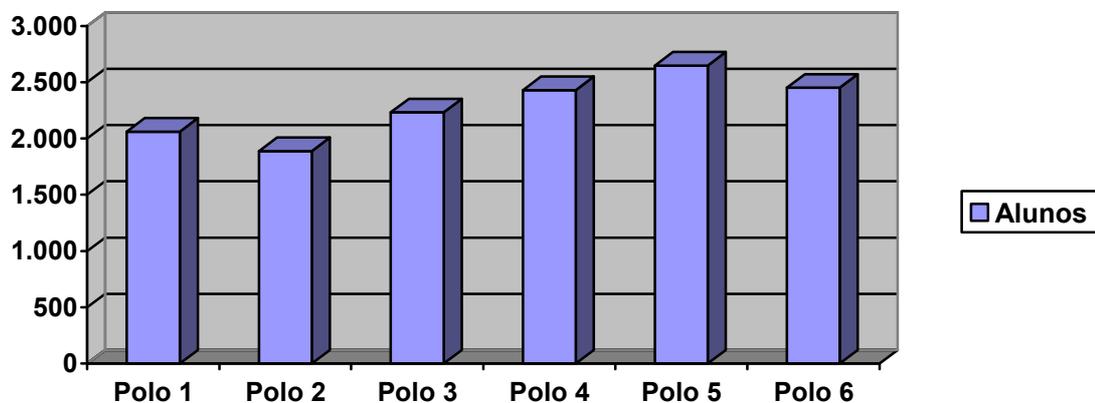


Figura 2 – Quantitativo de alunos do 1º e 2º ciclos por polo
Fonte: 1º ciclo/ FME (2010).

No Polo 1, são 6 escolas para atender os 2.061 alunos daquela localidade, enturmados em 96 grupos de referência (GR). Os polos 2, 3, 4 e 5 contam com 7 escolas cada um, para incluir os 1.888 alunos do Polo 2, divididos em 81 GR; os 2.233 estudantes distribuídos em 106 GR do Polo 3; os 2.430 alunos, dos 101 GR, do Polo 4; e os 2.648, para os 103 GR, do Polo 5. O Polo 6 conta com 8 escolas e há 109 GR para os 2.451 estudantes do ensino fundamental. No total, são 13.711 alunos, distribuídos nos 596 GR, dando uma média de 23 alunos por turma ou, melhor dizendo, grupo de referência.

Já o atendimento público à educação infantil acontece nas creches comunitárias (CC), por meio do programa Criança na Creche (PCC), que administra pedagogicamente a educação infantil nessas unidades de educação; nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI); no Núcleo de Avançado de Educação Infantil (NAEI); e em algumas escolas municipais há também a oferta de grupos de referência para o ciclo infantil.

Para efeito deste estudo, os dados relativos aos professores P1 dizem respeito somente àqueles lotados nas escolas municipais, na NAEI e nas Unidades Municipais de Educação Infantil.

5.2 Os professores P1 da rede municipal de educação

No Departamento de Gestão de Pessoas da FME (FGAP), ao investigar a titulação dos profissionais dos anos iniciais da educação básica, foi possível identificar duas modalidades de prestação de serviço: a mais comum constitui o quadro do magistério em regime de 22h semanais de trabalho e a outra modalidade, uma minoria, trabalha em regime de 40h, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 4 – Formação profissional dos professores P1

TITULAÇÃO	22H	40H	PROF. (P1)
Nível Médio	393	17	410
Nível Superior	668	24	692
Especialista	498	19	517
Mestrado	25	1	26
Doutorado	1	-	1
TOTAL	1.585	61	1646

Fonte: FGAP/ FME (2010).

De acordo com os dados socializados pelo FGAP, a formação profissional dos educadores da rede municipal de Niterói pode ser retratada pelo gráfico a seguir. Os professores P1 são aqueles que podem atuar na educação infantil e no 1º segmento do ensino fundamental, regular ou na EJA. A cada titulação que o professor vai conquistando, para além do ensino médio exigido, passa a receber mais 5% dos seus vencimentos, cumulativamente

somados aos salários, como prevê o novo PCCS⁴³ da categoria (Anexo F). Constatamos que a maioria dos educadores P1 possui graduação na área da Educação.

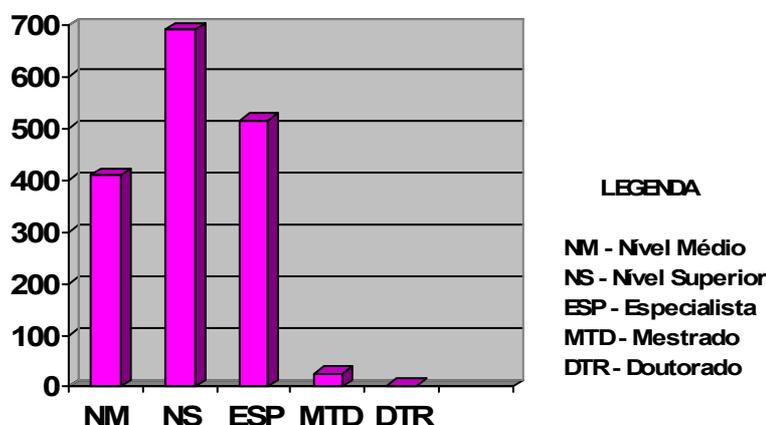


Figura 3 – Quantitativo de professores e sua formação profissional – professores P1
Fonte: FGAP/ FME (2010).

Destaco outro dado que retrata bem esta rede: o tempo de serviço dos seus professores. Dos 1.646 educadores, 1.133 educadores têm até 10 anos de profissão. Esses educadores estão distribuídos no nível I (de 0 a 5 anos de serviço), contando com 741 servidores e no nível II (de 6 a 10 anos de trabalho), com 392 profissionais. A partir do nível III a queda no quantitativo de profissionais é vertiginosa: os 513 professores restantes estão distribuídos pelos demais níveis: o nível III (de 11 a 15 anos de magistério) possui 153 profissionais, acompanhado pelos níveis IV (de 16 a 20 anos) com 155 profissionais, V (de 21 a 25 anos), com 145 educadores e VI (de 26 a 30 anos), com 60 educadores.

Na Figura 4, a coluna referente ao tempo de serviço dos educadores foi subdividida pela titulação dos educadores. Assim, a cor vermelha representa o quantitativo dos professores que tem formação pedagógica em nível médio; a cor azul, formação em nível superior; a amarela, especialização; verde, mestrado e, preta, doutorado.

⁴³ O novo PCCS, instituído pela lei nº 2307/06, traz medidas para a valorização do magistério, tais como: remuneração constituída de vencimento acrescido por adicional por tempo de serviço (5% a cada quinquênio), adicional por titulação (5% entre os níveis médio, superior e de pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado), além de adicional por formação continuada (6% para 100 horas de cursos, 9% para 240 horas e 12% para 360 horas de estudos) para formações oferecidas pela FME e por outras instituições, realizadas pelos educadores da rede, na área da Educação.

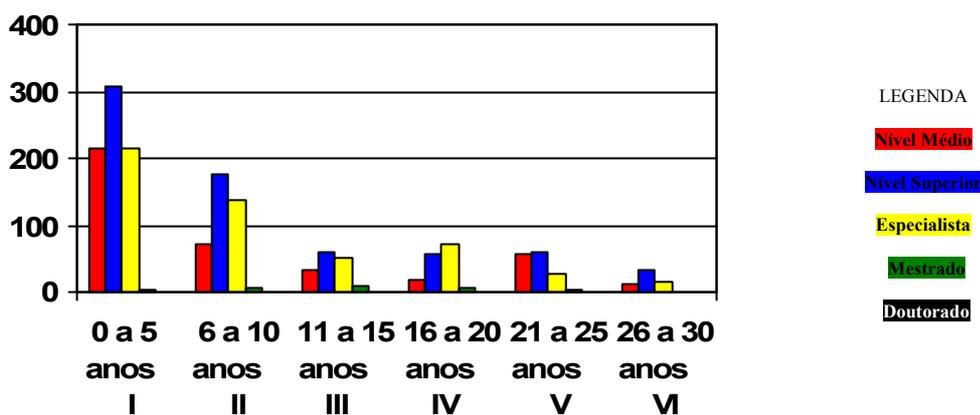


Figura 4 – Tempo de serviço/ titulação – professores P1
 Fonte: FGAP/ FME (2010).

Tardif (2010, p. 102) chama atenção sobre o início da carreira profissional dos educadores e contribui com a presente pesquisa ao revelar que “o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente.” E continua:

É no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. (p. 51).

O autor complementa o seu pensamento e revela que os primeiros anos de carreira são determinantes na constituição dos saberes da profissão. Nas suas palavras,

Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. (TARDIF, 2010, p. 261).

Concordo com o autor ao pontuar que são nos primeiros anos de trabalho docente que o professor adquire os saberes da sua profissão, ao mesmo tempo em que constrói a sua identidade profissional, diante dos desafios que vivencia cotidianamente.

Como a rede municipal de educação de Niterói é composta, em sua grande maioria, por profissionais em início de carreira, aumenta ainda mais a responsabilidade do poder público em traçar estratégias de formação continuada de professores para formar seus educadores iniciantes para atuarem com as classes populares do município, para a oferta de

uma educação cidadã, que se deseja democrática, inclusiva e, por que não, multicultural, na perspectiva dos ciclos.

Todavia, acredito que os professores mais experientes, assim como os novos, também necessitam de formação continuada, de reflexão sobre sua prática, de investimento em conhecimento sobre as bases teóricas que fundamentam as suas ações e a proposta pedagógica adotada pela rede municipal. Portanto, a necessidade de formação continuada configura-se como inerente a esta atividade profissional, independente dos anos de profissão que tenha o educador.

Como política de formação de professores, o investimento em espaços dialógicos de formação permite ao professor se formar continuamente no exercício da sua profissão. Por isso, são necessárias políticas públicas de formação de professores que viabilizem a troca de experiências e privilegiem o diálogo entre os educadores, na estruturação da sua prática profissional, mas sem perder de vista a formação docente para o ensino organizado em ciclos, se for esta ainda a organização pedagógica que se pretende para esta rede de ensino.

A FME de Niterói tem potencial para investir em políticas públicas continuadas de formação profissional, que sejam capazes de ultrapassar o tempo dos governos políticos que a administram, na edificação de um centro de formação continuada que faça parte dos planos de formação individual dos professores, com a oferta de grupos de estudo e de pesquisa, cursos de pequena e de longa duração e, quem sabe, até formação profissional, com titulação expedida pela própria instituição.

5.3 O início da carreira e a formação contínua

Como a rede municipal de Niterói é composta por educadores iniciantes na carreira do magistério, recorro aos estudos de Perrenoud (2002, p. 19) para caracterizar os professores principiantes e melhor compreendê-los:

- 1) Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
- 2) O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e a confiança.
- 3) O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.

- 4) A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
- 5) Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas.
- 6) Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre sente-se acolhido por seus colegas mais antigos.
- 7) O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
- 8) Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
- 9) Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
- 10) O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera.

O autor expõe o seu pensamento e declara, ainda, que “a condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão.” (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Perrenoud (2002) acredita que a formação inicial forma o professor para uma prática que está nascendo, ou foi sonhada por ele, e a formação contínua, por sua vez, trabalha com profissionais em exercício de sua função, sejam eles iniciantes, com anos de profissão, ou mesmo décadas de experiência.

O autor busca em Lortie (1975), Gold (1996) e em Zeichner e Gore (1990), a caracterização da evolução da carreira profissional dos educadores. Esses autores afirmam que os 7 primeiros anos de magistério podem ser divididos em duas fases:

- 1) Uma fase de exploração (de um a três anos), na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição. Essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante (GOLD, 1996, fala de 33%, baseando-se em dados americanos) de iniciantes a abandonar a profissão, ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque com a realidade”.
- 2) A fase de estabilização e de consolidação (de três a sete anos), em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também

dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas, etc.), o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional [...]. (PERRENOUD, 2002, p. 84-85).

O autor ainda chama atenção que essas fases não ocorrem naturalmente, mas são forjadas na trajetória profissional dos professores:

[...] é preciso compreender que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão. (PERRENOUD, 2002, p. 85).

Como é possível observar, os autores citados revelaram a delicadeza e os desafios inerentes aos primeiros anos de exercício profissional. Por isso, entendo que a formação continuada deva ser planejada, tanto pelo poder público, quanto pelas escolas, de forma a permitir a troca de experiências e a privilegiar o diálogo entre os educadores, na estruturação da sua prática profissional, não somente para formar continuamente os professores iniciantes, mas também para buscar a experiência dos educadores mais antigos, priorizando nesses momentos de formação a reflexão sobre as práticas pedagógicas, tanto dos novos professores quanto dos antigos na profissão.

5.4 A escola como *locus* privilegiado de formação

Na pesquisa de campo observei que, no interior das escolas, as equipes pedagógicas se formam no tempo e nas relações.

Os professores da rede municipal de educação contam semanalmente com o horário de planejamento⁴⁴, às quartas-feiras, além das formações continuadas internas, previstas no calendário escolar, que acontecem durante 3 dias ao ano, a critério da unidade escolar. Na ocasião, o coletivo se reúne e os alunos são dispensados da aula, para que todos os profissionais possam participar deste momento de formação contínua, sem prejuízo do mínimo de 200 dias letivos, destinados ao período escolar.

Este modo de formação continuada surge como estratégia referendada para a apropriação de um fazer dinamicamente em construção. De acordo com Tardif (2010, p. 287),

⁴⁴ Às quartas-feiras os estudantes são dispensados das aulas às 10h30, no turno da manhã; às 15h30, no turno da tarde e às 20h, no turno da noite.

este modelo de formação profissional “apoia-se na ideia de que a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua.” Nesses espaços, a equipe socializa informações, realiza formação continuada, troca saberes, angústias e experiências.

Ao iniciar a fase de coleta de dados junto às unidades de educação, logo na primeira investida da pesquisa de campo em escolas, recebi o convite da direção da escola 1⁴⁵, para participar da formação continuada interna (FCI), que aconteceria em breve. Esta era a oportunidade que precisava para observar o movimento natural da formação continuada de professores, pensada pela própria escola, haja vista já ter participado da formação continuada para a equipe de referência do ciclo, proposta pela superintendência de ensino, como mencionado anteriormente.

A participação na FCI foi um importante recurso utilizado para compreender melhor o que os professores da escola 1 pensam a respeito da formação continuada⁴⁶ que recebem naquele espaço.

O tema da FCI foi sugerido pela direção e a formação foi organizada pelas pedagogas da escola. O estudo em pauta era sobre a “psicogênese da língua escrita” e os professores puderam utilizar o horário de planejamento, durante duas quartas-feiras anteriores, para se prepararem para o seminário de socialização das hipóteses de escrita, elaboradas pelas crianças ao refletirem sobre o sistema de escrita.

O primeiro aspecto que merece destaque é a leitura compartilhada da produção textual (Anexo J) de uma estudante em processo de construção do seu conhecimento sobre o sistema da escrita, pois trouxe à formação continuada elementos para provocar o grupo, logo no início do debate.

Após a leitura, a pedagoga N convidou a professora a contar ao grupo em que circunstâncias a produção em análise foi realizada e o trabalho pedagógico que desenvolveu coletivamente com os estudantes para que a produção fosse revista e melhorada, retirando dela as repetições desnecessárias, negociando com eles os parágrafos, a pontuação, a utilização da letra maiúscula e a ortografia daquele texto, em momentos diferenciados, em sala de aula.

Após esta apresentação, a pedagoga N fez uma breve introdução sobre os estudos de Emília Ferreiro e a sua originalidade. Concluiu a sua fala, atribuindo importância ao espaço

⁴⁵ Utilizo números para denominar as unidades escolares e letras para nomear as professoras, pois o anonimato foi acordado previamente.

⁴⁶ A filmagem da FCI foi cedida a mim pela escola 1. Com a utilização deste material, os depoimentos foram transcritos e, posteriormente, autorizados pelos educadores, para a utilização dos relatos, nesta investigação.

de formação no interior das escolas e revelou a maneira pela qual a equipe de articulação pedagógica havia planejado esta FCI.

Quando pensamos a formação continuada, pensamos que este era um espaço para compartilhar o que estudamos, mas, sobretudo, para compartilhar as nossas dúvidas e as nossas angústias. Não é só pra gente falar tudo certinho sobre aquilo que foi apropriado [...]. Se a escola não for um espaço, onde a gente possa falar abertamente sobre as coisas que a gente não sabe, um espaço para compartilhar as dúvidas, as inquietações, onde haverá este espaço?

A pedagoga N mencionou que uma das educadoras sentiu dificuldade em realizar a proposta de formação, por atribuir ao grupo muitos saberes que ainda não foram apropriados por ela. A educadora solicitou ajuda à pedagoga e revelou os seus sentimentos frente à proposta de formação. Ao iniciar sua apresentação, a professora E fez a leitura compartilhada do texto que produziu (Anexo K) ao confrontar-se com a necessidade da sua participação naquele momento de formação coletiva, compartilhando com os colegas suas inquietações. A produção textual foi inspirada no texto *Alfabetização sem receita e receita de alfabetização*, de Marlene Carvalho (Anexo L), uma das referências teóricas que mais lhe chamou atenção.

Ao iniciar desta maneira a apresentação do seu grupo, a professora E dividiu com o coletivo os seus saberes e os seus não saberes, suas angústias e os conflitos que vivenciou no esforço de construir a sua carreira, inserida naquele ambiente profissional.

Mais uma vez recorro às ideias de Tardif (2010, p. 70), que confirma que a carreira do professor se faz na interação com os seus pares e com o seu ambiente de trabalho:

[...] a carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc.

Nesse contexto, a formação de professores que acontece no interior das escolas, nas reuniões de planejamento e nas formações continuadas internas, é concebida por seus profissionais como lugar de socialização de saberes, e revela-se como significativa oportunidade de crescimento profissional que o educador municipal dispõe de forma permanente na trajetória da sua carreira.

