

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS ORGANIZADAS NO REGIME DE ENSINO EM CICLO(S)

BERNADO, Elisangela da Silva - PUC-Rio

GT: Formação de Professores/ n. 08

Agência Financiadora:. CNPq

1. Introdução

A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação docente¹ bem como nas investigações e publicações da área e nos debates acerca da formação inicial e continuada dos professores. Nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

No que tange à literatura, o estudo da questão da formação continuada de professores envolve um número considerável e crescente de autores (Perrenoud, 2000; Nóvoa, 1992a; entre outros), que aponta seja para a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor, mesmo a que é realizada em nível superior, seja para a necessidade de se levar em conta o saber do professor, seja para a escola como *locus* de formação docente.

Na literatura educacional, parece haver consenso em torno da idéia de que nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional (Candau, 2001; Santos, 1998). Esse consenso põe em destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Pode-se dizer que, na perspectiva dos estudos sobre o tema, a formação continuada é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial,

¹ Na LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no título “Dos profissionais da educação”, podemos observar pelo menos três artigos destinados a fundamentar a formação inicial e continuada de professores, os artigos 61, 63 e 67.

mas por ser a escola um espaço (*locus*) privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares.

Tendo essa perspectiva como pano de fundo, o estudo procurou caracterizar a formação continuada de professores que acontece na escola fundamental pública do município do Rio de Janeiro. A suposição inicial da qual parti foi a de que essa formação acontece em experiências formalizadas de educação continuada, mas também, e, especialmente, no cotidiano do espaço escolar.

Dessa forma, o estudo levou em conta duas dimensões da formação continuada de professores. Considerou, por um lado, as experiências formalizadas de educação continuada, representadas por cursos de atualização, capacitação ou treinamento promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) ou pela própria escola.

Por outro lado, no âmbito da escola, o estudo se interessou por aspectos que fogem à perspectiva clássica de formação continuada, apontada acima. Nesta segunda dimensão, o foco da pesquisa esteve dirigido à formação continuada que acontece no interior da escola, nos diferentes momentos e instâncias em que há trocas entre professores e destes com outros profissionais da escola. Para realizar o objetivo de caracterizar a formação continuada de professores, procurei investigar e cotejar a formação continuada de professores em escolas de ensino fundamental organizadas em ciclo, nas dimensões macro e mesossocial de análise.

Na dimensão macrossocial, foram utilizados os dados do SAEB 2001 (Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica) para descrever e explorar algumas das características da formação continuada oferecida pelas escolas públicas municipais frequentadas pelos alunos cariocas. Na dimensão mesossocial, foi feito um estudo de caso da formação continuada oferecida numa escola pública de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, por meio de observação das interações e de entrevistas.

Estudos que consideram a escola como espaço privilegiado de formação continuada de professores procuram estudar esta instituição de uma perspectiva mesossocial, considerando as organizações escolares como instituições que adquirem uma dimensão própria, enquanto espaços organizacionais onde se tomam importantes decisões educativas,

curriculares e pedagógicas, que vão além do que é imposto pelo sistema de ensino (macro) e do que é vivenciado no cotidiano da sala de aula (micro). (Nóvoa, 1992b)

Essa abordagem de análise e investigação da escola propiciou um olhar particular sobre a realidade educativa, valorizando as dimensões contextuais e procurando focar as perspectivas mais gerais e mais particulares pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares.

Nessa abordagem, os processos de mudança e de inovação educacional passam, necessariamente, pela compreensão da instituição escolar em sua complexidade técnica, científica e humana. A escola constitui-se, então, em um espaço-cultural, onde se exprimem os atores educativos: professores, alunos e direção (Nóvoa, 1992b).

Durante a pesquisa, esse olhar foi complementado por uma abordagem macrosocial que, a partir dos dados do SAEB 2001 sobre formação de professores em escolas cicladas da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, permitiu caracterizar essa formação no sistema municipal de educação. Além disso, os dados do SAEB permitiram cotejar os achados de nível macro e meso sobre as características da formação continuada desses professores.

Durante o estudo da escola, foram realizadas entrevistas focadas no ciclo e em sua relação com a formação continuada de professores, com os principais agentes da escola estudada e da SME relacionados a estas políticas. A pesquisa de campo possibilitou o acompanhamento do curso da SME e de parte das atividades de formação continuada que aconteceram na escola estudada, durante o período de agosto a dezembro de 2002.