No decorrer do encontro de formação, o primeiro grupo apresentou as características da escrita pré-silábica e utilizou a produção de alguns alunos para ilustrar as hipóteses de escrita, projetadas em *Power Point*⁴⁷. Os outros professores contribuíam com comentários relevantes e a equipe técnico-pedagógica realizava as intervenções necessárias. E assim, todos os grupos de estudo foram se apresentando.

A professora R, que filmava o evento, depois de fazer uma pergunta a um dos grupos, deu o seguinte depoimento:

Quando eu entrei na rede, em 2003, muitos professores estavam entrando e a rede já era ciclada. E tivemos uma palestra de ambientação. Nós estávamos com aquela angústia toda, porque várias professoras eram novas e pegaram turma de 1º ano. E naquela dúvida, do que fazer e do que não fazer. A palestrante dizia que era para trabalhar com a questão do texto, do livro infantil para o 1º ano e, no final, quando ela percebeu que ninguém sabia do que ela estava falando, ela disse: “Então tá, façam o seu trabalho do jeito que vocês sabem. Porque para fazer o que não se sabe, é melhor que vocês façam aquilo que sabem.” E nós saímos de lá, com isso. Porque as pessoas não sabiam o que eram os ciclos em Niterói, foi aí que foi sugerido, na época, que a fundação fizesse uma formação continuada sobre os ciclos para os professores que foram chamados do concurso, mas sem experiência alguma com esse sistema de ensino.

Este relato é revelador em vários aspectos: demonstra o início da carreira de uma professora, a expectativa em trabalhar em uma instituição organizada em ciclos e, ainda, a responsabilidade que este profissional atribui à FME em formar a sua equipe de professores para atuar com o sistema de ensino da rede.

Ao proporcionar à sua equipe pedagógica este momento de formação profissional, a equipe da escola 1 fortalece o sentimento de pertencimento deste coletivo, considerando que cada professor, com suas características únicas e individuais, pode colaborar decisivamente com os saberes do grupo.

Para ilustrar a importância que os educadores conferem às trocas de experiência, nos espaços de formação contínua, recorro às falas dos professores da escola 1, ao avaliarem o encontro de formação continuada interna:

Professora K – Eu gostei de aproveitar mais essa oportunidade de estudar sobre as fases da escrita. Gostei de ver os professores se aproximando e se apropriando desses conhecimentos. Eu achei muito importante a troca, eu acabei de fazer uma monografia de pós-graduação sobre as fases da escrita e eu aprendi muita coisa hoje.

⁴⁷ Neste ano de 2010, todas as escolas da rede receberam da FME um *laptop* e um aparelho projeção. Anteriormente, as escolas que desejavam utilizar o *Data Show* precisavam agendar previamente com a FME, pois a sede possuía apenas três aparelhos para disponibilizar aos setores e às escolas.

Professora G – Eu queria dizer que é muito bom estar aqui e poder participar desse grupo, porque a gente aprende muito. Cada vez que tem uma formação continuada na escola, eu me emociono porque é mágico essa construção de conhecimentos, que a gente vê nas crianças e acontece o tempo todo dentro da gente. Porque a gente aprende muito e a toda hora. Eu queria agradecer a cada fala. Cada coisa que foi dita aqui vai fazer a gente sair dessa sala de uma maneira diferente, e isso não tem preço. Eu acho que esse grupo está de parabéns, muito obrigada por este momento.

Professora C – É um processo de reflexão. Eu me lembro do começo: eu estava totalmente perdida. Com o tempo, eu mudei o meu olhar, a forma de ver a produção daquela criança, o que ela já consegue fazer. E as crianças se sentem respeitadas, por isso elas produzem tanto. Então, para mim, esse momento de reflexão é muito importante, faz falta estar com o outro, ouvir um pouquinho do outro e aprender um pouquinho com o outro. Você vai aprendendo com as pessoas e se torna outra.

Professora B – Me identifico um pouco com a fala de cada uma, porque o que eu tenho a dizer é um pouco o que cada uma já disse. C falou e me fez lembrar do dia em que eu cheguei aqui. Também posso dizer que o que eu sei, eu aprendi nessa escola. Mas, o bacana é escutar os exemplos da prática. Assim, escutar N foi muito bom, porque ela mexeu com as minhas estruturas quando falou: “Não, espera aí, essa coisa de trabalhar só com as crianças em hipóteses próximas, isso não é bem assim, eu tenho uma outra experiência.” [...] Aí, eu falei: “É mesmo, há uma outra possibilidade.” Então os exemplos, as experiências fazem com que a gente repense o que faz, e aí tudo se move e faz a gente andar pra frente.

Diretora M – Ao contrário da fala de algumas, que disseram que quando chegaram não sabiam de nada e ainda tinham o desafio de pertencer a um grupo que já estava entrosado, já tinha um caminho [...]. Eu vou dizer que comigo não aconteceu assim. Quando eu cheguei aqui, eu já tinha certeza de que eu sabia tudo e essa certeza tomava conta de mim, então, conseqüentemente, o meu tombo foi maior. Porque quando a pessoa não sabe, ela se prepara, mas quando a pessoa acha que já sabe tudo, fica mais difícil. [...] E aí eu penso no que G falou no início, de estar neste grupo, eu tenho que admitir que não pode ser por acaso.

Diretora F – A gente teve vários encontros, vários momentos de formação, todo dia você está investigando, pesquisando, pensando e o que me chama atenção é o fato de estarmos sempre em processo, em busca permanente de formação. Com todos os anos que eu tenho de construção do saber, eu ainda tenho minhas áreas descobertas, onde eu sou mais reacionária, mais conservadora, mais sei lá o quê, mas se você trabalha com a construção do aluno, onde está incluída a perspectiva de você se formar? De você se construir sujeito desse saber?

Escolhi esses seis depoimentos⁴⁸ por acreditar na eloqüência de cada um desses discursos ao conferir importância aos espaços dialógicos de formação continuada que

⁴⁸ Os depoimentos foram extraídos da filmagem da FCI, realizada na escola 1. Os fragmentos dos discursos dos profissionais desta escola foram transcritos e utilizados nesta investigação apenas para ilustrar o quanto esses educadores atribuem importância aos espaços de formação continuada.

acontecem no interior das escolas, onde os profissionais da educação discutem, trocam experiências e se formam continuamente.

5.5 Apresentação dos resultados da pesquisa

A pesquisa de campo realizada nas seis escolas municipais revelou, por meio das entrevistas concedidas, o que os professores pensam e o que desejam a respeito da formação continuada que recebem desta rede.

Como já anunciado, utilizei a técnica do discurso do sujeito coletivo (DSC) (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000) para representar o discurso coletivo dos professores da rede municipal de educação de Niterói. O DSC é uma proposta de organização e de tabulação dos dados qualitativos, que foram obtidos por meio dos depoimentos concedidos e transcritos das entrevistas narrativas em análise.

A metodologia de análise dos dados do DSC encontra fundamento na teoria da representação social e nos seus pressupostos sociológicos. Sua proposta consiste, basicamente, em analisar o material verbal coletado, extraído de cada um dos depoimentos, observando o agrupamento das regularidades e dos distanciamentos, encontrados nos discursos dos sujeitos e, sequencialmente, categorizados.

O DSC é uma modalidade de apresentação de resultados das pesquisas qualitativas, em que os depoimentos são objetos de investigação como matéria-prima, sob a forma de um ou de vários discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular, para expressar o pensamento de uma coletividade, na intenção de contemplar o conteúdo de cada uma das falas, dos sujeitos investigados.

Lefevre e Lefevre (2005) argumentam sobre o pensamento coletivo, presente individualmente nos sujeitos e refletem sobre o conjunto dessas individualidades na representação da sua coletividade. Nesse sentido, ressaltou as palavras dos autores, ao afirmarem que:

[...] em termos metodológicos, o pensamento coletivo está mais validamente presente no indivíduo que no grupo, uma vez que o pensamento coletivo é a presença, internalizada no pensar de cada um dos membros da coletividade, de esquemas sociocognitivos ou de pensamento socialmente compartilhado [...]. Para obter o pensamento coletivo, é preciso uma amostra representativa de uma coletividade, para que cada indivíduo possa expor seu pensamento social internalizado, livre da pressão psicossocial do grupo, e para que o conjunto dessas individualidades opinantes possa representar, sociológica e

estatisticamente, uma coletividade [...]. O pensamento coletivo não é, porém, apenas um *sujeito coletivo*, mas também um *sujeito coletivo que pensa*: é preciso, pois, para obter o pensamento coletivo, além de convocar um sujeito coletivo, convocar também um objeto, ou seja, fazer esse sujeito pensar o pensamento dessa coletividade. (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p. 20).

Com a metodologia do DSC, a totalidade das falas dos professores entrevistados trouxe à tona o pensamento de cada indivíduo sobre alguns pontos recorrentes que surgiram na análise das entrevistas.

Por conseguinte, as questões desta pesquisa puderam ser respondidas, revelando o pensamento coletivo dos professores sobre formação continuada para o trabalho pedagógico realizado com a alfabetização e com os ciclos na rede municipal de educação de Niterói e ainda revelou o que esta coletividade deseja para o seu projeto pessoal de formação contínua.

Segundo seus idealizadores, para que o DSC possa ser elaborado, são necessárias quatro operações a seguir descritas:

1. Expressões-Chave (E-Ch);
2. Ideias Centrais (ICs);
3. Ancoragens (ACs);
4. Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs) propriamente ditos.

Para conceituar cada uma dessas operações, trago os apontamentos dos autores desta metodologia:

- As E-Ch são trechos selecionados do material verbal de cada depoimento, que melhor descrevem seu conteúdo;
- As ICs são fórmulas sintéticas que descrevem o(s) sentido(s) presentes nos depoimentos de cada resposta e também nos conjuntos de respostas de diferentes indivíduos, que apresentam sentido semelhante ou complementar;
- As ACs são, como as ICs, fórmulas sintéticas que descrevem não os sentidos, mas as ideologias, os valores, as crenças, presentes no material verbal das respostas individuais ou das agrupadas, sob a forma de afirmações genéricas, destinadas a enquadrar situações particulares. Na metodologia do DSC considera-se que existem ACs apenas quando há, no material verbal, marcas discursivas explícitas dessas afirmações genéricas;
- Os DSCs são a reunião das E-Ch presentes nos depoimentos, que têm ICs e/ou ACs de sentido semelhante ou complementar. (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p. 22).

Para a construção do DSC, foi necessário instituir um sujeito único, capaz de incorporar ao seu depoimento os conteúdos e argumentos das falas semelhantes do coletivo dos professores da rede municipal de Niterói.

Mais uma vez, recorro às explicações de Lefevre e Lefevre (2005, p. 50):

Esse sujeito coletivo que veicula uma opinião coletiva na primeira pessoa do singular é também sociologicamente possível, ou seja, não causa estranheza, uma vez que, no funcionamento corrente da vida social, o pensamento coletivo *está nos indivíduos* ou fala através deles.

No esforço de representar a metodologia do DSC, os autores utilizam a metáfora do coral que executa uma peça musical:

[...] cada voz (mesmo quando em silêncio ou pausa) faz sentido isoladamente, e o sentido coletivo parece representar uma ampliação ou complementação dos sentidos (dos cantos) considerados isoladamente; no coral, como no DSC, as vozes isoladas cantam, cada uma a seu modo, mas sempre a mesma música, que, no entanto, como fato coletivo, constitui produto diferente daquela música que soa em cada uma das vozes consideradas isoladamente. (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p. 56).

Para organizar a tessitura das vozes dos sujeitos desta pesquisa, construí o DSC, utilizando os depoimentos transcritos das entrevistas narrativas, concedidas pelas educadoras que atuam com o 1º ciclo do ensino fundamental e estão lotadas em escolas municipais, localizadas nas diferentes regiões administrativas da cidade. Nesta investigação, essas diferentes vozes foram percebidas como instrumentos que compuseram uma sonoridade à melodia, comprometida com a diversidade de timbres e amplitudes encontradas nos discursos dos sujeitos desta pesquisa.

5.5.1 A identidade do DSC

Diante das entrevistas transcritas, decidi analisar a amostra dos discursos do coletivo dos professores envolvidos, de maneira artesanal.

Houve 12 questões recorrentes: 1) a história de vida das professoras; 2) a formação profissional; 3) o início da carreira; 4) a trajetória na rede; 5) a formação mais significativa; 6) a formação em ciclos; 7) o projeto pessoal de formação continuada; 8) a formação contínua que acontece na escola; 9) a história dos ciclos em Niterói; 10) os atuais projetos pedagógicos e a formação de professores; 11) a alfabetização e o sistema dos ciclos; 12) as peculiaridades da sua escola e da comunidade escolar.

Para efeito deste estudo, selecionei 4 categorias de análise que auxiliaram na reflexão sobre as questões que permearam a presente pesquisa e, conseqüentemente, na construção dos

DSC, a saber: as mais significativas formações oferecidas pela rede, a alfabetização e os ciclos, a formação continuada no interior das escolas, e os ciclos atualmente.

Antes de apresentarmos o teor do DSC desta pesquisa, posso afirmar que a média de idade das professoras entrevistadas está na faixa dos 44 anos⁴⁹. Todas as seis educadoras entrevistadas estudaram em escolas públicas durante a sua escolarização básica e buscaram a formação profissional em nível superior e de especialização, ao longo da carreira do magistério. Na Tabela 5 trago alguns dados revelados nas entrevistas com os professores municipais que atuam com o 1º ciclo.

Tabela 5 – Sujeitos da pesquisa: professores P1 da rede municipal de Niterói

UE	Prof ^a .	Idade	Grad	Titulação	Anos Profissão	Anos FME	Outras redes
1	N	34	Pedagogia UFF	Esp	12	6	Particular
2	G	32	Pedagogia UFF	Grad	18	10	Particular
3	O	48	Direito Pedagogia UERJ	Esp	20	7	Particular / SG
4	S	50	Pedagogia UFF	Esp	27	24	Estado
5	L	50	Líng Port UFF	Grad	30	24	Particular
6	V	54	Pedagogia UERJ	Mestr	27	14	Part. / Aposent. Estado

Fonte: Elaboração própria.

O DSC que ora apresento é o resultado do que esta metodologia determina: discursos-síntese escritos em primeira pessoa do singular, extraídos das questões abertas das entrevistas de opinião, sobre o que pensa uma coletividade, composta por sujeitos situados – neste estudo está em foco o discurso coletivo dos professores da rede municipal de educação de Niterói, frente às questões de pesquisa desta investigação.

Para a produção dos discursos do sujeito coletivo (DSC), os dados foram planejados para que as respostas dadas às questões de pesquisa fossem analisadas, agrupando as *expressões-chave*, as *ideias centrais* e as possíveis *âncoras*.

⁴⁹ Média aritmética das idades das professoras entrevistadas.

Para tanto, procurei contemplar as falas dos educadores envolvidos na pesquisa na produção dos DSC. A Tabela 6 serve de exemplo para mostrar como planejei o discurso de cada um dos sujeitos que revelou a mais significativa formação continuada que recebeu e que possibilitou transformar sua prática pedagógica.

Na produção do DSC sobre a formação continuada mais significativa que os educadores receberam, foram considerados os fragmentos dos depoimentos retirados das entrevistas narrativas e que foram classificados de acordo com as diferentes temáticas abordadas. Vale ressaltar que os fragmentos textuais que não constam na Tabela 6, mas foram utilizados na produção do DSC, foram extraídos de outras categorias de análise. Da mesma forma, elementos revelados nos discursos desta tabela que não foram evidenciados na categoria de análise em apreço, foram utilizados na produção de outros discursos-sínteses. Na sequência, apresento o DSC sobre as outras temáticas analisadas. Para a produção dos demais DSC, utilizei a mesma estratégia. Contudo, não considerei necessário restaurar as tabelas subsequentes, pois tornaria o texto repetitivo.

Tabela 6 – Fragmentos das entrevistas narrativas – professores P1

UE	Prof ^a	Sobre a formação mais significativa
1	N	<i>O que foi mais significativo para atuação no 1º ano foi uma formação que se chamava Alfabetização. Eram duas formações: tinha a formação de Matemática e tinha a formação de Alfabetização. Eu fiz a de Alfabetização, aos sábados, e foi maravilhoso. O curso abordou o princípio da psicogênese, a questão da construção da escrita, até outros conceitos mais atuais e foi o que eu mais usei na turma mesmo, na sala de aula. Essa formação foi especial. O curso aconteceu na Escola Paulo de Almeida Campos, que fica em Icarai. Eu fazia o curso com Celinha, com a Silvia e tinham mais algumas pessoas da FME que estavam envolvidas no curso. Era um curso longo, demorou à beça, eram muitas horas de curso, mas foi muito bom! Com o curso, eu comecei a rever um monte de coisa, eu acho que foi o conjunto dessas coisas que foi me formando na sala de aula e me ajudando mesmo a lidar com as crianças e hoje eu vejo as turmas de alfabetização bem diferente do que eu via na época quando eu comecei lá há trezentos anos atrás.</i>
2	G	<i>As formações continuadas mais significativas que já presenciei foram os seminários sobre os ciclos, que aconteceram na FME. Mas também tive muitas oportunidades de estudo, quando atuava na coordenação. Só que hoje, não tenho mais oportunidade de fazer as formações continuadas porque, agora, elas acontecem fora do horário de trabalho. Antes, as formações continuadas aconteciam no nosso horário de trabalho, e isto garantia a presença dos professores. E você podia se inscrever em formações continuadas do seu interesse. Havia incentivo financeiro para custear a inscrição para a participação em congressos e encontros que interessassem. Mas agora não. Infelizmente, perdemos isso.</i>
3	O	<i>Formação continuada sobre letramento e alfabetização na rede, eu estou vivenciando isso agora, de 2009 pra cá, principalmente agora, em 2010. E como está chegando material nas escolas, o Projeto Magia de Ler tem livros maravilhosos, [...] e uma literatura bem diversificada, tem muita coisa para o professor trabalhar, sim, tem bastante material. Eu fiz as formações aos sábados, na UNI LA SALLE, fiz a oficina pelo CEALE e fiz as duas oficinas do “Magia de Ler”, além dos encontros que a gente tem com o grupo de referência. O projeto do CEALE, que é do professor de referência, o material é ótimo, me ajudou muito e o “Magia de Ler”, com a questão da oralidade, a questão desse falar, dessa leitura em voz alta, eu achei muito legal, não que eu desconhecesse que isso era fundamental. Ah, eu acho que tudo contribui, tudo serve. As formações estão acontecendo fora do horário de trabalho e é a primeira vez que estão sendo remuneradas, eu acho isso legal, eu acho que tem que valorizar mesmo, tem que aplicar mais verba na educação.</i>
4	S	<i>Fiz o curso que a FME ofereceu de Letramento. Era toda a quarta-feira, à noite, fora do horário de serviço. Começou lá no Espaço 300, mas depois continuou na escola Paulo de Almeida Campos, porque o interesse pelo curso foi grande e foi preciso buscar outro lugar mais amplo. Foi realmente um curso muito bom. Foi</i>

com essa formação que eu percebi a importância de trabalhar com a letra caixa alta, que facilita o trabalho do aluno, porque até então eu exigia deles a letra cursiva. Era uma coisa absurda, uma coisa que eu tinha aprendido, mas nunca havia refletido sobre isso.