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

2. Ciclos e Formação Continuada de Professores: reflexões e práticas

No Brasil, a possibilidade de organização não seriada do ensino foi colocada pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024 de 1961), que, em seu artigo 104, prevê a ‘organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios’, em caráter experimental.

Na LDB nº 5.692 de 1971 tal possibilidade é colocada como uma alternativa. Em seu artigo 14, parágrafo 4º, esta Lei diz que: ‘verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento’.

Mas foi somente com a LDB nº 9.394 de 1996, que a perspectiva de uma organização do ensino em outros moldes é colocada de forma mais clara por meio da indicação de diferentes alternativas. O artigo 23 expressa que: ‘A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, ...’.

Nesse contexto, os ciclos escolares surgem com a intenção de regularizar o fluxo escolar, eliminando ou limitando a repetência e a evasão dos alunos. A discussão dessa política, e, também, da progressão continuada², da promoção automática³ e das políticas de não-reprovação, tornou-se acirrada.

Barreto & Mitrulis (1999), Fernandes & Franco (2001) e Fernandes (2000), registram que o tema das políticas de não-reprovação, no Brasil, emerge, pela primeira vez, nos anos 20, do século passado.

Já o tema da promoção automática na escola ganhou maior destaque nacional na década de 50, devido ao fenômeno do elevado índice de repetência e evasão escolar que ocorria no sistema de ensino primário (a cada 100 crianças que se matriculavam na 1ª série,

² A progressão continuada estaria mais vinculada ao sistema ciclado de ensino, onde haveria uma continuidade do processo ensino-aprendizagem do aluno, ou seja, o processo continuaria, no ano seguinte, a partir do momento de aprendizagem em que se encontraria o aluno.

³ A promoção automática, vinculada ao sistema seriado de ensino, o aluno é promovido para a série seguinte, tendo alcançado ou não os objetivos do processo ensino-aprendizagem, iniciando o ano seguinte a partir do momento da série/ano escolar.

apenas 16 conseguiam concluir as quatro séries do ensino primário). (Barreto & Mitrulis; 1999, p. 30)

Segundo Mainardes (1998), as experiências que aconteceram em todo o país entre o final dos anos 60 e início dos 80, em alguns estados brasileiros como: São Paulo, Pernambuco, Santa Catarina e Rio de Janeiro, mostram que a promoção automática não foi acompanhada das condições necessárias para o seu êxito, agravando, ainda mais, os problemas existentes, ao invés de solucioná-los.

De acordo com o autor, se, por um lado, entende-se que a promoção dos alunos deveria ser uma característica inerente ao sistema, por outro, a implantação do sistema de ciclos ou regime de progressão continuada, com a manutenção das séries, precisa ser acompanhada e avaliada para que sejam evitados a queda da qualidade do ensino e o não-atendimento das necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Alguns desafios são apontados por Mainardes como sendo responsáveis pelo sucesso da implementação de tal proposta de organização do ensino. O primeiro desafio diz respeito ao atual contexto educacional brasileiro, no qual “a organização da escolaridade em ciclos ou experiências de progressão continuada não podem ser implantadas enquanto medidas isoladas, devido à necessidade de “formulação, nas redes de ensino, de um projeto educacional⁴ amplo e consistente, com a definição de princípios pedagógicos, definição de um currículo comum, investimentos na formação contínua dos professores e no fortalecimento da escola, ...” (2001, p. 49).

O segundo desafio seria que “ao desestruturar ‘positivamente’ o sistema seriado convencional, a organização em ciclos exige maiores investimentos financeiros e, também, ações mais unificadas para garantir as condições adequadas para sua efetivação...” (idem, p. 50).

O último desafio diz respeito à necessidade de adesão dos profissionais da educação à reorganização do ensino em ciclos. Esta adesão torna-se um elemento chave para que realmente seja implementada tal proposta, na medida em que “os profissionais da educação,

⁴ É necessário que o projeto educacional esteja articulado também aos demais órgãos públicos e aos setores organizados da sociedade. No Rio de Janeiro, existe uma proposta nesse sentido que é o ‘Documento Básico Curricular’ da MultiEducação, o qual encontra-se em reformulação.

em especial a classe docente, são elementos centrais para o êxito de projetos e programas educacionais, pois são eles que, efetivamente, os colocam em prática” (Mainardes, 2001, pp. 50-51).