- 5 L *A formação que eu achei mais impactante aconteceu há muito tempo, na época em que atribuíamos nota, conceito, em cada bimestre, para cada aluno. Era ciclo com pensamento de série. Naquela ocasião os professores da rede participaram de encontros, palestras, mesas redondas, com personalidades que estudavam os ciclos e foi o início das minhas primeiras indagações a respeito da construção do conhecimento dos estudantes e de um tempo mais flexível à aprendizagem de todos.*
- 6 V *As formações continuadas da rede municipal, anteriores ao ano 2000, não me chamaram muita atenção, nem me acrescentaram muito. Eu via as formações continuadas como justificativa para a alteração de rumo a cada mudança de governo. A formação continuada do ano passado eu gostei muito, eu vi propostas bem centradas. Eles convidaram pessoas que tinham vivenciado experiências boas. Agora, é aquele negócio, você é convidado para a formação continuada, você assiste, você aproveita o que você acha que tem a ver com a sua rotina. Nem tudo o que foi falado ali eu posso. Eu tenho que selecionar e fazer disso uma ajuda. Eles estão dando uma direção, eu senti isso na formação continuada do ano passado, senti claramente. Com o material [maleta do “Magia de Ler”] há a possibilidade de detonar dentro da própria família, a vontade de ler, o gosto pela leitura. Eu achei essa ideia perfeita! Vários colegas questionaram isso, mas eu acho que tem mais acerto do que erro.*

Fonte: Elaboração própria.

5.5.2 Com a palavra, o discurso coletivo dos professores

5.5.2.1 Sobre as mais significativas formações oferecidas pela rede

As formações continuadas da rede municipal, anteriores ao ano 2000, não me chamaram muita atenção, nem me acrescentaram muito. Eu via as formações continuadas como justificativa para a alteração de rumo a cada mudança de governo.

Uma das formações mais impactantes que recebi aconteceu há muito tempo. Era uma época, em que atribuíamos nota, conceito, em cada bimestre, para cada aluno. Era ciclo, com pensamento de série. Na ocasião, pude participar de encontros, palestras, mesas redondas, com personalidades que estudavam os ciclos e foi o início das minhas primeiras indagações a respeito da construção do conhecimento dos estudantes e de um tempo mais flexível à aprendizagem de todos eles.

Contudo, a formação que acredito que mais contribuiu para a transformação da minha prática pedagógica foi com o curso denominado “Alfabetização”, que aconteceu no ano de 2008. Eram dois cursos: o de Alfabetização e o de Matemática. Só fiz o primeiro, tinha uma carga horária extensa, era fora do horário de serviço, e era oferecido de três maneiras diferentes: aos sábados (o dia inteiro) ou à noite, nas segundas e quartas ou terças e quintas-feiras. Como a procura foi grande, as três turmas do curso logo ficaram completas. Esta formação abordou desde o princípio da psicogênese, da questão da construção da escrita, até outros conceitos mais atuais e foi o que eu mais usei com a turma, na sala de aula. Essa formação foi especial, eu comecei a rever um monte de coisas, como a utilização da letra cursiva e da letra caixa alta, que fez a maior diferença na quantidade e na qualidade da produção textual dos meus alunos.

Eu acredito que foi o conjunto de todas essas coisas que me formou como educadora de sala de aula e me ajudou a compreender como as crianças

aprendem. Hoje eu vejo as turmas de alfabetização de uma forma bem diferente do que eu via quando comecei minha carreira, há anos.

O professor precisa de novas práticas, sustentadas teoricamente. E espaço para o professor trocar, socializar, duvidar e experimentar. Recentemente fiz a formação continuada do projeto CEALE, que trabalha o letramento, e a do projeto “Magia de Ler”, que contém títulos maravilhosos, que as crianças levam para casa e pode detonar, no seio da família, o gosto pela leitura. As formações continuadas desses projetos são realizadas fora do horário de trabalho, mas são remuneradas. Mesmo com o incentivo, há colegas que não podem fazer, não podem estar ali. Melhor seria se as formações continuadas acontecessem como antes, no horário de trabalho, assim, garantiria mais a presença dos professores.

Mas, o que mais lamento é ter perdido o incentivo financeiro para custear as inscrições dos congressos e encontros que poderia me inscrever. Antes, o professor podia se inscrever em formações continuadas do seu interesse, mas agora não. Infelizmente, perdemos isso.

5.5.2.2 Sobre a alfabetização e os ciclos

No início ninguém sabia realmente como era trabalhar com a construção do conhecimento, e menos ainda com os ciclos. Percebi que nesse início, até os gestores estavam confusos. Foi uma época muito difícil para os professores e, se os gestores estavam confusos, imagine nós, os educadores [...].

Confesso que fiquei com uma impressão ruim, por não compreender o tipo de intervenção pedagógica, mais adequado ao trabalho com os ciclos. Então, me sentia insegura e pensava: “Bom, então, não vai reprovar quem não aprendeu? Como faço agora? Passei anos, preparando o meu aluno para ir para a 1ª série e agora, passa todo mundo de qualquer maneira?”

Havia sempre alguém que dizia que a criança podia levar até 3 anos para se alfabetizar. E eu me perguntava: “Três anos para aprender a ler e escrever?” Isso pra mim era o fim! Eu pensava: “Isso não é possível. Por que deixar o tempo passar até que as crianças descubram as regras sozinhas? Isso demora muito, leva muito tempo.”

No primeiro ano que trabalhei na alfabetização com os ciclos, achei por bem não acelerar a aprendizagem das crianças e obedeci às orientações. Com o tempo e com as oportunidades de formação continuada que tive, foi possível construir o meu conhecimento sobre os ciclos, o que fez muita diferença na maneira de olhar a alfabetização dos meus alunos.

A história da implantação dos ciclos em Niterói é curiosa. Precisou de toda aquela fase de acomodação, de sedimentação. Aquele momento foi necessário, foi um tempo tumultuado, de mudanças, e do novo. E todo novo é impactante.

Não posso negar que a gestão passada preparou um terreno muito bom, com relação à formação continuada que as equipes de referência proporcionavam, porque as escolas agora têm clareza da necessidade dos ciclos. Foi um momento de mudança, de estudo e de reflexão, extremamente necessário para derrubar o velho.

É preciso entender e respeitar o tempo das aprendizagens, mas ao mesmo tempo, com o professor se importando, se comprometendo, buscando soluções para que todos os alunos avancem sempre. É importante compreender como as crianças aprendem e investir em uma postura de

investigação para poder atingir todos os estudantes. Porque, com o trabalho pedagógico com os ciclos, as crianças ficam visíveis, elas não ficam esquecidas ali no cantinho da sala, não vão ficar para trás, e o professor vai acompanhando a aprendizagem delas.

O tempo é o senhor da razão. Hoje, ao conversar com as pessoas, não há mais aquela história da criança passar sem saber. Não há mais ninguém falando isso. O trabalho da alfabetização com os ciclos foi esclarecido, porque foi experimentado. As coisas mudaram e os professores entenderam o que é ciclo e a sua necessidade para a garantia da aprendizagem de todos.

5.5.2.3 Sobre a formação continuada no interior das escolas

As trocas, na escola, ajudam muito. Poder trocar com outro profissional tem para mim o maior valor. Nas formações continuadas que acontecem nas escolas e no horário de planejamento são oportunidades que temos de trocar, de ouvir as experiências das outras professoras e compartilhar as nossas angústias, os nossos saberes e os nossos não saberes.

5.5.2.4 Sobre os ciclos atualmente

Não vejo o ciclo funcionando, hoje, como funcionava há 3, 4 anos. A gente tentava construir ciclo e vivia o ciclo, não sabendo tudo, mas construindo e tentando se aproximar ao máximo do que seria mais apropriado para o trabalho pedagógico com os ciclos. Mas, de 2 anos para cá, a escola ciclada está vivendo um monte de coisa da escola seriada, inclusive, formação, ficha avaliativa por competências, por ano de escolaridade.

Acredito que muito pouco foi oferecido para os professores, nesta gestão, em relação aos ciclos e, com isso, a gente perdeu muito, muito mesmo!

Há 2 anos, as escolas podiam contar com a equipe de referência da fundação que oferecia suporte pedagógico ao professor com a oferta de cursos de formação e de apoio pedagógico. Vivíamos em constante debate sobre os ciclos e havia investimento em formação continuada para o trabalho pedagógico que os ciclos requerem. Mas, agora isso mudou. As equipes de referência pouco vêm às escolas, porque elas precisam organizar as coisas para que os novos projetos pedagógicos possam acontecer.

5.6 Considerações acerca dos DSC produzidos

Diante das questões desta investigação, a produção do DSC sobre a formação continuada de professores foi capaz de responder a algumas das indagações que formulei previamente ao iniciar esta pesquisa.

Utilizando a metodologia do DSC foi possível produzir depoimentos que revelam o que pensa o coletivo dos educadores sobre as mais significativas formações que o professor dos anos iniciais da escolarização já recebeu do poder público nesta rede.

Com a construção desses discursos foi possível constatar que no início da implantação dos ciclos no município de Niterói, a FME começou a investir na oferta de seminários e encontros que iniciaram a discussão sobre este sistema escolar nesta rede, ainda que pontualmente.

Contudo, mesmo com o sistema de ciclos instituído havia no cotidiano escolar práticas avaliativas de caráter classificatório, e era esperado dos educadores que atribuíssem conceitos e notas aos estudantes – procedimento determinado pela proposta pedagógica, conforme foi verificado a partir da análise dos documentos produzidos pela FME, na efetivação da implantação dos ciclos.

O DSC afirma que a implementação dos ciclos foi marcada por um período confuso, um momento em que os ideais dos ciclos iam de encontro às práticas pedagógicas que efetivamente existiam no interior das escolas.

Para a confecção do primeiro discurso-síntese, elaborei a Tabela 6, com o objetivo de produzir os dados para o DSC. Ao analisar o material, foi possível verificar que duas professoras citaram o *Curso de alfabetização – nível 2*, de longa duração, que aconteceu em uma das escolas da rede municipal, como a oportunidade de formação continuada que mais contribuiu para a transformação da sua prática pedagógica. O curso foi ministrado por educadores que eram lotados na Coordenação de 1º e 2º ciclos e atuavam na formação dos professores das unidades escolares, como integrantes das equipes de referência, no modelo de formação continuada de professores em que a gestão política de 2005-2008 investiu.

Além disso, é possível observar no DSC, que os educadores da rede municipal enfatizam a política de formação continuada de professores, desta última gestão: o investimento nos projetos pedagógicos, nas suas ações de formação – com o incentivo da remuneração das horas de estudo, como horas trabalhadas. De acordo como este modelo de formação, as horas estudadas devem ser cumpridas fora da jornada de trabalho do magistério.

Apesar de receberem remuneração pelas horas de formação, por meio do DSC é possível denunciar o sentimento desta coletividade em não mais poder contar com o incentivo financeiro que recebia para custear as formações continuadas que os educadores podiam pleitear.

Sobre o que pensam os professores municipais a respeito da alfabetização e os ciclos, foram considerados na produção do DSC dois depoimentos que serviram de base para esta

produção. No depoimento em tela, o sujeito coletivo reflete sobre o trabalho pedagógico realizado com as turmas de alfabetização ao longo do tempo, para o trabalho pedagógico empreendido com os ciclos de formação. Além disso, o discurso traz à memória uma época em que o senso comum naturalizava o ensino propedêutico e ainda recorda os equívocos na interpretação da proposta de tornar o tempo da alfabetização mais flexível, frente às novas concepções pedagógicas na maneira de avaliar os estudantes.

O DSC trouxe à tona também o período da experimentação dos ciclos nas escolas que aderiram à proposta pedagógica de 2008. Na ocasião, os espaços de formação, do interior das unidades escolares, configuravam-se como espaços dialógicos, de formação contínua das equipes pedagógicas. Por isso mesmo, a coletividade dos professores confirma, no seu discurso, que *o trabalho da alfabetização com os ciclos foi esclarecido*, por ter sido experimentado.

Nos depoimentos, a questão do tempo é considerada. Tanto no que se refere ao tempo para as aprendizagens dos estudantes, quanto à construção dos saberes dos educadores, forjada no cotidiano das escolas da rede e pelas oportunidades de formação continuada de que estes puderam participar, ao longo desta última década, e que contribuíram para a transformação das suas práticas pedagógicas.

Sobre o DSC que reflete acerca da formação continuada que ocorre no interior das escolas, considere para a produção deste discurso coletivo, os depoimentos recorrentes da totalidade dos sujeitos investigados nesta pesquisa e que revelaram a necessidade dos espaços abertos de discussão pedagógica na formação continuada dos professores para atender à diversidade encontrada em cada escola.

À luz da presente análise, posso citar as equipes de referência como promotoras desses espaços dialógicos, ao investirem na discussão sobre os ciclos no interior das unidades de educação, além de proporcionar acompanhamento pedagógico aos professores municipais para atuarem criticamente com os ciclos de formação.

Finalmente, na produção do último DSC considere três dos seis depoimentos que foram transcritos das entrevistas concedidas. A outra metade dos depoimentos repetia ora as expressões-chave, ora a ideia central já emitida. Este último DSC é revelador, por representar o que a coletividade dos profissionais da educação municipal pensa sobre o investimento na proposta pedagógica dos ciclos, realizado pelas diferentes gestões políticas da FME, ao longo do período estudado.

Em face deste último DSC, confronto o que foi dito pelos sujeitos nas entrevistas concedidas (tanto pelos educadores, quanto pelos gestores) com o que está postulado nos

diversos documentos produzidos por esta rede municipal. E com a revisão da literatura, é possível concluir que atualmente o investimento na organização escolar está pautado nos anos escolares e, conseqüentemente, na maneira do poder público conceber a formação continuada dos seus profissionais, nessa perspectiva.

Esta investigação procurou discorrer pela formação profissional e continuada dos educadores que atuam com o sistema escolar organizado em ciclos, no município de Niterói. Após o percurso trilhado, cheguei à conclusão de que o investimento em políticas públicas continuadas de formação de professores precisa ser concebido como estratégia de formação permanente e, principalmente, como forma de valorização do magistério.

Com o apoio da revisão da literatura é possível aduzir que a educação no município de Niterói não conta, ainda, com uma política pública permanente de formação continuada para oferecer aos seus professores. O que ficou claro nesta dissertação, foi o arrolamento das estratégias de formação concebidas como ações formativas pontuais e não como uma política pública de formação continuada que preveja na sua sistematização o planejamento, o fomento e a avaliação das suas ações formativas. O investimento nessas políticas públicas de formação contribuiria para a formação profissional e continuada dos educadores – haja vista que grande parte dos professores desta rede está em início de carreira – além de contribuir para evitar as rupturas tão comuns nas mudanças das gestões políticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Políticas públicas não devem ter a duração de mandatos circunstanciais, mas a perenidade de ação de Estado, até que a alteração da realidade considerada indique novos rumos, nova visão comunitária.

Ailton Ferreira

Ao iniciar este último capítulo, me confrontei com dois desafios: o de retomar algumas das reflexões que estiveram presentes no percurso desta investigação e que deram sentido aos dados produzidos, revelando-as do ponto de vista da pesquisadora; e o segundo, menos importante, o de encerrar os trabalhos deste estudo, sabendo que a poucas linhas abaixo um ponto final deverá ser digitado, apesar de compreender que este estudo não encerra as discussões acerca da formação continuada no município de Niterói, na primeira década do novo milênio e tem a pretensão de suscitar outros estudos.

Em busca das respostas aos questionamentos propostos utilizei uma triangulação metodológica que me permitiu compreender como se deu a formação continuada de professores no período da implantação do sistema de ciclos na rede de ensino de Niterói, que contou com a análise documental, a análise do discurso da coletividade dos professores desta rede sobre a temática e a revisão da literatura concernente à formação continuada dos professores e ao sistema de ciclos na organização da escolaridade, nos diferentes períodos políticos da Fundação Municipal de Educação (FME). Afinal, nesta última década, o que todos os períodos políticos estudados têm em comum é a determinação de organizar a escolaridade do município em conformidade com o sistema em ciclos.

Esta pesquisa procurou compreender como o poder público municipal investe nos espaços dialógicos para a formação contínua dos seus professores. Paralelamente, procurei responder se os espaços abertos para reflexão coletiva no interior das unidades de educação alavancaram a discussão sobre o sistema em ciclos e o fortalecimento do trabalho pedagógico que requerem os ciclos, nos eventos de formação continuada interna e/ou no horário de planejamento.