Para que esse último desafio seja superado, é necessária, não só, a ampla participação dos profissionais na formulação, na adequação e na avaliação da proposta educacional a ser implementada, como também, a formação continuada dos professores, incluindo, discussões sobre: o projeto educacional, os modos de trabalhar, as práticas avaliativas; enfim, sobre as experiências que são vividas cotidianamente na escola.

No contexto de mudanças na política educacional⁵, no início dos anos 80, surgiu o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA⁶ como uma medida democratizante do ensino. Essa organização do ensino surgiu como medida inicial no sentido de reorganizar a escola pública, pela eliminação da reprovação no final da 1ª série, pela ampliação do período de alfabetização e pela mudança do enfoque da avaliação, que passou a centrar-se no processo de aprendizagem e a oportunizar estudos complementares para os alunos que tinham dificuldades.

Durante os anos 90, inúmeras iniciativas foram tomadas por gestores das redes de ensino com o objetivo de estender os ciclos ao longo de todo o ensino fundamental e até mesmo no ensino médio. Nessa mesma década, a nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem a organização da escolaridade em ciclos. Entre as mudanças apresentadas pela LDB 9394/96, além de incluir a possibilidade de organização do ensino fundamental em ciclos é proposta a implementação do regime de progressão continuada para as escolas que utilizavam a progressão regular por série. Como descrito no artigo 32, parágrafos 1º e 2º da Lei 9394/96:

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

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

⁵ Em 1982, com as eleições para os governos estaduais, ocorreu a vitória das oposições ao governo militar em dez estados brasileiros. Esse fato produziu mudanças, apontando para uma nova visão do papel da escola pública. Comprometidos com o discurso da mudança na Educação, esses governos implantaram medidas inovadoras na rede pública de ensino (Fernandes, 2001; Mainardes, 2001).

⁶ O CBA compreendia a antiga classe de alfabetização (CA) e a 1ª série.

Na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, entre 1979 e 1984, adotou-se o ‘Bloco Único’⁷, instituindo-se a passagem automática da 1ª para a 2ª série, como estratégia para assegurar a permanência e mais tempo do aluno na escola, de modo que ele pudesse completar a sua alfabetização.

Na rede municipal de ensino, em 1991/1992, também foi implementado o ‘Bloco Único’⁸, apresentando propósitos semelhantes aos do CBA quanto à flexibilização do tempo de aprendizagem dos alunos. Mas nesse caso, o Bloco Único rompeu com o intervalo de 7 a 14 anos de idade, consolidada pela Lei 5.692/71 como faixa da escolarização obrigatória, e incorporou as crianças de 6 anos à classe de alfabetização.

Tal qual o Ciclo de Formação⁹ (atualmente vigente na rede municipal de ensino), não havia reprovação. Somente no último ano a criança poderia ser submetida a um ano de estudo complementar capaz de propiciar o domínio dos objetivos tidos como essenciais, tendo em vista que a aprovação/reprovação pressupunha a existência de séries, as quais foram abolidas na época.

Se trouxermos para a realidade atual, nas suas devidas proporções, o ano complementar de estudo do Bloco Único, corresponderia à turma de Progressão¹⁰ (um ou dois os anos de retenção no final do ciclo). Será que a proposta atual – Ciclo de Formação – tem alguns dos pressupostos do Bloco Único? Como a proposta do Ciclo de Formação foi concebida/organizada?

O que consta na documentação da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) é que a Resolução 684, de 18 de abril de 2000, institucionalizou o regimento de ciclos, considerando a LDB 9.394/96 e estabelecendo as diretrizes para a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

⁷ No estado do Rio de Janeiro, o Bloco Único consistia no agrupamento das 1ª e 2ª séries, totalizando um bloco de dois anos. Em 1993, o ‘Bloco Único’ foi, novamente, implantado, abolindo a seriação entre as classes de alfabetização e a 4ª série do antigo 1º grau (Barreto & Mitrulis, 1999; Mainardes, 2001).

⁸ No município do Rio de Janeiro, o Bloco Único consistia no agrupamento da classe de alfabetização e das quatro séries (1ª, 2ª, 3ª e 4ª), totalizando um bloco de cinco anos.

⁹ O 1º Ciclo de Formação compreende os antigos CA, 1ª e 2ª séries. Hoje, ano inicial, ano intermediário e ano final do Ciclo.

¹⁰ A classe de Progressão foi criada em 2001 para substituir os programas de Aceleração 1 e 2 que tinham sido criados, em 1998, como medida para corrigir o fluxo escolar dos alunos que estavam fora da relação adequada idade-série.

Apoiada nos pressupostos da LDB, a SME implantou o ciclo em sua rede de ensino, como uma nova forma de organização do tempo e do espaço escolar no lugar da seriação que fragmenta e não permite a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. A proposta inicial era que gradativamente seriam implantados quatro ciclos em todo o ensino fundamental, incluindo a classe de alfabetização (como no Bloco Único). O primeiro ciclo seria composto por três anos e os três ciclos restantes seriam compostos por dois anos cada, como veremos no quadro a seguir:

Organização curricular em ciclos (proposta inicial da SME em 1999)			
Ciclos de Formação	Séries	Duração	Implantação (prevista)
1º Ciclo	CA, 1ª e 2ª	3 anos	2000/2001
2º Ciclo	3ª e 4ª	2 anos	2001/2002
3º Ciclo	5ª e 6ª	2 anos	2002/2003
4º Ciclo	7ª e 8ª	2 anos	2002/2003

Fonte: SME/RJ

Todavia, somente o 1º Ciclo de Formação¹¹ foi implantado em 2000 e até o ano passado, tal proposta, encontrava-se em reformulação.

Analisando a proposta dos Ciclos de Formação no município do Rio de Janeiro, podemos considerar que a extensão do ciclo pode não ter sido efetuada em todo o ensino fundamental, pelos seguintes fatores:

- a descontinuidade administrativa, decorrente da mudança de governo (saída de Luiz Paulo Conde e entrada de César Maia);
- a ausência de medidas pedagógicas complementares de apoio às atividades da escola;
- a imensa rede de ensino (a maior da América Latina), com 1.029 escolas e cerca de 31.100 professores (SME/2000)¹².

¹¹ O tempo de duração do ciclo pode ser de um, dois ou três anos (1º ano → ano inicial, 2º ano → ano intermediário e/ou 3º ano → ano final do ciclo), dependendo do momento/da idade em que o aluno entrará na escola. Se ele tiver seis anos, entrará no primeiro ano do ciclo, se tiver sete, no segundo ano e se tiver oito anos de idade, no último ano do ciclo.

¹² Hoje, a rede municipal de ensino conta com 1.044 escolas e cerca de 37.000 professores (SME/2004).

Como assinala Perrenoud (2000), o que podemos verificar, efetivamente, na implementação de uma nova proposta de organização curricular, é que as representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto. Mais que isso, um processo de implementação de uma nova concepção de organização curricular precisa envolver os professores, toda a escola, desde a sua fase de elaboração até a formulação de um programa de formação continuada capaz de responder aos novos desafios da realidade escolar. Daí, a importância da figura do professor na construção desse processo. A mudança, para ser desenvolvida dentro da escola, precisa ser concretizada antes pelo professor. Não podendo a mesma ser imposta por decreto ou resolução (Almeida, 2002, p. 40).

O que podemos perceber é que seja Ciclo Básico de Alfabetização, seja Bloco Único ou Ciclo de Formação, o foco central se coloca, como o grande nó, na alfabetização e na avaliação. De alguma forma, todas as propostas estavam/estão tentando reverter o quadro do elevado índice de repetência, evasão, distorção/defasagem idade-série, presente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A formação continuada dos professores: duas dimensões de análise

Na análise dos dados, através dos questionários aplicados, das entrevistas realizadas e dos dados do SAEB 2001 relacionados à formação do professor, tomei como referência básica o estudo 'O tema da formação de professores nos surveys de avaliação educacional' dos professores Paola Sztajn, Alicia Bonamino e Creso Franco (2003), complementando-o com os estudos do Nóvoa (1992), Perrenoud (2000), Mainardes (1998, 2001) e Fernandes (2000).

O texto que focaliza a formação continuada na pesquisa de survey foi escolhido como uma das principais referências do trabalho, em razão de ter privilegiado a escola como instância principal de formação continuada do professor, sem, contudo, deixar de considerar a formação que acontece nos cursos que os professores fazem fora do seu estabelecimento de trabalho e que repercutem na escola onde o professor atua.