Com a produção do discurso do sujeito coletivo (DSC), ao escutar as vozes dos educadores deste município, foi possível revelar o que pensa esta coletividade, ao discorrer sobre a formação continuada mais significativa – aquela que transformou sua prática pedagógica – e o que deseja este coletivo para nutrir o seu projeto pessoal de formação contínua.

Com estas indagações, confrontei o que postulavam os documentos, as pesquisas realizadas na rede municipal e o que disseram os sujeitos deste estudo sobre a política pública de formação continuada, com vistas ao fortalecimento dos ciclos no cotidiano das escolas de Niterói.

Além disso, alguns aspectos quantitativos, como o total de professores, sua qualificação e o tempo de serviço nesta rede mereceram também uma análise qualitativa e revelou o perfil dos profissionais da educação básica da rede municipal de Niterói. Este estudo aponta que metade dos professores P1 lotados nesta rede está em início de carreira – conta com até 5 anos de serviço público municipal – e 75% deles têm até 10 anos de magistério.

Com base no pensamento dos autores citados neste estudo, particularmente as ideias de Tardif e de Perrenoud, pude concluir que é neste início de carreira que os educadores constroem sua experiência profissional, que Tardif (2002) nomeia de experiência “fundamental”. Já Perrenoud (2002) confirma que a condição de principiante induz a uma disponibilidade, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão. Portanto, esta rede composta por professores em início de carreira, demanda a criação de políticas públicas comprometidas com o ensino organizado em ciclos, já que é este o sistema oficial que organiza a escolaridade do município.

O conjunto dos dados produzidos trouxe pistas sobre a necessidade de formulação de uma política continuada de formação de professores, que perpassasse o tempo de um governo, com vistas a evitar as rupturas, tão comuns nas mudanças das gestões políticas, e venha a corroborar com o trabalho pedagógico realizado no contexto de uma rede organizada em ciclos.

Esta investigação revelou, ainda, a formação profissional dos professores P1 que atuam no município de Niterói: cerca de 25% dos professores têm habilitação pedagógica conferida por curso de ensino médio, seguido pelos 75% dos educadores que já galgaram o curso superior e a pós-graduação, como investimento pessoal de formação contínua.

Para efeito de organização, subdividi este último capítulo em duas seções: uma referente aos ciclos e a outra referente à formação continuada destinada aos educadores desta rede. E após todo o percurso trilhado, foi possível concluir que o investimento em políticas públicas continuadas de formação de professores precisa ser concebido como estratégia de formação permanente e principalmente como forma de valorização do magistério, cujas ações de formação continuada possam perpassar o tempo dos governos.

6.1 Questões acerca dos ciclos

Com a mudança do sistema seriado para a organização da escolaridade em ciclos houve a necessidade de alterar o antigo paradigma do ensino, trazendo à centralidade do processo pedagógico a aprendizagem dos estudantes nas suas diferentes fases da vida.

O investimento na política dos ciclos precisava suscitar ainda mudanças curriculares e alteração nas relações sociais no interior das escolas, na busca por um trabalho pedagógico compartilhado, que priorizasse uma melhor intervenção pedagógica e o fortalecimento das práticas avaliativas formativas e diagnósticas no cotidiano escolar.

Por acreditar que organizar a escolaridade no sistema em ciclos demanda maiores investimentos do poder público, principalmente no que se refere à formação contínua de seus professores, decidi que esta pesquisa investigaria as estratégias utilizadas por cada gestão no tocante ao trabalho pedagógico que requer o sistema em ciclos.

Por conta disto, em uma breve contextualização dei ênfase à formação continuada de professores de cada período estudado e dividi a era dos ciclos em Niterói em quatro períodos políticos distintos, a saber: de 1999 a início de 2002, de 2002 a 2004, de 2005 a 2008, e de 2009 a 2010 – ano em que se encerrou a presente investigação.

Nesse contexto, esta pesquisa apurou que foi no ano de 1998, que o prefeito Jorge Roberto Silveira (PDT) convidou para secretariar e presidir a FME o professor Plínio Comte Leite Bittencourt. Este secretário de educação, no ano seguinte da sua posse, instituiu o sistema de ciclos por meio da *Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo*, que chegou às escolas municipais no início do ano letivo de 1999⁵⁰.

Esta primeira proposta pedagógica, deflagrada da implantação dos ciclos, apontou que este sistema foi instituído no intuito de modificar o quadro de fracasso escolar, visando a diminuição dos índices de evasão e de repetência, melhorando assim o fluxo dos estudantes, neste município fluminense.

As pesquisas realizadas no município apontam que naquela ocasião os ciclos foram bem aceitos pelos professores, uma vez que se encontravam insatisfeitos com a ampliação do sistema da promoção automática, no 2º segmento do ensino fundamental, implementada pela administração anterior⁵¹. Com a garantia da retenção entre os ciclos, de uma maneira geral,

⁵⁰ Recorte do período estudado nesta pesquisa: de 1999 a 2010.

⁵¹ Para uma leitura sobre o assunto, ler Fernandes (2003) – A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI .

poucas mudanças ocorreram no interior das escolas municipais e, naquela ocasião, raras foram as escolas que procuraram estudar e compreender as fragilidades e as possibilidades deste sistema de ensino, nos espaços de formação continuada das escolas.

Por meio da produção do discurso do sujeito coletivo, a coletividade dos professores confirma que neste primeiro momento o conhecimento acerca dos ciclos era modesto e não se sabia, efetivamente, como trabalhar com esta organização escolar. O DSC afirma, ainda, que foi uma época difícil para os educadores, pois até mesmo os gestores estavam confusos por desconhecerem as intervenções pedagógicas mais apropriadas ao trabalho pedagógico que os ciclos requerem.

Para implantar este sistema escolar no município de Niterói, o poder público investiu em um seleto grupo de servidores, que eram lotados na sede da FME para participar de viagens ao exterior e intercâmbios a outras secretarias municipais e estaduais, para verificar *in loco* o cotidiano de uma realidade construída no contexto de uma educação organizada em ciclos.

No ano de 2004, a prefeitura municipal passou a ser administrada pelo vice-prefeito Godofredo Saturnino da Silva Pinto (PT), que assumiu ao restante do mandato do prefeito Jorge Roberto Silveira (PDT), que se afastou do cargo para concorrer às eleições ao governo estadual. A nova gestão da FME passou a ser presidida e secretariada, no primeiro momento, pela professora Maria Inês Azevedo de Oliveira, que passou a pasta à professora Maria Felisberta Baptista da Trindade que, por sua vez, convocou os professores da rede municipal de Niterói a repensarem os rumos da educação do município e determinou a realização das conferências municipais por modalidade de ensino, com a participação dos diversos segmentos da sociedade fluminense.

Em 2005, outra gestão política assumiu os trabalhos da FME, presidida e secretariada pelo professor Waldeck Carneiro da Silva. Nesta gestão foram criadas as equipes de referência para impulsionar as discussões sobre a efetiva implementação do sistema de ciclos nas unidades de educação. Estas equipes eram as responsáveis pelo assessoramento pedagógico às escolas que aderiram à *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania*. Esta proposta pedagógica foi escrita e reescrita a muitas vozes e mãos e destinava-se à oferta de uma educação que priorizasse os ciclos de formação.

As equipes de referência, além de discutirem com o coletivo das escolas o sistema de ensino organizado em ciclos de formação, realizavam as formações continuadas de professores nas unidades municipais, formando em serviço os profissionais da rede para atuarem pedagogicamente com os ciclos.

Sobre este período político, o DSC revela a importância que esta coletividade atribuiu aos fazeres da equipe de referência na formação continuada das equipes das escolas, priorizando a experimentação dos ciclos de formação e as estratégias de mediação pedagógica capazes de afetar a todos os alunos na construção das suas aprendizagens, no firme propósito de que todos os estudantes são capazes de aprender, cada um ao seu tempo.

Finalmente, o último período político estudado, conta com o retorno de Jorge Roberto Silveira (PDT) à prefeitura de Niterói, que convida para ocupar o cargo de Secretária de Educação, a professora Maria Inês Azevedo Oliveira e destina a presidência da FME ao administrador José Bandeira de Mello Jr. Com o passar do tempo, o cargo de presidente da FME passa a ser ocupado por Luiz Fernandes Braga e este, por sua vez, passa o cargo ao advogado Cláudio Roberto Mendonça Schiphorst.

Neste governo, nova portaria foi publicada, modificando a proposta pedagógica anterior, instituída com vistas a conformar a *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania* às novas lógicas de atuação desta nova gestão política.

A formação continuada e o trabalho pedagógico propostos por esta gestão passaram a ser organizados pelo ano escolar e não há mais a ênfase nos ciclos de formação.

Este governo político priorizou nas ações de formação continuada o alinhamento estratégico dos projetos pedagógicos aplicados no ano de 2010, imprimindo no cotidiano das escolas e da sede da FME, um vocabulário gerencial com prazos e metas a atingir, logística e responsabilização.

Os resultados começaram a ser priorizados e, por isso mesmo, foram implementadas políticas de formação continuada com ênfase na avaliação em larga escala. As coordenações pedagógicas da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino (FSDE) tinham então como tarefa, aplicar simulados, introduzindo os testes de avaliação em larga escala no cotidiano das escolas municipais, com o objetivo de retratar o panorama do ensino da rede municipal de Niterói.

As equipes de referências, sob nova orientação, passaram a organizar e a aplicar as avaliações de proficiência em leitura e em matemática, que são realizadas pelos estudantes do último ano, de cada um dos quatro ciclos que a educação fundamental do município está organizada.

Além disso, as equipes de referência deixaram de formar pedagogicamente os educadores da rede para viabilizarem a estrutura necessária para que aconteçam os projetos pedagógicos terceirizados e suas respectivas formações.

Sobre este panorama, o DSC confirma que a coletividade dos educadores se ressentiu com os novos fazeres das equipes de referência, sentindo a sua ausência no cotidiano das escolas, nos espaços dialógicos abertos à discussão e às trocas pedagógicas.

Segundo o discurso coletivo dos educadores desta rede municipal, os professores atribuem importância especial a esses momentos de formação destinados às trocas profissionais, por permitirem a socialização de conhecimentos, de experiências, de partilha de saberes e, até mesmo, de não saberes.

Os professores demonstram que perceberam as mudanças no investimento da política dos ciclos, nos diferentes períodos políticos que a FME foi administrada e, neste momento, preocupam-se com o fortalecimento dos anos escolares, em detrimento dos ciclos, na organização da escolaridade do município.

Com a produção do DSC, a coletividade dos professores afirma que os ciclos em Niterói não se configuram mais como há 3, 4 anos. O discurso desta coletividade confirma que o trabalho pedagógico comprometido com os ciclos de formação foi construído e vivenciado no cotidiano escolar, no período político anterior. A coletividade dos professores municipais também confirma que o investimento em formação continuada do período político atual reforça o ano escolar como referência para a organização do trabalho pedagógico dos professores.

Diante deste contexto é preciso fazer um alerta para o fato de que esta organização pedagógica poderá fortalecer uma velha/nova ordem e acarretar sérios prejuízos quanto à compreensão da importância do trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem de todos os estudantes, como direito inalienável de todo ser humano.

6.2 Questões acerca da formação continuada

É certo que a escola em ciclos demanda um trabalho coletivo que precisa ser construído e compartilhado. A escola, nesse contexto, tem um papel fundamental na formação em serviço dos seus professores, o que torna o espaço escolar *locus* privilegiado de formação contínua dos seus profissionais.

Nessa perspectiva, considero importante ressaltar que o poder público municipal, desde o início da implantação dos ciclos, investe na abertura de espaços dialógicos no interior das escolas, como investimento permanente de formação contínua dos professores desta rede, pois verifiquei que em todos os períodos políticos estudados, houve a garantia do horário de

planejamento semanal e a previsão de momentos de formação continuada interna na jornada de trabalho dos educadores desta rede de ensino. Mas somente isso não basta para formar uma rede comprometida com os ciclos de formação.

As estratégias de formação continuada de professores, empreendidas pelos diferentes períodos políticos, contribuíram para a formação profissional dos professores municipais ao longo da primeira década deste novo milênio. No entanto, ao arrolar as estratégias de formação contínua empreendidas pela FME, observei ações formativas pontuais e não uma política pública de formação continuada de educadores, que preveja na sua sistematização o planejamento, o fomento e a avaliação das suas ações formativas.

Em cada período político encontrei diferentes concepções de escola, de trabalho pedagógico e de formação continuada. Por conta disso, cada gestão, pautou suas ações de formação de professores em consonância com as concepções que defende e cada uma delas imprimiu sua marca.

No primeiro período político estudado (1999-2002) houve o incentivo para a participação dos professores em cursos terceirizados e oficinas pedagógicas, além de oferta de vaga em uma pós-graduação *lato sensu*, da UFF, na área de alfabetização.

O segundo período (2002-2004) empreendeu ações que incentivaram a participação dos professores nas conferências municipais. Houve, ainda, oferta de cursos destinados às diferentes modalidades de ensino, além da oferta de vaga aos interessados em um curso de extensão na UFF.

No terceiro período (2005-2008), o investimento em formação continuada foi destinado aos cursos ministrados pelas equipes de referência, as quais foram criadas para serem interlocutoras da rede municipal, efetivando a implementação dos ciclos no cotidiano das escolas municipais.

Neste período, houve incentivo à participação dos professores em congressos que gostariam de participar e esta estratégia de formação contínua contribuiu para satisfazer as necessidades pessoais de formação profissional dos educadores desta rede. É preciso registrar, ainda, a oferta de vagas para um curso de extensão (UFF), além da oferta de vagas para duas turmas de pós-graduação *lato sensu* e a previsão de duas vagas de pós-graduação *stricto sensu*, oferecida em edital pelo Programa de Mestrado da UFF, aos educadores interessados em participar do seu processo seletivo.

Finalmente, no último período estudado (2009-2010) o investimento em formação continuada de professores ficou voltado às avaliações em larga escala e ao alinhamento estratégico dos projetos pedagógicos, empreendidos no ano de 2010. A ênfase na formação

continuada dos professores passou a ser no ano escolar e há remuneração pelas horas de estudo como horas trabalhadas.

Em uma análise menos apurada, é possível considerar que a remuneração das horas de estudo como horas trabalhadas constitui-se como um avanço em relação à política de valorização do magistério. Entretanto, em contrapartida, esta medida cessa o direito dos educadores de pleitear o pagamento de taxa de inscrição para a sua participação em seminários e congressos, de interesse particular. Por meio da produção do DSC foi possível verificar que esta coletividade lamenta não mais poder contar com o incentivo financeiro que recebiam para custear as formações continuadas que pleiteavam, para nutrir suas expectativas de formação pessoal contínua.

A coletividade dos professores também denuncia que a formação continuada fora do horário de serviço, mesmo sendo remunerada, não garante a participação de todos os professores, pois muitos deles fizeram outras opções de vida.

Quanto à formação mais significativa, o DSC revelou que esta formação ocorreu no ano de 2008, com a oferta do curso de alfabetização⁵², destinado aos educadores dos anos iniciais da educação básica e foi ministrado por educadores da própria rede. Os formadores eram profissionais que integravam as equipes das coordenações pedagógicas da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino (FSDE) e participavam das equipes de referências que formavam, em serviço, os professores da rede e assessoravam pedagogicamente as unidades de educação, na implementação dos ciclos no cotidiano escolar.

É possível concluir, portanto, que as equipes de referência compostas por profissionais “da casa” conheciam as diferentes realidades encontradas nas escolas da rede, ao se depararem com as questões dos ciclos e da alfabetização. Além disso, estes educadores conheciam as necessidades dos professores da rede, pois apesar de serem lotados na sede, atuavam dentro das escolas, na mediação pedagógica entre os seus pares.

As equipes de referência, compostas a princípio somente por educadores concursados desta rede, formavam em serviço os professores para atuarem criticamente com os ciclos de formação. Eram educadores formando educadores, na construção coletiva do conhecimento acerca do sistema escolar organizado em ciclos.

A produção do DSC revelou que a coletividade dos professores ansiava por novas práticas pedagógicas, sustentadas teoricamente. Estes formadores foram ao encontro deste anseio e levaram para o curso de alfabetização a teorização sobre as práticas pedagógicas

⁵² Curso intitulado Alfabetização Nível 2.

encontradas nas diferentes realidades escolares e procuraram estimular as práticas reflexivas e a postura do professor pesquisador, comprometida com a educação de todos os estudantes.

A pesquisa que se encerra procurou contribuir para o conhecimento acumulado da área por desvendar algumas das tensões encontradas nos diferentes períodos políticos, além de apontar possibilidades no investimento em formação continuada de professores, que permita ao educador nutrir o seu projeto de formação pessoal, como estratégia permanente de valorização do magistério municipal.

O estudo considera a importância da construção dos saberes dos professores, que é forjada no tempo e nas relações profissionais que os educadores estabelecem na convivência com os seus pares, no cotidiano escolar. E revela que, desde o início da implantação dos ciclos, a FME garante a abertura de espaços dialógicos no interior das escolas, com a oferta do horário semanal de planejamento e previsão das formações continuadas internas em calendário escolar. Tal fato traz a reflexão de que estes momentos de formação contínua precisam continuar sendo garantidos, por atingirem à totalidade dos educadores envolvidos, por se tratar de uma estratégia de formação que é realizada em serviço, dentro da jornada de trabalho do professor.

E, antes de finalizar esta dissertação – e digitar o já mencionado ponto final – devo ressaltar que o ensino no município continua organizado em ciclos de formação, segundo a proposta pedagógica em vigor. E, do meu ponto de vista enquanto pesquisadora, existe a necessidade de investimento em políticas de formação continuada de professores que privilegiem o estudo do sistema escolar em ciclos – que vem sendo negligenciado nestes primeiros anos desta última gestão.