A pesquisa de campo na escola e a análise dos dados coletados foram guiados tendo como referência duas grandes modalidades de formação continuada. Uma primeira modalidade, diz respeito aos cursos de “reciclagem”¹³. Esta modalidade de formação acontece fora da escola e implica a participação de instituições consideradas tradicionalmente como espaços privilegiados de produção do conhecimento – a universidade e outros espaços articulados a ela. Segundo Candau (2001, pp. 52-53), esta representa uma concepção “clássica” da formação continuada de professores. Trata-se de uma perspectiva de formação que se caracteriza por desconsiderar o professor como sujeito da sua própria prática e por não favorecer o encontro de formas ou possibilidades criativas de resolução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

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

Na segunda modalidade, encontramos o reconhecimento da escola como *locus* privilegiado da formação continuada dos professores. Esta dimensão tem várias implicações para a vida escolar, na medida em que dirige as atenções para a promoção, no interior da escola, de experiências que contemplem componentes formativos articulados ao cotidiano escolar do professor, sem deslocá-lo para outros espaços (Sztajn, Bonamino & Franco, 2003).

Neste sentido, a formação de professores implica a busca, pela escola, de formas institucionais que favoreçam processos coletivos de reflexão e interação; a oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola; a criação de sistemas de incentivo à sua socialização; a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu dia-a-dia (*idem*).

Na perspectiva adotada neste estudo, a formação continuada dos professores diz respeito à formação do professor na escola e/ou no sistema de ensino. A formação que

¹³ “Como o próprio nome indica, “reciclar” significa “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida.” (Candau, 2001, p. 52).

acontece no sistema de ensino considera tanto a educação formal que acontece fora das instituições formadoras, o que inclui os cursos de formação, atualização, oferecidos pela Secretaria de Educação, quanto os cursos realizados dentro do contexto escolar ou, até mesmo, em instituições formais de ensino. Já a formação na escola diz respeito aos momentos de troca entre pares ocorridas no interior do estabelecimento de ensino (idem).

Tomando as duas dimensões como referência, esta seção faz uma análise da formação continuada de professores em escolas organizadas no regime ciclado de ensino.

Na dimensão da formação dentro da escola, observei os processos formativos que se desenvolviam nos Centros de Estudos¹⁴ e nos Conselhos de Classe. Na escola investigada, a observação das reuniões pedagógicas permitiu constatar a importância desses momentos como facilitadores e promotores da formação continuada dos professores. Por sua vez, na dimensão da formação no sistema de ensino, acompanhei o curso de ‘Formação Continuada dos Professores Regentes do 1º Ciclo de Formação’ - oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

As questões que acompanharam a pesquisa de campo nas dimensões analisadas foram as seguintes:

- São oferecidos cursos de formação continuada aos professores da escola investigada?;
- Quem os promove? A própria escola ou a secretaria de educação?;
- Quem ministra esses cursos?;
- Vem “alguém” de fora para formar os professores?;
- Onde são ministrados os cursos? Na própria escola?;
- Estes encontros/cursos satisfazem as necessidades levantadas pelos professores e os ajudam a lidar com questões atuais?;
- Em que horário e com que frequência são realizados esses cursos?;
- Que assuntos e/ou temas são tratados nesses cursos/encontros?;

¹⁴ Na literatura, espaços como os centros de estudos aparecem como instâncias formadoras que vão além das iniciativas institucionalizadas e formalizadas da formação continuada de professores. Envolvem uma socialização de saberes entre pares, que estão na base da prática pedagógica dos docentes, quando, por exemplo, os próprios professores fazem uma oficina para os outros colegas (Sztajn, Bonamino & Franco, 2003).

- Quem participa diretamente das reuniões?;
- Os encontros/cursos envolvem toda a comunidade escolar (professores, administradores, coordenadores etc.)?.

Para tentar dar conta das questões levantadas, foi feito um acompanhamento do curso e foram realizadas entrevistas com algumas professoras, com a coordenadora da escola e com a dinamizadora do curso.