O investimento em formação continuada de professores para a oferta de uma educação pautada em processos democráticos, inclusivos e dialógicos, comprometida com uma formação cidadã e multicultural precisa ser priorizado, pois tais dimensões corroboram com o trabalho pedagógico que requer o sistema de ciclos, instituído há pouco mais de uma década para organizar a escolaridade da rede municipal de educação de Niterói.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

APPLE, Michel W. **Para além da lógica do mercado compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

AROSA, Armando C.; AROSA, Deize Vicente da Silva. A construção da política de formação continuada dos profissionais de educação da rede municipal de Niterói. In: AROSA, A. C.; SILVA, L. M. **A organização escolar em ciclos na rede municipal de Niterói**. Rio de Janeiro: Oficina de Livros, 2010.

AROSA, Armando C; SILVA, Leda Marina. Desafios e compromissos. In: AROSA, A. C.; SILVA, L. M. **A organização escolar em ciclos na rede municipal de Niterói**. Rio de Janeiro: Oficina de Livros, 2010.

ARROYO, M. G. Ciclos do desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP: Cedes, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

_____. Ciclos de formação: o que pesquisar e o que refletir. In: KRUG, A. R. (Org.). **Ciclos em revista**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007. v. 2.

_____. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ABRAMOWICS, A.; ARROYO, M. **A reconfiguração da escola**: entre a negação e afirmação dos direitos. 1. ed. Campinas-SP: Papirus, 2009.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BARRETTO, E. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 27- 48, nov. 1999.

BARRETTO, E. S. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados**, São Paulo: USP, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de atividades do ano de 1995**. Brasília, dez. 1995.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Seção 1, p. 27833

_____. Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Brasília-DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Site oficial do MEC**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_contentview=articleid=12616Itemid=842>. Acesso em: 6 jan. 2010.

CARNEIRO, Moacir. A. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva** – artigo a artigo. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

CINTRA, A. M. M. Determinação do tema de pesquisa. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. São Paulo:Papirus, 2008.

DAVID, Leila Nívea Bruzzi; DOMINICK, Rejany dos S. (Orgs.). **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

DÍAZ BARRIGA, Á. A avaliação na educação mexicana. Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, mai./ago, 2009.

FERNANDES, Cláudia O. **A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica** – a transição para a escola do século XXI. 2003. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, Cláudia O. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED., 28, Caxambu-MG, 2005. **Anais eletrônicos...**, Caxambu-MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

BRASIL. A implantação dos ciclos e o ofício de professor. In: DAVID, Leila Nívea Bruzzi; DOMINICK, Rejany dos S. (Orgs.). **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

FETZNER, A. R. **Ciclos em revista**. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2007. v. 2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2010.

FREITAS, L. C. **ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10., Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/movimentocontratistas/>>. Acesso em: 24 ago. 2011.

GOODSON, Ivor. (Ed.) **Studying teacher's lives**. London: Routledge, 1992.

GOODSON, Ivor. Studying the teacher's life and work. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 10, n. 1, 1994.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1997.

JORNAL A Tribuna. **Nictheroy**: 314 anos. Edição Especial, 2007.

_____. **Nictheroy**: 315 anos. Edição Especial, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas e curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, ano 18, n. 60, dez. 1997.

*KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.*

LANEUVILLE-TEIXEIRA, Vânia. **A formação continuada de professores na rede municipal de educação de Niterói**: desafios para uma política pública. 2009. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2009.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C; TEIXEIRA, J. J. V. **O discurso do sujeito coletivo**: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul-RS: EDUCS, 2000.

_____. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa, 12).

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho Editora, 1998.

MAIA, M. V. G. A educação infantil na Proposta Pedagógica Escola de Cidadania. In: AROSA, A. C.; SILVA, L. M. **A organização escolar em ciclos na rede municipal de Niterói**. Rio de Janeiro: Oficina de Livros, 2010.

MAINARDES, Jefferson. Escola em ciclos no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectiva para a pesquisa. In: DAVID, Leila Nívea Bruzzi; DOMINICK, Rejany dos S. (Orgs.). **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 49-71.

_____. Escola em ciclos: explorando a multiplicidade de vozes e interpretações sobre o processo de implementação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED., 29, Caxambu-MG, 2006. **Anais eletrônicos...**, Caxambu-MG, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-1660--Int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001c. p. 35-54.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação. **Decreto nº 6.178/91**. Criação da FME. 1991. Mimeo.

_____. **Portaria SME nº 320/1998**, de 10 de dezembro de 1998. Regulamenta o sistema municipal de ensino em 4 ciclos, para o ensino fundamental de 9 anos. 1998. Mimeo.

_____. **Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo**, 1999.

_____. **Lei nº 1.831/2001**. Plano de Cargos, Carreira e Salários. 2001. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.com.br/legislacao/1831_2001.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2009.

_____. Fundação Municipal de Educação. **Documento Preliminar para a Reorganização Escolar do Ensino Fundamental**, 2005.

_____. **Os 13 pontos**. Discurso de posse do Secretário Municipal de Educação, em 3 de fevereiro de 2005. Mimeo.

_____. **Lei nº 2.307/2006**, de 18 de janeiro de 2006. Plano de Cargos, Carreira e Salários. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.com.br/legislacao/lei_2307_de_18-01-2006.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2009.

_____. **Proposta Pedagógica da rede municipal de educação de Niterói**. Documento Preliminar. 2007.

NITERÓI. **Portaria FME nº 125/2008**. Proposta Pedagógica Escola de Cidadania. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2008.

_____. **Portaria FME nº 132/2008**. Diretrizes curriculares e didáticas da rede municipal. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2008.

_____. **Portaria FME nº 322/2008**. Participação em formação continuada. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.com.br/legislacao/Portaria_322-2007.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2009.

_____. **Guia completo**: Niterói – a cidade. Empresa niteroiense de esporte, lazer e turismo (NELTUR), 2008.

_____. Fundação Municipal de Educação. **Comunicado da Comunicação Social da Prefeitura Municipal de Niterói**, 2009.

_____. **Portaria FME nº 58/2009**. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. **Portaria FME nº 93/2009**. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. **Portaria FME 878/09**, de 31 de dezembro. Regulamenta os ciclos em Niterói. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/legislacao/index.php>>. Acesso em: 3 mai. 2011.

_____. Fundação Municipal de Educação. **Ficha avaliativa 1º ano de escolaridade**. 2010. Mimeo.

_____. Fundação Municipal de Educação. **Ficha avaliativa 2º e 3º anos de escolaridade**. 2010. Mimeo.

_____. Fundação Municipal de Educação. **Ficha avaliativa 4º e 5º anos de escolaridade**. 2010. Mimeo.

_____. **Portaria FME nº 194/10**. RET. 2010. Mimeo.

NITERÓI. **Portaria FME nº 887/10**. Férias e 13º salário a DR. 2010. Mimeo.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publ. Dom Quixote/Inst. Inovação Educacional, 1995. Disponível em: <<http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/53200450/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuro-presente>>. Acesso: 10 ago. 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. In: _____. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Unesp, 2000. p. 17-36.

PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 7-26, nov. 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Novos espaços-tempos de formação. In: _____. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PONTE, N. M. **Escola em ciclos: implicações para o trabalho docente – um estudo de caso**. Rio de Janeiro: [s:n], 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEPÚLVEDA, K; SILVA, L. M. Trajetória dos ciclos na rede municipal de educação de Niterói. In: AROSA, A. C.; SILVA, L. M. **A organização escolar em ciclos na rede municipal de Niterói**. Rio de Janeiro: Oficina de Livros, 2010.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. M. A Formação de leitores e escritores em um sistema de ciclos: A escola de cidadania – possibilidades e desafios. In: AROSA, A. C.; SILVA, L. M. **A organização escolar em ciclos na rede municipal de Niterói**. Rio de Janeiro: Oficina de Livros, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, Claude (Orgs.). **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. ciclos e repetência: breve incursão histórica no Renascimento e no início da Modernidade. In: FETZNER, A. R. **Ciclos em revista**. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2007. v. 2.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. 2. ed. Brasília-DF: Líber Livro, 2008.

ANEXOS

- A – Decreto nº 6.178/91 – Criação da FME. Mimeo.
- B – Portaria SME 003/98 – Organização dos ciclos. Mimeo.
- C – Portaria FME 320/98 – Estrutura organizacional das unidades escolares. Mimeo.
- D – Documento “Os treze pontos”. (2005) Mimeo.
- E – Ficha Avaliativa 1º ano. (2010) Mimeo.
- F – Ficha Avaliativa 2º e 3º anos. (2010) Mimeo.
- G – Ficha Avaliativa 4º e 5º anos. (2010) Mimeo.
- H – Portaria FME 887/10 – férias e 13º para as duplas regências. Mimeo.
- I – Edital Processo Seletivo Simplificado 2010. Mimeo.
- J – Produção textual da aluna J. do 1º ano de escolaridade (2004). Mimeo.
- K – Texto Alfabetização, parafraseado pela Professora E. (2010) Mimeo.
- L – Texto “Alfabetização sem Receita” e “Receita de Alfabetização”, de Marlene Carvalho. (2005) Mimeo.

ANEXO A – Decreto nº 6.178/91 – Criação da FME. Mimeo.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI
ATOS OFICIAIS

ATOS DO PREFEITO

Decreto 6.178/91

O Prefeito Municipal de Niterói, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o item VI, do artigo 66, da Lei Orgânica do Município de Niterói e autorizado pela Lei 924, de 25 de janeiro de 1991.

Art. 1º – Fica criada a FUNDAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI – FME, pessoa jurídica de Direito Público, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, com sede e foro no Município de Niterói, destinada à manutenção e desenvolvimento das atividades educacionais e de ensino, como dever do Poder Público.

Art. 2º - Passam à gestão da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói todos os órgãos que integram a atual estrutura administrativa e operacional da Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único – O Poder Executivo poderá, com base em estudos de viabilidade, conveniência e oportunidade, transferir à gestão da Fundação outros órgãos da Administração Municipal com atuação no Setor Educação.

Art.3º - A Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói tem como objetivos gerais:

I – promover e incentivar, com a colaboração da sociedade, o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua capacitação para o trabalho;

II – proporcionar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

III – incentivar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

IV – desenvolver o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

V – garantir a gratuidade do ensino de 1º grau nas escolas públicas, creches e pré-escolas mantidas pelo Município;

VI – valorizar os profissionais as Educação, garantindo-lhes planos de carreira específicos, dentro do serviço público municipal assegurando o seu padrão de qualidade.

Art. 4º - O patrimônio da FME será constituído:

I – pelos bens móveis e imóveis transferidos por ato do Poder Executivo;

II – por doações e legados de pessoas físicas ou jurídicas que venha a receber;

III – por bens móveis ou imóveis que venham a adquirir.

Art. 5º - A receita da FME será constituída:

I – dos recursos provenientes do Fundo de Participação do Município especificamente destinados à aplicação no campo da Educação;

II – das dotações orçamentárias da União, do Estado e do Município a ela destinados;

III – pelas subvenções, auxílios ou contribuições da União, do Estados e do Município a ela destinados;

IV – do produto do Salário Educação, nos termos do § 5º, do artigo 311, da Constituição Estadual;

V – dos recursos provenientes de convênios, ajustes e acordos com atividades públicas e privadas destinadas às atividades educacionais;

VI – de doações de pessoas de direito público ou privado;

VII – de rendas eventuais e rendimentos da aplicação financeira de suas disponibilidades de caixa;

VIII – dos recursos de outras fontes.

Parágrafo único – Os bens e direitos da Fundação serão utilizados, exclusivamente, na realização de seus objetivos institucionais.

Art. 6º - Até encerramento deste exercício financeiro a Fundação valerá dos órgãos da Administração Direta para a realização de suas atividades apoio.

Art. 7º - O regime orçamentário e financeiro da Fundação obedecerá às normas legais e financeiro coincidirá com o ano civil.

Art. 8º - A Fundação terá a seguinte estrutura administrativa:

I – Presidência;

II – Conselho Diretor;

III – Conselho Fiscal;

IV – Superintendência;

V – Gabinete da Presidência;

VI – Órgãos Administrativos.

Art. 9º - A Fundação terá quadro de pessoal regido pelo Estatuto dos Funcionários Públicos e Municipais e Estatuto do Magistério e encaminhará através do Chefe do Poder Executivo, à Câmara Municipal de Niterói, seu Plano de Cargos e Salários, no prazo de 90 (noventa) dias.

§ 1º - Aos servidores municipais da Administração Direta e Indireta, com exercício na Secretaria Municipal de Educação anterior a esta data, será oferecida opção pela transferência para a Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, consideradas as necessidades de estrutura da fundação, mantida sua situação funcional.

§ 2º - Os servidores referidos no parágrafo anterior que não manifestarem interesse em optar pelo quadro de pessoal da Fundação permanecerão no quadro ao qual estão vinculados.

§ 3º - Os servidores de outras instituições públicas de educação, colocadas à disposição do Poder Executivo Municipal, em virtude de Convênios ou Acordos, poderão ficar administrativamente subordinados à Fundação seguindo as normas e regulamentos acordados no Convênio ou Acordo.

§ 4º - A admissão de novos funcionários para a Fundação somente ocorrerá através de concursos públicos.

Art. 10 – A Fundação terá sua estrutura, organização, condições de funcionamento e competências estabelecidas no Estatuto e no Regimento, a serem aprovados por Decretos do Chefe do Poder Executivo.

Art.11 – Caso venha a ocorrer extinção da Fundação, converterão à Administração Direta do Município todo o seu patrimônio e pessoal.

Art.12 – Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Niterói, 19 de agosto de 1991.

ANEXO B - Portaria SME 003/98 – Organização dos ciclos. Mimeo.

ORGANIZAÇÃO EM CICLOS

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, no uso de suas atribuições legais, e considerando as adequações da estrutura organizacional do ensino à Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996;

considerando a necessidade de reorganização da rede escolar municipal;
considerando a proposta pedagógica da Secretária Municipal de Educação para 1999;

considerando os princípios de avaliação estabelecidos, visando a crescente busca da melhor qualidade do ensino;

considerando a necessidade de reclassificação dos alunos para encaminhar o sistema estrutural a ser implantado a partir de 1999;

considerando a implementação de classes de aceleração prevista na legislação em vigor;

RESOLVE:

Art. 1º - A partir do ano de 1999, o Ensino Fundamental Regular e Supletivo na rede pública municipal de Niterói será organizado em 04 (quatro) ciclos, cada um deles abrangendo 02 (dois) anos de estudo ou 02 (duas) fases do Ensino Supletivo.

Parágrafo único - Excetuar-se-á nesta organização o 1º ciclo do Ensino Fundamental Regular que, compreendendo a antiga classe de alfabetização, constituir-se-á de 03 (três) anos.

Art. 2º - Caberá as Unidades Escolares, diante da estruturação em ciclos, proceder, ainda em 1998, a avaliação dos alunos até 07 (sete) de novembro.

Art. 3º - O processo de avaliação será realizado em Conselho de Classe extraordinário, sob a presidência da Diretora da escola, com a presença de todos os professores, do Supervisor Pedagógico, e de um representante dos pais, na 1ª semana de novembro.

Art. 4º - Serão submetidos ao Conselho os alunos atualmente matriculados nas 2ª, 4ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e nas II, IV e VI fases do Ensino Supletivo.

Art. 5º - Os Conselhos de Classe terão como referência para a avaliação, o nível mínimo de conhecimento atingido pelos alunos daquelas séries, considerando como parâmetros:

I - alunos concluindo a 2ª série e a II fase - conteúdos que abrangem estudos desenvolvidos na 1ª e 2ª séries, respectivamente, conteúdos da 1ª e II fases.

II - alunos concluindo a 4ª série e a IV fase - conteúdos que abrangem estudos desenvolvidos na 3ª e 4ª séries e respectivamente, conteúdos da III e IV fases;

III - alunos concluindo a 6ª série e a VI fase - conteúdos que abrangem estudos desenvolvidos na 5ª e 6ª séries e, respectivamente, conteúdos da V e VI fases, em todas as disciplinas;

§ 1º - Será permitida a reclassificação dos alunos, em série ou fase superior a subsequente a que estejam matriculados, visando ao atendimento às diferenças

individuais do aluno, e com base no princípio de avanços progressivos.

§ 2º - Não admitir-se-á o rebaixamento de série ou fase.

Art. 6º - Os alunos considerados retidos na série ou fase pelo Conselho de Classe da Unidade Escolar, deverão receber no próximo ano, pelo período máximo de um ano, ou 1 semestre, no caso de Educação de Jovens e Adultos, atendimento especial em classes de aceleração ou de reforço, a serem instituídas nas escolas da rede municipal.

Parágrafo único - Atribuir-se-á aos alunos retidos na série ou fase pelo Conselho de Classe da Unidade Escolar, o conceito 5, permanecendo o conceito 4, para os alunos que não atingiram a frequência mínima de 75%, sendo considerados portanto reprovados.

Niterói, 3 de novembro de 1998.

ANEXO C - Portaria FME 320/98 – Estrutura organizacional das unidades escolares. Mimeo.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS UNIDADES ESCOLARES MUNICIPAIS

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, com base na legislação em vigor e considerando:
Considerando a necessidade de reorganização do sistema de ensino da Rede Pública Municipal de Niterói, em 1999, para melhor atender as demandas existentes;
Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 23, que permite a organização da Educação Básica em ciclos;
Considerando a constante busca de melhor qualidade do ensino, através de um sistema de avaliação adequado à nossa realidade;
Considerando a filosofia que perpassa os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC para o Ensino Fundamental;
Considerando os resultados obtidos nas avaliações interna e externa da Rede Pública de Ensino, realizadas em 1998, respectivamente, pela Fundação Municipal de Educação de Niterói e pela Fundação CESGRANRIO;
Considerando que, para atingir os fins da educação, é necessário conjugar esforços para conjugar inclusão e qualidade;
Considerando o Parecer nº 01/98 do Conselho Municipal de Educação de Niterói,

RESOLVE:

Art. 1º - As escolas da Rede Pública Municipal de Niterói, terão 1999, terão a seguinte estrutura organizacional:

I - Educação Infantil - atenderá às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, em:

a) Creches - de 0 a 3 anos e 11 meses

b) Pré- Escolas - de 4 a 5 anos e 11 meses

II - Ensino Fundamental (Regular e de Jovens e Adultos) - atenderá aos alunos em sistema de ciclos:

a) Ciclo 1 - destinado aos alunos que, a partir dos objetivos estabelecidos, estejam em processo de alfabetização e construção dos conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento, tendo a duração de 3 anos de escolaridade, no Ensino Regular, e de 2 semestres letivos, na Educação de Jovens e Adultos.

b) Ciclo 2 - destinado aos alunos que tendo conseguido atingir os objetivos propostos para o Ciclo 1, possam ampliar e aprofundar conhecimentos, habilidades, hábitos e competências na leitura, na escrita e nos domínios lógico-matemáticos; tem a duração de 2 anos de escolaridade, no Ensino Regular, e de 2 semestres letivos, na Educação de Jovens e Adultos.

c) Ciclo 3 - cursado com observância do plano curricular, abrangendo todas as áreas de conhecimento previstas na legislação em vigor, tem a duração de 2 anos de escolaridade, para o Ensino Regular e de 2 semestres letivos, para a Educação de Jovens e Adultos.

d) Ciclo 4 - última etapa do Ensino Fundamental, será cursado com observância do plano curricular, abrangendo todas as áreas de conhecimento, previstas na legislação em vigor; tem a duração de 2 anos de escolaridade,

para o Ensino Regular e de 2 semestres letivos, para a Educação de Jovens e Adultos.

Parágrafo Único - Toda a organização curricular deverá estar fundamentada nos princípios Éticos; Políticos e Estéticos, que norteiam a articulação das áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, evitando-se a fragmentação do conhecimento e o distanciamento entre situações escolares e situações reais.

Art. 2º - O sistema de avaliação de alunos da Rede Municipal de Ensino de Niterói, será procedido observando-se:

I - Na Educação Infantil - a avaliação, sem caráter reprobatório, será realizada através do registro das observações diárias das crianças, levando-se em conta a análise das conquistas e descobertas de novos valores sociais, afetivos e cognitivos.

II - No Ensino Fundamental (Regular e de Jovens e Adultos) - Os procedimentos deverão priorizar a constante busca da melhor qualidade do ensino - com previsão contínua de reorientação da aprendizagem - através de um sistema de avaliação que prevê.

a) avaliação continuada do educando, durante os anos de escolaridade de um mesmo ciclo do Ensino Regular e durante os semestres de cada ciclo da Educação de Jovens e Adultos, não havendo retenção entre os anos e semestres do respectivo ciclo, excetuando-se casos de infreqüência;

b) possibilidade de retenção ao final de cada um dos três primeiros ciclos por freqüência ou aproveitamento insuficientes, podendo os alunos que não atingirem os objetivos propostos no ciclo ser atendidos em classes de reorientação de aprendizagem, com duração, com duração máxima de 1 ano letivo, no Ensino Regular e de 1 semestre letivo, na Educação de Jovens e Adultos;

c) progressão parcial do 3º para o 4º ciclo, com possibilidade de dependência em no

d) recuperação paralela ao longo de cada ciclo;

e) certificado de conclusão de Ensino Fundamental, ao final do 4º ciclo, sem possibilidade de retenção, excetuando-se casos de infreqüência.

Art. 3º - A decisão sobre a promoção ou retenção de alunos, ao final de cada um dos três primeiros ciclos, por freqüência ou aproveitamento insuficientes, será efetivada por Conselho de Classe Pleno da Unidade Escolar, do qual obrigatoriamente farão parte o Corpo Docente da instituição, sua Direção e Direção Adjunta, Coordenador de Turno, Supervisor Pedagógico e Orientador Educacional, bem como, no mínimo, um representante dos pais de alunos, indicado pelo respectivo Conselho Escola - Comunidade.

Art. 4º - A avaliação do rendimento escolar do aluno, durante e ao final do ciclo, será traduzida pelos seguintes conceitos:

I -	A -	aproveitamento muito bom;
II -	B -	aproveitamento bom;
III -	C -	aproveitamento regular;
IV -	D -	aproveitamento satisfatório;
V -	E -	aproveitamento insuficiente.

§ 1º - Os conceitos estabelecidos correspondem ao seguinte percentual de

aproveitamento nos objetivos propostos, no caso de transferência de alunos:

I -	A -	90 a 100%;
II -	B -	80 a 89%;
III -	C -	65 a 79%;
IV -	D -	50 a 64%;
V -	E -	menos de 50% dos objetivos propostos.

§ 2º - Os conceitos atribuídos durante os anos do ciclo, como resultados do processo de avaliação, constituir-se-ão em referenciais para o replanejamento e reorientação da aprendizagem.

§ 3º - O conceito E também será aplicado a alunos retidos por apresentarem frequência inferior a 75% do total da carga horária, de cada ano de escolaridade, e não somente ao final do CICLO.

Art. 5º - A Rede Municipal de Ensino de Niterói será submetida a processo de Avaliação Externa de dois em dois anos.

Art. 6º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Fundação Municipal de Educação de Niterói, 10 de dezembro de 1998

COMTE BITTENCOURT
PRESIDENTE

ANEXO D - Documento “Os treze pontos”. Mimeo.

- 1) Condições Objetivas de Trabalho dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Niterói:
 - a) Acerto das dívidas relativas a: adicional cumulativo, progressão funcional (por titulação) e progressão por tempo de serviço/avaliação de desempenho (incluindo a constituição de GT misto [governo e representação da categoria] para discutir a metodologia de avaliação); b) Discussão sobre abono da falta funcional e restituição do desconto relativos aos dias paralisados em 2004; c) discussão sobre reajuste salarial 2005; d) aperfeiçoamento do PCCS, através da constituição de GT misto.

- 2) Aprofundamento das ações de formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Niterói: a) valorização da escola como espaço de formação continuada; b) aproveitamento dos próprios profissionais da Rede, tendo em vista a sua elevada qualificação, para realizar determinadas ações; c) estreitamento da colaboração com as Instituições de Ensino Superior de Niterói, especialmente com a UFF; d) implantação de programa de apoio à pesquisa e à pós-graduação de profissionais da Rede Municipal de Niterói, em colaboração com o Fundo Municipal de Desenvolvimento Científico e Inovação Tecnológica e, posteriormente, com a Fundação Municipal de Apoio à Pesquisa; e) apoio à participação com apresentação de trabalho; **f) Edificação, até dezembro de 2007, de um Centro Municipal de Formação Continuada de profissionais da Educação de Niterói** (meta física).

- 3) Expansão da Rede Municipal de Educação de Niterói, com ênfase na Educação Infantil, com as seguintes **metas físicas**:
 - Até o final de 2005: a) edificações novas: Jurujuba (EF), Rio do Ouro (UMEI) e Morro da Boa Vista (UMEI); b) outra expansão: Ilha da Conceição (UMEI) , aproveitando próprio municipal já existente, que atualmente é utilizado por associação filantrópica; c) Creches Comunitárias (CC): CC São Lourenço, CC Santo Antonio e CC do Caramujo.
 - Até o final de 2008: a) edificações novas: Jurujuba (UMEI), Morro dos Marítimos (UMEI), Sapê (EF), três UMEIs em locais a definir e uma unidade EF em local a definir; b) municipalizações previstas: as quatro unidades de EI do Estado do RJ situadas em Niterói.

Obs: a expansão do Programa Criança na Creche, além do acima previsto, dependerá de estudo aprofundado sobre o referido Programa, do ponto de vista jurídico, administrativo-financeiro, pedagógico e político, o que será feito ao longo do ano de 2005.

- 4) Intensificar e aprofundar ações sobre o sistema de ciclos na Rede Municipal, discutindo e aperfeiçoando aspectos como cotidiano escolar, currículo, avaliação, coordenação pedagógica, formação continuada, de modo a favorecer uma maior compreensão do referido sistema pelo conjunto da comunidade escolar e um maior êxito escolar dos alunos, sobretudo no que tange à aquisição da leitura e da escrita (processo de alfabetização). Maior integração do trabalho de Supervisão e de Orientação na Rede, inclusive através de coordenação única; Fortalecimento da relação da área de Informática Educativa com projeto pedagógico das escolas e com o projeto dos telecentros; ampliação das ações de promoção da leitura na Rede, articulando o trabalho nas salas de leitura com outros suportes documentais (videoteca, cdteca) e com Biblioteca Cora Coralina; avançar no atendimento em educação física e em educação artística na Rede Municipal, conforme Carta- Regimento.

- 5) Edificação, até dezembro de 2006, da Casa da Inclusão (meta física), centro de referência em educação especial da Rede Municipal de Niterói, com ações voltadas ao atendimento especializado, à formação continuada de profissionais e à implementação de um centro de documentação e dados sobre a questão, incluindo a referência legislativa.

- 6) Aprofundamento e Valorização do trabalho em Educação de Jovens e Adultos, como importante fator de inclusão social, ampliando o foco do trabalho, de modo a incluir ações de

formação profissional básica (com certificação), levando em conta as demandas locais. Espera-se iniciar a experiência através de projeto-piloto em algumas unidades que oferecem EJA, provavelmente na área de formação de guias turísticos, buscando colaboração com outras áreas do Governo (Geração de Emprego e Renda, Neltur) e com entidades ligadas à formação profissional (Sistema S, CIEE, centrais sindicais), bem como buscando recursos extra-orçamentários para financiar a experiência (p. ex, os recursos do FAT).

- 7) Gestão Democrática: a) aprimoramento constante e dialogado do processo de escolha dos dirigentes escolares através de consulta à comunidade escolar; b) fortalecimento dos conselhos, ampliando a participação da sociedade civil organizada e do setor público na gestão da Rede (CME, Fórum de Diretores, Conselhos Escola-Comunidade, Conselho do FUNDEF, Conselho de Merenda Escolar); c) apoio e valorização dos grêmios escolares, incluindo o seu envolvimento no projeto de realização do parlamento-mirim em Niterói; d) Implantação do Governo Eletrônico no âmbito da educação, possibilitando o acesso do cidadão a qualquer momento, a informações relativas a gestão dos recursos, aos projetos em andamento, aos indicadores educacionais, etc. e) Diálogo constante com outras áreas do governo, com os movimentos sociais e sindicais, com a Câmara Municipal, com as Universidades, com a Secretaria Estadual de Educação e com o Ministério da Educação, com entidades do campo educacional, especialmente a UNDIME.
- 8) Gestão Descentralizada e Eficiente, com ampliação da margem de autonomia e gestão dos direitos das escolas; das equipes dos pólos, entendidos como potentes vetores de descentralização da gestão do sistema educacional, incluindo a realização de projeto piloto de descentralização da merenda escolar e agilização dos mecanismos de desembolso financeiro às escolas. Implantação, em colaboração com a EMUSA, de força-tarefa para garantir agilidade e eficácia no atendimento a demandas relativas à manutenção e a pequenos reparos nas dependências das unidades escolares.
- 9) Plano Municipal de Educação e Cidade Educadora: continuar o projeto, aprofundamento a discussão com a sociedade niteroiense acerca da elaboração do Plano Municipal de Educação (Plano de Metas e Ações para a década seguinte), tendo por fundamento a afirmação de Niterói com Cidade Educadora. Nesse sentido, está prevista a realização, até junho de 2006, de uma Conferência Municipal de Educação para a aprovação da proposta do PME da sociedade niteroiense, a ser então encaminhada às autoridades competentes.
- 10) Projetos Especiais: ênfase nesta área, tendo em vista a tradição da Rede na realização desses projetos; o forte potencial de captação de recursos extra-orçamentários que eles representam; e, sobretudo, a possibilidade de ampliar a concepção de educação e de fortalecer a imagem da escola pública como espaço de referência ética, cultural e de convivência social, aqui incluída a idéia do funcionamento das escolas públicas nos finais de semana, com atividades artísticas, culturais, esportivas, recreativas e sócio-ambientais. Nessa direção, reorganizar a gestão dos projetos especiais na estrutura da FME, dando maior organicidade e visibilidade à área. Com metas iniciais, pretendemos estruturar quatro grandes Programas, que coordenarão os diferentes projetos especiais, a saber:
 - I – PROGRAMA POPULAR DE EDUCAÇÃO E SAÚDE, englobando projetos nas seguintes áreas, entre outras: a) Prevenção de DST/AIDS; b) PREFERE; c) Prevenção à Dependência Química nas Escolas; d) Saúde Bucal; e) Diagnóstico Precoce de Anemia Falciforme; f) Saúde Mental; g) Saúde Vocal dos Professores; h) acuidade Visual e Auditiva dos Alunos. Obs: Projetos realizados, em grande parte em colaboração com as Secretarias de Saúde e de Assintência Social.
 - II – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO POPULAR, CIDADANIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, englobando projetos nas seguintes áreas, entre outras: a) Implantação de Redes de Biblioteca Populares e Comunitárias, em colaboração com a Secretaria de Cultura, Cursos de Biblioteconomia, Sindicato dos Bibliotecários, Conselho de Biblioteconomia, Biblioteca Estadual de Niterói, livreiros; b) Cursos Populares de Língua Estrangeira, atendendo

prioritariamente às crianças, jovens e adultos da Rede Municipal, com previsão de início no segundo semestre de 2005, apenas com Língua Espanhola (atualmente ausente do Currículo da Rede); c) aperfeiçoamento e expansão gradativa dos Telecentros, estabelecendo vínculos mais estreitos do projeto com a comunidade escolar e neles incluindo ações de formação profissional, com certificação (p. ex., formação de digitadores); d) Formação profissional de guias turísticos, através da EJA; e) Bombeiro-Mirim; f) Cidadania Ambiental; g) Ouvidoria nas Escolas; h) Desfiles cívicos.

III – PROGRAMA POPULAR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E FORMAÇÃO CULTURAL, englobando projetos nas seguintes áreas, entre outras: a) Aprendiz; b) Cateretê nas Artes; c) São João das Artes; d) Sarau da Educação; e) Cine-Clube nas Escolas; f) Bandas nas Escolas; g) Sexta com Bossa (atividade musical com repertório focado na Bossa Nova; h) Escola Tropical (atividade musical com repertório focado no Tropicalismo) i) A Escola na Esquina (atividade musical com repertório focado no Clube da Esquina); j) Implantação do Festival Estudantil de Artes, no mês de dezembro de cada ano, após o encerramento das aulas; k) Teatro nas Escolas; l) Férias Nota 10 (Atividades artístico-culturais). Projetos realizados, em grande parte em colaboração com a Secretaria de Cultura.

IV – PROGRAMA POPULAR DE ESPORTES, LAZER E RECREAÇÃO, englobando projetos nas seguintes áreas, entre outras: a) Xadrez nas Escolas; b) Capoeira nas escolas; c) Implantação da Olimpíada Escolar da Paz da Rede (atividades desportivas e recreativas). Obs: Projetos realizados, em grande parte, em colaboração com a Secretaria de Esportes.

11 – Edificação até dezembro de 2006 (meta física), em colaboração com a Secretaria de Cultura, da Escola Municipal de Artes (Música, Dança, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Artes Circenses), que atuará na coordenação das atividades de educação artística realizadas pelas escolas da Rede Municipal; na realização de oficinas de formação artística; e na formação profissional básica, com certificação, nas áreas de artes;

12 – Edificação, até 2008 (meta física), em colaboração com a secretaria de Cultura e de Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia, do Museu Pedagógico da Pesca, em Jurujuba, em terreno já pertencente à Rede Municipal.

13 – Projeto Professor–Autor, com apoio do programa Nacional do Livro Didático, buscando incentivar a elaboração de livros-didáticos por professores da Rede, além de estimular a participação de textos de autoria dos profissionais de educação da Rede em revistas educacionais, com ênfase no periódico “Sabor de Escola”, da FME, que passará a contar com corpo editorial próprio e terá periodicidade semestral.

ANEXO E – Ficha Avaliativa 1º ano. Mimeo.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 RUA VISCONDE DE URUGUAI, 414 – CENTRO – NITERÓI
 – RJ
 SITE: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br>

Unidade Escolar: _____ Decreto de Criação nº. _____

FICHA AVALIATIVA DO 1º ANO DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

NOME DO ALUNO (A): _____

DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ ANO DE INGRESSO _____ NO 1º CICLO

REGISTRO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO (A) ALUNO (A) NO 1º ANO DO

1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL, NO PERÍODO LETIVO DE _____ NO GRUPO DE

REFERÊNCIA _____.

Linguagem, Identidade e Autonomia	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Expressa-se oralmente em diferentes momentos, adequando a língua e a linguagem às diversas situações comunicativas;			
Escreve o seu nome com autonomia e sabe identifica-lo nas diversas situações do cotidiano escolar;			
Lê e interpreta frases;			
Lê e interpreta pequenos textos;			
Identifica pontos diferenciais entre a língua oral e escrita;			
Diferencia letras, sílabas, palavras e frases;			
Produz frases com criatividade;			
Produz pequenos textos escritos, preliminares, mesmo com marcas da oralidade, demonstrando a preocupação com a segmentação do texto em palavras e frases;			
Identifica e utiliza recursos estruturais como maiúscula e minúscula;			
Compreende e utiliza as múltiplas linguagens, inclusive à linguagem corporal, articulando-as com as suas experiências e com os diversos campos do conhecimento;			
Se expressa e se comunica através da arte, articulando: percepção, imaginação, sensibilidade e reflexão.			