3. A Escola investigada e o SAEB 2001: uma visão comparativa da formação de professores

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

- Os dados do SAEB 2001 mostram que a maioria dos alunos (77%) tem professores entre 35 e 49 anos de idade. Os dados da escola estudada seguem uma tendência similar ao SAEB, já que a maioria dos professores tem entre 40 e 44 anos (cerca de 44%). A segunda faixa etária que aglutina um percentual de professores significativo (33%) é a que se situa entre 30 e 34 anos de idade.
- No SAEB 2001, a totalidade dos alunos tem professores que participaram de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos. A categoria *cursos* é a que congrega a maior parte das respostas do SAEB (92%). Na escola investigada, 89% dos professores responderam que tinham participado de alguma atividade de formação continuada.
- Os dados do SAEB mostram que cerca da metade dos alunos das escolas públicas municipais cariocas têm professores mais experientes na faixa superior a 8 anos de magistério (cerca de 74% dos alunos). Por sua vez, na escola, os professores se concentram na faixa de 15 anos ou mais de magistério (78%), confirmando o fato da rede carioca contar com professores mais maduros, do ponto de vista da idade, e com mais experiência em magistério.

- No que se refere ao tempo de permanência nas escolas, cerca de 69% dos alunos têm professores que declaram trabalhar até cinco anos nas escolas onde responderam aos questionários. Na escola estudada, cerca de 67% dos professores estão na escola há cinco anos ou menos.
- Quanto ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico (PPP), os professores de mais de 1/3 (cerca de 32%) dos alunos afirmaram que suas escolas não têm o PPP; e aproximadamente 22% dos alunos estão em escolas cujos professores disseram seguir o projeto que foi encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação. Ainda assim, 19% dos alunos estão em escolas em que os projetos foram desenvolvidos pelo diretor com a intervenção dos professores; 7% dos alunos estudam em escolas em que o projeto pedagógico foi desenvolvido pelo diretor e pelos professores; cerca de 11% dos alunos freqüentam escolas cujos projetos foram desenvolvidos pelos professores sob o julgamento do diretor e cerca de 9% dos alunos estão em escolas em que o projeto foi desenvolvido de outra forma. Na escola, cerca de 44% dos professores responderam que o PPP foi desenvolvido pelo diretor e pelos professores, dado esse que apareceu de forma bem menos expressiva nas respostas dos professores dos alunos contemplados na subamostra do SAEB 2001.

4. Algumas Considerações

Pensar em formação de professores nos remete a pensar a escola como espaço privilegiado de formação. Se nas instituições formais de ensino, o professor realiza sua formação inicial, seja ela em nível médio ou superior, na escola, local de seu trabalho, ele encontra um espaço que promove sua formação continuada.

O objetivo dessa investigação foi analisar os processos de formação continuada de professores que se encontram inseridos em uma nova organização escolar, caracterizada pelo regime ciclado de ensino. Para dar conta deste objetivo, levamos em consideração duas das dimensões dessa formação: a que acontece dentro da escola e a que acontece fora do contexto escolar.

A primeira dimensão foi investigada numa escola de ensino público fundamental do município do Rio de Janeiro e procurou conhecer, por meio de observação, de questionário e de entrevistas com as professoras e a coordenadora pedagógica, as experiências não formais de formação continuada que acontecem no cotidiano escolar. A escola estudada apresenta uma organização mista, onde convivem os regimes ciclado e seriado de ensino. O lugar que a formação continuada de professores ocupa nessa organização escolar e as formas dela acontecer foram as questões abordadas na pesquisa.

As entrevistas revelaram que, embora as professoras tivessem consciência da importância da escola enquanto instância coletiva de formação continuada e do envolvimento do professor para que o ciclo seja concretizado, elas ainda se percebiam solitárias na tarefa de ensinar.

Por outro lado, a existência de turmas de Progressão, para as quais é encaminhada parcela dos alunos que chegam ao final do ciclo sem estarem alfabetizados, pode acabar, segundo Perrenoud (2000), para quem a força da tradição da organização seriada da escola dificulta a aceitação da possibilidade de construir um sistema escolar sobre outras bases organizacionais, contribuindo para a reinvenção de formas seriadas de organização do ensino.

A avaliação dos profissionais da escola sobre a relação ciclo-formação continuada de professores, parece variar de acordo com o ponto de vista e o lugar ocupado pelas entrevistadas. Para a coordenadora pedagógica, por exemplo, não faltou discussão nem envolvimento dos professores com relação à implementação da política de ciclos.

A caracterização do perfil dos professores da escola estudada, através do questionário aplicado, permitiu levantar novas questões.