Tempo, Espaço, Cidadania	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Reconhece-se como sujeito de direitos e do processo de construção do conhecimento, na interação com o outro e com o mundo;			
Valoriza o trabalho e a convivência em grupo;			
Relata fatos e acontecimentos com seqüência temporal e causal;			
Reconhece o espaço geográfico onde vive, identificando diferenças culturais e sociais da sua comunidade;			
Constrói conceitos geométricos e espaciais, ampliando seu olhar sobre o mundo;			

Estabelece relações de tempo, entre presente, passado e futuro, a partir das suas vivências cotidianas;			
Ordena e compara, numa seqüência temporal, acontecimentos vividos e/ou observados (antes/agora/depois, semana/mês/ano, estações do ano, lento/rápido);			
Descreve paisagens, sobretudo por ilustrações e oralmente;			

Ciências, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Reconhece e escreve a simbologia com a qual se representam à linguagem e o raciocínio matemático;			
Representa os números, utilizando os símbolos correspondentes sempre relacionados às respectivas quantidades;			
Apresenta noção de quantidade e relaciona o número a quantidade;			
Demonstra noção de seqüência numérica;			
Compreende as noções de posição e lateralidade;			
Compara e agrupa elementos identificando as semelhanças e diferenças;			
Compara conjuntos considerando as relações existentes entre eles;			
Seria objetos estabelecendo relação de ordem e grandeza;			
Aplica habilidades de cálculo mental para resolver problemas simples;			
Reconhece as formas geométricas: círculo, quadrado, triângulo, retângulo;			
Reconhece e nomeia as principais partes do próprio corpo;			
Reconhece animais e plantas do ambiente que interage e a importância da preservação para a vida;			
Valoriza atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos;			
Conhece hábitos de higiene e sua importância na manutenção da saúde.			

Legenda para preenchimento:

C - (Consolidar) significa que o objetivo foi alcançado.

T - (Trabalhar sistematicamente) significa que o conceito deve ser trabalhado de maneira sistemática, para que o aluno em possa avançar no processo de construção deste conhecimento

R - (Retomar) significa que o objetivo deve ser retomado para possibilitar a apropriação do conhecimento ainda não construído pelo aluno.

A - (Não trabalhado) significa que o objetivo ainda não foi trabalhado pelo professor.

Considerações quanto à aprendizagem do aluno:

CÔMPUTO DE FALTAS

1º TRIMESTRE: _____ - 2º TRIMESTRE: _____ - 3º TRIMESTRE: _____

NITERÓI, _____ DE _____ DE 20_____

Assinatura do Professor do Grupo de Referência:

Assinatura da Equipe de Articulação Pedagógica responsáveis pelo Ciclo:

ANEXO F – Ficha Avaliativa 2º e 3º anos. Mimeo.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 RUA VISCONDE DE URUGUAI, 414 – CENTRO – NITERÓI
 – RJ
 SITE: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br>

Unidade Escolar: _____ Decreto de Criação nº. _____

FICHA AVALIATIVA DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

NOME DO ALUNO (A): _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ ANO DE INGRESSO _____ NO 1º CICLO

REGISTRO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO (A) ALUNO (A) NO _____

ANO DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL, NO PERÍODO LETIVO DE _____ NO GRUPO

DE REFERÊNCIA _____ COM BASE NO EIXOS TEMÁTICOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES

DA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI, PORTARIA FME 132/08.

Linguagem, Identidade e Autonomia	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Expressa-se oralmente em diferentes momentos, adequando a língua e a linguagem às diversas situações comunicativas;			
Compreende e utiliza o sistema da escrita em variadas situações;			
Identifica pontos diferenciais entre a língua oral e escrita;			
Diferencia letras, sílabas, palavras e frases;			
Desenvolve competências textuais, a expressão oral e a criatividade;			
Compara/diferencia gêneros literários (narrativos, líricos, dramáticos) e não-literários (jornais, revistas, suplementos, entre outros);			
Produz textos escritos, preliminares, mesmo com marcas da oralidade, demonstrando a preocupação com a segmentação do texto em palavras e frases, tendo em vista a extensão da ação comunicativa;			
Identifica e utiliza recursos estruturais básicos (margem, marcação de parágrafos, uso de maiúscula/minúscula);			
Compreende e utiliza as múltiplas linguagens, inclusive a linguagem corporal, articulando-as com as suas experiências e com os diversos campos do conhecimento;			
Compreende a arte em suas diversas manifestações culturais como forma de representação do mundo.			

Tempo, Espaço, Cidadania	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Reconhece-se como sujeito de direitos e do processo de construção do conhecimento, na interação com o outro e com o mundo;			
Valoriza o trabalho e a convivência em grupo;			
Reconhece e respeita a diversidade de espaços e culturas;			
Construiu noções de espaço e de tempo, a partir de			

materialidade vivida nas situações cotidianas (datas, horários);			
Reconhece o espaço geográfico onde vive, sua dimensão física e histórica;			
Construiu conceitos geométricos e espaciais			
Estabelece relações entre presente, passado e futuro, a partir das suas vivências;			
Ordena, numa seqüência temporal, acontecimentos vividos e/ou observados (antes/agora/depois, semana/mês/ano, estações do ano, lento/rápido);			

Ciências, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Conhece a simbologia com a qual se representam à linguagem e o raciocínio matemático;			
Representa os números, utilizando os símbolos correspondentes sempre relacionados às respectivas quantidades;			
Reconhece e compara quantidades			
Levanta, confere e valida hipóteses, especialmente em atividades coletivas, a partir de diferentes situações problemas vividas no cotidiano;			
Compreende as noções de posição e lateralidade;			
Ordena seqüências numéricas e não numéricas;			
Aplica habilidades de cálculo mental para resolver problemas simples;			
Diagnostica e resolve situações-problema;			
Reconhece as formas geométricas: círculo, quadrado, triângulo, retângulo;			
Conhece e utiliza as tecnologias da informação e da comunicação na construção de valores, conhecimentos e práticas sociais;			
Conhece fatos e características da dinâmica da natureza em diferentes ecossistemas e a ação da humanidade sobre o mundo natural;			
Valoriza atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos;			
Conhece hábitos de higiene e sua importância na manutenção da saúde;			
Compreende as ciências como processo de produção de conhecimento e como atividade humana.			

Legenda para preenchimento:

C- (Consolidar) significa que o objetivo foi alcançado.

T- (Trabalhar sistematicamente) significa que o conceito deve ser trabalhado de maneira sistemática, para que o aluno possa avançar no processo de construção deste conhecimento

R- (Retomar) significa que o objetivo deve ser retomado para possibilitar a apropriação do conhecimento ainda não construído pelo aluno.

A – (Não trabalhado) significa que o objetivo ainda não foi trabalhado pelo professor.

Considerações quanto à aprendizagem do aluno:

CÔMPUTO DE FALTAS

1º TRIMESTRE: _____ **- 2º TRIMESTRE:** _____ **- 3º TRIMESTRE:** _____

NITERÓI, _____ **DE** _____ **DE 20** _____

Assinatura do Professor do Grupo de Referência:

Assinatura da Equipe de Articulação Pedagógica responsáveis pelo Ciclo:

ANEXO G – Ficha Avaliativa 2º e 3º anos. Mimeo.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 RUA VISCONDE DE URUGUAI, 414 – CENTRO – NITERÓI
 – RJ
 SITE: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br>

Unidade Escolar: _____ Decreto de Criação n°. _____

FICHA AVALIATIVA DO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

NOME DO ALUNO (A): _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ ANO DE INGRESSO _____ NO 2º CICLO

REGISTRO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO (A) ALUNO (A) NO _____

ANO DO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL, NO PERÍODO LETIVO DE _____ NO GRUPO

DE REFERÊNCIA _____ COM BASE NO EIXOS TEMÁTICOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES

DA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI, PORTARIA FME 132/08.

Linguagem, Identidade e Autonomia	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Formula e responde perguntas, fazendo as intervenções pertinentes;			
Narra fatos e situações cotidianas, considerando a espacialidade, a temporalidade e a casualidade;			
Compreende e utiliza a escrita, em suas diferentes funções e em diferentes gêneros e tipos textuais;			
Utiliza recursos expressivos de entonação, da segmentação do texto e da própria organização textual;			
Emprega corretamente, mecanismos expressivos – pontuações, figuras de linguagem e estilística;			
Produz textos, empregando corretamente, proposições temporais de acordo com gênero textual apresentado;			
Analisa o texto produzido, considerando os processos narrativos e gramaticais;			
Lê oralmente com fluência e expressividade;			
Compreende e interpreta diferentes gêneros discursivos;			
Percebe a arte como possibilidade de expressão, mobilizando diferentes materiais e suportes;			
Sistematiza o uso da linguagem matemática;			
Se expressa por meio da linguagem corporal, articulando-a com os diversos campos do conhecimento;			

Tempo, Espaço, Cidadania	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Desenvolve noções da relação tempo-espço, bem como as transformações ocorridas pela ação da humanidade ao longo da história;			
Identifica a pertinência da história do município na história do Estado e do país;			
Reconhece e respeita a diversidade cultural brasileira e			

suas complexidades;			
Estabelece ligação entre a cultura de seu município, do Estado e do país;			
Reconhece e utiliza as noções de cidadania;			
Amplia a noção de coletividade e suas implicações nas relações sociais cotidianas;			
Conhece o espaço geográfico onde vive sua dimensão física, econômica, política e cultural;			
Percebe as mudanças no espaço e no tempo como resultado das ações humanas;			
Reconhece e utilizar-se das diversas expressões artísticas, articulando-as com sua dimensão social;			
Sistematiza conceitos geométricos e espaciais, ampliando seu olhar pelo mundo;			
Estabelece relações entre unidades de medida de tempo;			
Estabelece trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro em função de seus valores.			

Ciências, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Faz cálculos matemáticos por escrito e mentalmente, envolvendo as 4 operações;			
Utiliza conceitos e procedimentos matemáticos na resolução de situações-problema, envolvendo quaisquer tipos de operações com números naturais e decimais;			
Reconhece e encontra múltiplos e divisores de um número;			
Reconhece, representa e nomeia frações de figuras;			
Calcula frações de quantidades, em situações simples e em resolução de situações-problema;			
Utiliza o pensamento geométrico, a visualização e a representação de formas, objetos e figuras geométricas;			
Constrói e interpreta tabelas e gráficos de barras;			
Conhece e utiliza as ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação para a análise, a interpretação, a elaboração e a socialização de valores, conhecimentos e práticas e sociais;			
Identifica e compreende a dinâmica da natureza em diferentes ecossistemas, construindo valores comprometidos com a preservação da vida;			
Reconhece as características de animais e vegetais;			
Reconhece as principais partes do corpo humano e suas funções nas relações do homem com o ambiente;			
Compreende as ciências como processo de produção de conhecimento e como atividade humana, apropriando-se de conceitos, idéias e métodos das diferentes áreas das ciências como ferramentas para aprofundar a compreensão do mundo e para solucionar problemas e desafios colocados pela realidade.			

Legenda para preenchimento:

C- (Consolidar) significa que o objetivo foi alcançado.

T- (Trabalhar sistematicamente) significa que o conceito deve ser trabalhado de maneira

sistemática, para que o aluno possa avançar no processo de construção deste conhecimento

R- (Retomar) significa que o objetivo deve ser retomado para possibilitar a apropriação do conhecimento ainda não construído pelo aluno.

A – (Não trabalhado) significa que o objetivo ainda não foi trabalhado pelo professor.

Considerações quanto à aprendizagem do aluno:

CÔMPUTO DE FALTAS

1º TRIMESTRE: _____ **- 2º TRIMESTRE:** _____ **- 3º TRIMESTRE:** _____

NITERÓI, _____ **DE** _____ **DE 20** _____

Assinatura do Professor do Grupo de Referência:

Assinatura da Equipe de Articulação Pedagógica responsáveis pelo Ciclo:

ANEXO H – Portaria FME 887/10 – férias e 13º para as duplas regências. Mimeo.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Atos do Presidente

ASSEGURA AOS SERVIDORES DA FME OPTANTES PELO RET E PELA DUPLA REGÊNCIA AS VANTAGENS QUE MENCIONA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Presidente da Fundação Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

Considerando a garantia constitucional de que trata o art. 7º, incisos VIII e XVII c/c § 3.º do art. 39 da CRFB e o disposto na Lei Municipal n.º169, de 18 de dezembro de 1978 e nos Decretos Municipais n.º 9782, de 09 de março de 2006, n.º. 6362, de 29 de maio de 1992, alterado pelo Decreto Municipal n.º 6481, de 27 de outubro de 1992,

R E S O L V E:

Art 1º - Fica assegurado aos servidores públicos integrantes do Grupo do Magistério e do Grupo Técnico Científico da Fundação Municipal de Educação – FME que trabalham em Regime Especial de Trabalho – RET e em Regime de Dupla Regência o direito a percepção de Décimo Terceiro e de Abono de 1/3 (um terço) de férias.

Parágrafo único- O abono de férias de que trata o caput deste artigo somente será devido ao servidor integrante do Grupo do Magistério em regência de turma que cumprir os referidos regimes durante todo ano letivo. No caso dos demais servidores integrantes do Grupo do Magistério e do Técnico Científico o abono de férias somente será devido se cumpridos os regimes durante 12(doze) meses.

Art 2º - Os casos omissos serão resolvidos pela Presidência da FME.

Art 3º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário

ANEXO I – Edital Processo Seletivo Simplificado 2010. Mimeo.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Edital de Processo Seletivo Simplificado

A Fundação Municipal de Educação faz saber que realizará Processo Seletivo Simplificado visando a concessão da gratificação de Dupla Regência para estruturação das Equipes de Referência dos Ciclos, para atuar do 1º ao 4º ciclo, do Ensino Fundamental Regular e da Educação de Jovens e Adultos, de acordo com o que dispõem a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e a Portaria FME nº 878/2009, que institui a Proposta Pedagógica da rede municipal de ensino.

1. DA CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPES DE REFERÊNCIA

Em conformidade com o disposto no § 6º, do artigo 14 da Portaria FME nº 878/2009, que institui a Proposta Pedagógica da rede municipal de educação, e prevê que as Equipes dos Ciclos do Ensino Fundamental poderão ser acrescidas de professores, de acordo com o número de Grupos de Referência do Ciclo, que atuarão enquanto Equipe de Referência do Ciclo, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de redes colaborativas de ensino e de aprendizagem na Unidade de Educação, como se segue:

I – Um professor para cada dois Grupos de Referência do 1º ano do 1º Ciclo;

II – Um professor para cada quatro Grupos de Referência dos 2º e 3º anos do 1º Ciclo e 4º e 5º anos do 2º Ciclo;

III – Um professor para cada oito Grupos de Referência dos 3º e 4º Ciclos.

Parágrafo único: As Equipes dos Ciclos serão acrescidas de Professores de Equipe de Referência, de acordo com critérios de seleção pública, preferencialmente, com a participação dos professores da Rede Municipal de Educação, após o preenchimento de todas as vagas de Professores dos Grupos de Referência das Unidades de Educação.

1.1 – A atuação dos Professores das Equipes de Referência dos Ciclos se destinará ao atendimento dos Projetos organizados e aplicados pela Fundação Municipal de Educação, assim como os Projetos elaborados e organizados pelas Unidades de Educação, previamente aprovado pela FME, a partir de critérios de edital público.

2. DOS CANDIDATOS, VAGAS E REQUISITOS BÁSICOS

No presente Edital, poderão inscrever-se, no Processo Seletivo Simplificado, para compor a equipe de referência do ciclo, os professores concursados e em efetivo exercício na Rede Municipal de Educação de Niterói que apresentarem os documentos que preencham os requisitos básicos constantes neste edital.

Atuação em Equipe de Referência do Ciclo	Vagas	Requisitos Básicos
Professor de Referência do 1º ano do 1º ciclo do ensino fundamental regular.	55	a) Professor I, ocupantes dos cargos efetivos do Quadro de Pessoal Permanente da FME. b) Noções de informática, uso dos aplicativos: editor de texto, planilha, apresentação e internet.
Professor de Referência dos 2º ano e 3º ano do do 1º ciclo do ensino	63	a) Professor I, ocupantes dos cargos efetivos do Quadro de

fundamental regular.		Pessoal Permanente da FME. b) Noções de informática, uso dos aplicativos: editor de texto, planilha, apresentação e internet.
Professor de Referência dos 2º ciclo do ensino fundamental regular.	55	a) Professor I, ocupantes dos cargos efetivos do Quadro de Pessoal Permanente da FME. b) Noções de informática, uso dos aplicativos: editor de texto, planilha, apresentação e internet.
Professor de Referência Da disciplina de ciências, dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental regular.	20	a) Professor I, ocupantes dos cargos efetivos do Quadro de Pessoal Permanente da FME em exercício de docência na disciplina de ciências. b) Noções de informática, uso dos aplicativos: editor de texto, planilha, apresentação e internet.
Professor de Referência Da disciplina de matemática, dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental regular.	05	a) Professor I, ocupantes dos cargos efetivos do Quadro de Pessoal Permanente da FME em exercício de docência na disciplina de matemática. b) Noções de informática, uso dos aplicativos: editor de texto, planilha, apresentação e internet.
Professor de Referência do 1º ano do 1º ciclo da Educação de Jovens e Adultos	14	a) Professor I, ocupantes dos cargos efetivos do Quadro de Pessoal Permanente da FME. b) Noções de informática, uso dos aplicativos: editor de texto, planilha, apresentação e internet.
Professor de Referência dos 2º ano e 3º ano do do	06	a) Professor I, ocupantes dos cargos efetivos do Quadro

1º ciclo da Educação de Jovens e Adultos.	04	de Pessoal Permanente da FME. b) Noções de informática, uso dos aplicativos: editor de texto, planilha, apresentação e internet.
Professor de Referência dos 3º e 4º ciclos da Educação de Jovens e Adultos.	04	Professor I ou Professor II, ocupantes dos cargos efetivos do Quadro de Pessoal Permanente da FME e portador de diploma de Licenciatura Plena nível superior nas disciplinas que pertencem à matriz curricular neste segmento de ensino.
Professor dinamizador do Projeto “A voz e vez do leitor” para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental Regular e da Educação de Jovens e Adultos.	20	b) Noções de informática, uso dos aplicativos: editor de texto, planilha, apresentação e internet. Professor I ou Professor II, ocupantes dos cargos efetivos do Quadro de Pessoal Permanente da FME e portador de diploma de Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa.
Professor dinamizador dos Projetos de Mídias e Novas Tecnologias para os 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos	24	a) Professor I, ocupantes dos cargos efetivos do Quadro de Pessoal Permanente da FME. b) Certificação na área de informática (editor de texto, planilha apresentação e internet – carga horária mínima de 16h cada).

Professor dinamizador do Projeto LEGO para atendimento na Educação Infantil.

26

a) Professor I, ocupantes dos cargos efetivos do Quadro de Pessoal Permanente da FME, atuantes em Unidades de Educação Infantil.

b) Noções de informática, uso dos aplicativos: editor de texto, planilha, apresentação e internet.

3. DA INSCRIÇÃO

3.1 – A inscrição para o Processo Seletivo será gratuita. A realização da inscrição implica a concordância do candidato com as regras aqui estabelecidas, com renúncia expressa a quaisquer outras;

3.2 – O candidato interessado na contratação temporária em regime de Dupla Regência deverá inscrever-se por meio eletrônico, no endereço www.educacaoniteroi.com.br, onde preencherá a ficha de inscrição, nas áreas de atuação, conhecimento e disciplinas disponibilizadas.

3.3 - Os professores, no ato da inscrição, poderão indicar até duas opções para atuação desde que apresentem os requisitos básicos constantes no item 2.

3.4 – Os professores, no ato da inscrição, deverão indicar até três opções de Unidades de Educação da Rede, com os respectivos turnos, para atuar em Regime de Dupla Regência.

3.5 – O candidato (a) deverá apresentar à FSDE/FME, cópia e original do último contracheque da FME, que comprove o número de matrícula e requisito básico necessário para atuação enquanto professor de referência e professor dinamizador, na área, conhecimento ou disciplina para a qual se inscreveu.

3.6 – No item b dos Requisitos básicos, o candidato deverá apresentar uma declaração pessoal, na qual demonstrará ter conhecimento de sistemas operacionais e seus aplicativos. Exceto para atuação enquanto Professor dinamizador dos Projetos de Mídias e Novas Tecnologias, que deverá apresentar certificação.

3.7 - Todos os documentos apresentados pelo candidato para fim de comprovação de títulos serão listados, em duas vias, valendo a segunda como recibo ao interessado devolvendo-se no ato a documentação original.

3.8 – Somente serão considerados como comprovantes válidos diplomas, certificados, atestados ou declarações em que constem expressamente a denominação do curso com a indicação explícita da carga horária total.

4. DO PROCESSO SELETIVO

O Processo Seletivo será eliminatório e classificatório.

1.0 – Análise e avaliação da Ficha de inscrição e comprovação dos requisitos básicos, constantes no item 2 deste edital (caráter eliminatório).

2.0 – Pontuação na Titulação Acadêmica (caráter classificatório), no qual será observado o perfil acadêmico e experiência profissional do candidato.

3.0 - Entrevista (caráter eliminatório e classificatório).

Áreas de Atuação

Títulos ou Requisitos de Pontuação

Professor de Referência do 1º Ciclo do Ensino Fundamental Regular

a) Graduação em Ensino Normal Superior e/ou Licenciatura em Pedagogia – 1 ponto.

b) Pós-graduação Lato Sensu em Educação

- 2 pontos.
- c) Mestrado ou Doutorado em Educação – 3 pontos.
- d) Tempo de magistério no ensino fundamental da rede municipal de Niterói – 1º segmento – 2 pontos por ano trabalhado;
- e) Experiência em Professor de Equipe de Referência no 1º ciclo na rede municipal – 1 ponto por ano de atuação;
- f) Experiência de consultoria em alfabetização na rede pública federal, estadual ou municipal – 1 ponto;
- g) Certificação básica na área de informática (editor de texto, planilha, apresentação e internet – carga horária mínima de 16h cada) – 1 ponto.

Professor de Referência do 2º Ciclo do Ensino Fundamental Regular

- a) Graduação em Ensino Normal Superior e/ou Licenciatura em Pedagogia – 1 ponto.
- b) Pós-graduação Lato Sensu em Educação – 2 pontos.
- c) Mestrado ou Doutorado em Educação – 3 pontos.
- d) Tempo de magistério no ensino na rede municipal de Niterói – 1º segmento – 2 pontos por ano trabalhado; Tempo de Magistério fora da rede 1 ponto por ano trabalhado.
- e) Experiência em Professor de Equipe de Referência no 2º ciclo na rede municipal – 1 ponto por ano de atuação.
- f) Tempo de Experiência de consultoria no 1º segmento do ensino fundamental na rede pública federal, estadual ou municipal – 1 ponto.
- g) Certificação básica na área de informática (editor de texto, planilha, apresentação e internet – carga horária mínima de 16h cada) – 1 ponto.

Professor de Referência do 1º e 2º Ciclos da Educação de Jovens e Adultos

- a) Graduação em Ensino Normal Superior e/ou Licenciatura em Pedagogia – 1 ponto.
- b) Pós-graduação Lato Sensu em Educação – 2 pontos.
- c) Mestrado ou Doutorado em Educação – 3 pontos.
- d) Tempo de magistério no ensino na rede municipal de Niterói – 1º segmento – 2 pontos por ano trabalhado; Tempo de Magistério fora da rede 1 ponto por ano trabalhado.
- e) Experiência em Professor de Equipe de

- Referência no 2º ciclo na rede municipal – 1 ponto por ano de atuação.
- f) Tempo de Experiência de consultoria no 1º segmento do ensino fundamental na rede pública federal, estadual ou municipal – 1 ponto.
- g) Certificação básica na área de informática (editor de texto, planilha, apresentação e internet – carga horária mínima de 16h cada) – 1 ponto.
- Professor de Referência do 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental Regular e da Educação de Jovens e Adultos.
- a) Pós-graduação Lato Sensu em Educação – 2 pontos.
- b) Mestrado ou Doutorado em Educação – 3 pontos.
- c) Tempo de magistério no ensino na rede municipal de Niterói – 2º segmento – 2 pontos por ano trabalhado; Tempo de Magistério fora da rede 1 ponto por ano atuação.
- d) Experiência em Professor de Equipe de Referência no 3º e 4º ciclo na rede municipal – 1 ponto por ano de atuação.
- e) Certificação básica na área de informática (editor de texto, planilha, apresentação e internet – carga horária mínima de 16h cada) – 1 ponto.
- Professor dinamizador do Projeto “A voz e vez do leitor” para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental Regular e da Educação de Jovens e Adultos.
- a) Pós-graduação Lato Sensu em Educação – 2 pontos.
- b) Mestrado ou Doutorado em Educação – 3 pontos.
- c) Tempo de magistério no ensino na rede municipal de Niterói – 2º segmento – 2 pontos por ano trabalhado; Tempo de Magistério fora da rede 1 ponto por ano trabalhado.
- Professor dinamizador dos Projetos de Mídias e Novas Tecnologias para os 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental Regular.
- a) Graduação em Ensino Normal Superior e/ou Licenciatura em Pedagogia – 1 ponto.
- b) Pós-graduação Lato Sensu em Educação – 2 pontos.
- c) Mestrado ou Doutorado em Educação – 3 pontos.
- d) Tempo de magistério no ensino na rede municipal de Niterói – 1º segmento – 2 pontos por ano trabalhado; Tempo de Magistério fora da rede 1 ponto por ano trabalhado.
- Professor dinamizador do Projeto LEGO para atendimento na Educação
- a) Graduação em Ensino Normal Superior e/ou Licenciatura em Pedagogia –

Infantil.

- 1 ponto.
- b) Pós-graduação Lato Sensu em Educação – 2 pontos.
- c) Mestrado ou Doutorado em Educação – 3 pontos.
- d) Tempo de magistério no ensino na rede municipal de Niterói – 1º segmento – 2 pontos por ano trabalhado; Tempo de Magistério fora da rede 1 ponto por ano trabalhado.
- e) Experiência em Professor de Equipe de Referência na Educação Infantil na rede municipal – 1 ponto por ano de atuação.
- f) Certificação básica na área de informática (editor de texto, planilha, apresentação e internet – carga horária mínima de 16h cada) – 1 ponto.

4.4 - Para comprovação de títulos, na ausência dos diplomas ou certificados, somente serão aceitas Declarações que contenham e estejam explicitamente no seu prazo de validade.

4.5 – A Experiência profissional deverá ser relacionada diretamente às atribuições da função a ser comprovada da seguinte forma:

4.5.1 - Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS): fotocópias que incluam as páginas com os dados de identificação do trabalhador – folha de rosto e de qualificação civil – e com o registro do contrato de trabalho com todos os campos preenchido, inclusive o da rescisão, quando for o caso, e assinaturas.

4.5.2- Contrato de Trabalho, em papel com timbre (ou carimbo), e assinatura do contratante, que expresse claramente a função exercida pelo candidato e indique o período de trabalho (data de início: dia, mês e ano e de permanência ou término, se for o caso).

4.5.3 – No caso de experiência em Equipe de Referência, os candidatos deverão apresentar uma declaração uma assinada pelo Diretor da Unidade de Educação em que trabalhou atestando o tempo de atuação do candidato.

4.5.4 - Certidão Oficial expedida pelo órgão de lotação ou exercício no caso de tratar-se de servidor público.

4.5.5 - Os documentos apresentados em língua estrangeira deverão ser traduzidos e conter o nome legível e a assinatura do tradutor, com firma reconhecida em cartório.

4.5.6 - Quando o nome do candidato, nos documentos apresentados para a Prova de Títulos, for diferente do que consta na Ficha de Inscrição, deverá ser anexado comprovante de alteração de nome, sem numeração, mas apenas juntado ao conjunto de títulos entregues.

5. DO CRITÉRIO DE DESEMPATE

5.1 - Apurado o total de pontos, na hipótese de empate, será dada preferência para efeito de classificação, sucessivamente:

I - maior pontuação na Titulação Acadêmica;

II - maior pontuação de efetivo exercício no magistério;

5.2 – Os candidatos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, completados até o último dia do prazo de inscrição, terão preferência sobre os demais, na hipótese de empate, adotando-se como primeiro critério de desempate, nesse caso, a idade mais elevada, nos termos do art. 27, parágrafo único, da Lei nº 10.741/2003.

5.3 - Serão chamados os candidatos aprovados e classificados em ordem decrescente até o preenchimento das vagas.

6. DO CRONOGRAMA ETAPAS	DATA
PUBLICAÇÃO DO EDITAL	DIA 26/02/2010
INSCRIÇÕES ONLINE	01 a 10/03/2010
ENTREGA DE DOCUMENTOS	11 e 12/03/2010
DIVULGAÇÃO DO RESULTADO PARCIAL	16/03/2010
ENTRADA DE RECURSOS	17/03/2010
JULGAMENTO DE RECURSOS	19/03/2010
ENTREVISTA	22 e 23/03/2010
DIVULGAÇÃO DE RESULTADO FINAL	25/03/2010
ASSINATURA DO TERMO DE DUPLA REGÊNCIA	26/03/2010

7. DA ASSINATURA DO TERMO DE ANUÊNCIA

7.1- A convocação dos selecionados para a assinatura do termo de anuência observará a ordem de classificação obtida pelo somatório dos pontos atribuídos aos títulos e comprovação de experiência apresentados no prazo determinado, não prevalecendo qualquer documento comprobatório posterior.

7.2 - As contratações de que trata o presente Edital terão eficácia a partir da data de suas formalizações, até o término do ano letivo de 2010, podendo ser prorrogado por mais um ano.

8. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

8.1- Os professores que hoje compõem as equipes de referência com matrícula, deverão passar por todo o processo seletivo, podendo continuar, em 2010, como professor de equipe de referência desde que preencham os pré-requisitos constantes neste edital.

8.2 - O não atendimento a qualquer das condições estabelecidas neste Edital na forma e prazos estabelecidos em qualquer das fases, importará na eliminação do candidato na participação do processo seletivo.

8.3 – A validade do processo seletivo será de 12 meses, podendo ser prorrogada por igual período, de acordo com o interesse da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

8.4 – Caberá ao candidato classificado a manutenção da atualização do seu endereço junto à Fundação Municipal de Educação de Niterói, por meio de requerimento protocolado na Fundação Municipal de Educação de Niterói, na Rua Visconde de Uruguai nº 414 – Centro – Niterói – RJ – CEP 24030-075.

8.5 – Os casos omissos serão resolvidos pelo Presidente da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

ANEXO J – Produção textual da aluna J. do 1º ano de escolaridade (2004). Mimeo.

Uma História Verdadeira

Aluna J.

Era uma vez uma professora muito lindinha. Ela trabalhava numa escola muito legal e todos gostavam daquela escola.

Um dia, um dragão apareceu, de repente, do nada. Ele viajou para um lugar encantado, onde tudo era lindo!

A professorinha queria mostrar esse lugar aos alunos, mas os alunos não viam nada, a não ser um monte de livros.

Até que um dia, um menino pegou um livro e começou a ler. No outro dia, uma aluna abriu um outro livro e todos quiseram ler também.

E eles leram todos os livros!

Então, a professora ficou feliz e fim.

ANEXO K – Texto Alfabetização, parafraseado pela Professora E. Mimeo.

(Produção elaborada pela Profª E., da Escola 1, parafraseando o texto “Alfabetização sem receita” de Marlene Carvalho.)

A educadora compartilha com o coletivo da escola a angústia que sentiu no seu percurso de preparação do Seminário sobre a Psicogênese da Língua Escrita.

ALFABETIZANDO SEM RECEITA

Pegue uma professora, no estado em que ela estiver, coloque-a numa sala de aula com alunos para se alfabetizar. Faça-a pensar em várias formas e métodos a ser usados. Ponha um pouco de boa vontade e perseverança, sem esquecer do amor e a paixão por desafios.

Faça com que converse com outras colegas e troque experiências. Dê-lhe vários livros sobre o assunto, mas nenhum especificamente sobre um autor. Priorize atividades utilizadas por vários profissionais e que deram certo.

Faça-a pensar, rever e verificar se as atividades lúdicas surtiram efeito ou não. Em caso negativo, diga-lhe que poderá voltar e experimentar novos desafios.

Desafie a imaginação desse ser que se vê em constante conflito.

Assim, você verá muitos resultados e poderá verificá-los no decorrer dessa apresentação!

ANEXO L – Texto “Alfabetização sem Receita” e “Receita de Alfabetização”, de Marlene Carvalho. Mimeo.

Receita de alfabetização

Pegue uma criança de 6 anos e lave-a bem. Enxágüe-a com cuidado, enrole-a num uniforme e coloque-a sentadinha na sala de aula. Nas oito primeiras semanas, alimente-a com exercícios de prontidão. Na 9ª semana ponha uma cartilha nas mãos da criança. Tome cuidado para que ela não se contamine no contato com livros, jornais, revistas e outros perigosos materiais impressos.

Abra a boca da criança e faça com que engula as vogais. Quando tiver digerido as vogais, mande-a mastigar, uma a uma, as palavras da cartilha. Cada palavra deve ser mastigada, no mínimo, 60 vezes, como na alimentação macrobiótica. Se houver dificuldade para engolir, separe as palavras em pedacinhos.

Mantenha a criança em banho-maria durante quatro meses, fazendo exercícios de cópia. Em seguida, faça com que a criança engula algumas frases inteiras. Mexa com cuidado para não embolar.

Ao fim do oitavo mês, espete a criança com um palito, ou melhor, aplique uma prova de leitura e verifique se ela devolve pelo menos 70% das palavras e frases engolidas. Se isso acontecer, considere a criança alfabetizada. Enrole-a num bonito papel de presente e despache-a para a série seguinte.

Se a criança não devolver o que lhe foi dado para engolir, recomece a receita desde o início, isto é, volte aos exercícios de prontidão. Repita a receita tantas vezes quantas forem necessárias. Ao fim de três anos, embrulhe a criança em papel pardo e coloque um rótulo: aluno renitente.

Alfabetização sem receita

Pegue uma criança de 6 anos ou mais, no estado em que estiver, suja ou limpa e coloque-a numa sala de aula onde existam muitas coisas escritas para olhar e examinar.

Servem jornais, livros, revistas, embalagens, propaganda eleitoral, latas vazias, caixas de sabão, sacolas de supermercado, enfim, vários tipos de materiais que estiverem a seu alcance. Convide as crianças para brincarem de ler, adivinhando o que está escrito: você vai ver que elas já sabem muitas coisas.

Converse com a turma, troque ideias sobre quem são vocês e as coisas de que gostam e não gostam. Escreva no quadro algumas das frases que foram ditas e leia-as em voz alta. Peça às crianças que olhem os escritos que existem por aí, nas lojas, nos ônibus, nas ruas, na televisão. Escreva algumas dessas coisas no quadro e leia-as para a turma.

Deixe as crianças cortarem letras, palavras e frases dos jornais velhos e não esqueça de mandá-las limpar o chão depois, para não criar problema na escola. Todos os dias, leia em voz alta alguma coisa interessante: historinha, poesia, notícia de jornal, anedota, letra de música, adivinhações.

Mostre alguns tipos de coisas escritas que elas talvez não conheçam: um catálogo telefônico, um dicionário, um telegrama, uma carta, um bilhete, um livro de receitas de cozinha.

Desafie as crianças a pensarem sobre a escrita e pense você também. Quando elas estiverem escrevendo, deixe-as perguntar ou pedir ajuda ao colega. Não se apavore se uma criança estiver comendo letra: até hoje não houve caso de indigestão alfabética. Acalme a diretora se ela estiver alarmada.

Invente sua própria cartilha. Use sua capacidade de observação para verificar o que funciona, qual o modo de ensinar que dá certo na sua turma. Leia e estude você também.