No caso da escola estudada, o corpo docente tem entre 31 e 50 anos de idade e vários anos de experiência no magistério. Entretanto, é bastante significativo o número de professores que tanto na escola estudada quanto no SAEB trabalham há menos de 5 anos na escola.

Esses dados mostram que há na escola uma rotatividade significativa dos professores, o que pode estar, de acordo com nossa interpretação, comprometendo a capacidade do professor de vir a conhecer a escola e seus alunos, e, portanto, a sua vivência de processos coletivos mais consistentes e sistemáticos de formação continuada.

Na dimensão interna à escola, se sobressaíram os Centros de Estudos que emergiram, na percepção dos professores entrevistados, como o principal espaço de formação continuada dos professores, como momentos privilegiados de trocas de experiências.

A segunda dimensão, externa à escola, foi investigada num curso de formação continuada da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro e procurou conhecer, por meio da observação e da entrevista com a dinamizadora do curso, a principal experiência formal de formação continuada que acontece atualmente fora do cotidiano escolar.

Uma das principais críticas que podem ser feitas a esta iniciativa, à luz da literatura educacional, está relacionada ao fato do curso ter sido organizado fora do espaço e do horário escolar, e de contar com a participação de muitos professores oriundos de muitas escolas, o que pode acabar não propiciando aos professores participantes a possibilidade de implementação das idéias discutidas no curso no seu local de trabalho. Cursos elaborados seguindo essa orientação mais clássica dos grandes treinamentos, freqüentemente, acabam tendo pouco impacto na realidade da escola onde o professor leciona.

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

De forma a constituir um ponto de vista macrossocial e complementar à dimensão mesossocial representada pelo estudo da formação de professores na escola pesquisada, foram utilizados também os dados do SAEB 2001, como vimos na seção anterior.

Em termos de formação é bastante significativa a proporção de professores que possuem nível superior, em contraste com os dados do SAEB em que a formação inicial se encontra no nível médio. Contrastando com os dados do SAEB, na escola investigada a maioria dos professores estudaram em instituições federais de ensino superior.

A análise comparativa dos dados coletados na escola observada e dos dados do SAEB 2001 mostrou algumas das características da formação continuada de professores na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Essa análise revelou que, apesar da tentativa da escola e da rede de fugir a uma concepção clássica de formação, os encontros pontuais, a falta de continuidade, a falta de tempo dentro da escola, dentre outros fatores, contribuem para a dificuldade de se perceber e de se organizar intencionalmente a escola como instância principal de formação do professor.

Para tanto, a formação continuada precisa ser tomada como um processo constante e não pontual, estando sempre interligada com as atividades e as práticas profissionais que estão sendo desenvolvidas dentro da escola. Essa formação deve ser voltada para o coletivo ou pelo menos deveria ser encarada sob esse prisma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel de (2002). Os professores diante das reformas educacionais: sujeitos ou meros executores? **In: Revista de Educação: Progressão continuada ou aprovação automática?, n° 13**. São Paulo: APEOESP. 2ª edição.

BARRETO, E. S. S. & MITRULIS, E. (1999). Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **In: Cadernos de Pesquisa, n° 108, p. 27-48**. Campinas: Autores Associados.

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

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

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

FERNANDES, Cláudia (2000). A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. **In: RBEP, v. 81, n° 197, p. 76-88**. Brasília: INEP.

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

FUSARI, José Cerchi et alli (2002). Reformas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas. **In: Revista de Educação: Progressão continuada ou aprovação automática?, n° 13**. São Paulo: APEOESP. 2ª edição.

____ (2002). As reformas educacionais: com a palavra os professores. **In: Revista de Educação: Progressão continuada ou aprovação automática?, n° 13**. São Paulo: APEOESP. 2ª edição.

MAINARDES, Jefferson (1998). A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n° 192, p. 16-29**. Brasília: INEP.

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

NÓVOA, Antônio (1992a). Formação de professores e profissão docente. **In: NÓVOA (org.) Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

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

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

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

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

_____ (2000). **Resolução n° 684.** Rio de Janeiro.

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

SZTAJN, Paola, BONAMINO, Alicia & FRANCO, Creso (2003). Formação docente nos surveys de avaliação educacional. **In: Cadernos de Pesquisa, n° 118.** Campinas: Autores Associados.