

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI – DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Vania Laneuville Teixeira – UFF-CEDERJ

laneuville@globo.com

Resumo: O problema central deste estudo reside em apreender como a formação continuada de professores vem se configurando nas formulações da política municipal de educação em Niterói-RJ. Tal questionamento pode ser melhor especificado por meio das seguintes indagações: a) Que ações de formação continuada têm sido propostas pela FME aos professores da Rede Municipal de Educação de Niterói? b) Que concepções de educação pública e de formação continuada fundamentam essas ações? c) É possível entender essas ações como efetivamente constitutivas de uma *política* de formação continuada de professores?

Palavras-chave: política educacional; formação de professores; formação continuada de professores

INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm apontado para a importância de estudos no campo da definição de políticas públicas, assim como do conhecimento das instituições, das regras e dos modelos que determinam sua decisão, concepção, execução e avaliação. A Política Pública é detentora da possibilidade de criar e promover ações, programar e interromper projetos.

Fatores externos como a globalização da economia, a mundialização dos problemas sociais e a vertiginosa disseminação de informações, se interligam a fatores internos, como a intensa setorialização e segmentação dos campos de política governamental, a crescente tecnificação das decisões e a diversificação dos interesses envolvidos em cada questão, objeto de resolução política (LABRA, 1999).

A política pública resulta de um demorado e complexo processo, que envolve interesses múltiplos, confrontos e negociações entre várias instâncias constituídas, entre vários campos relacionados e entre os atores que deles fazem parte. Quanto maior o número de atores sociais ou institucionais a fazerem parte do curso político, mais amplo ele será, sendo a política pública o resultado das relações estabelecidas entre eles. Logo, a política pública engloba “um conjunto de atores ou grupos de interesses que se mobilizam em torno de uma política; instituições, cujas regras de procedimento impedem ou facilitam o acesso de atores às arenas decisórias; processo de decisão, onde os atores estabelecem coalizões e fazem escolhas” (SILVA, I., 2000, p.13).

Os agentes definidores das políticas públicas irão surgir da relação entre o Estado, as classes ou os grupos sociais e as organizações da sociedade civil. Em cada tempo histórico, são produzidas ideologias e eleitas prioridades, a partir das quais os agentes institucionais elaboram, instituem e implementam as políticas públicas. O processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que pretendem produzir os resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. Não fazer nada em relação a um dado problema pode ser entendido, também, como uma forma de política pública. Porém, a presente pesquisa entende que, nesse caso, se trata de ausência de política pública.

Por outro lado, as políticas públicas não são formuladas unicamente na defesa dos interesses específicos da classe dominante. Seria reduzir por demais a força política dos segmentos sociais não pertencentes aos grupos e classes dominantes. Neste caso, não seria possível que os partidos políticos de oposição aos da classe dominante assumissem os governos e rompessem com os ditames das classes ou grupos economicamente dominantes.

Igualmente, as organizações da sociedade civil e os movimentos sociais em geral têm sido fortes agentes definidores das políticas públicas. Tais movimentos e organizações travam suas lutas a partir de uma problemática específica. Neles estão inseridos movimentos locais e nacionais que acabam por ter significados, repercussões e ligações internacionais, como o Movimento dos Sem Terra no Brasil, os movimentos gay, negro, ecológico, pela paz e feminista, entre outros.

Os poderes que compõem o Estado, por sua vez, acabam por estabelecer uma relação de cumplicidade para a manutenção do sistema político vigente e do poder do(s) grupo(s) ou partido(s) político(s) governante(s) no momento. Ressalta-se, neste âmbito, o fato de que muitos governos têm sido compostos por um “consórcio”¹ de partidos políticos.

No Brasil, as políticas públicas têm tido, por muitas vezes, o objetivo de atender às demandas de organismos internacionais. Recorrem, por exemplo, à melhoria de índices estatísticos em determinadas áreas para a promoção da imagem do país no exterior. Com isso, visam à captação de recursos internacionais. Um exemplo, citado por Boneti (2007, p.54), está na formação superior abreviada (com diminuição de tempo de estudos e com programação especial), oferecida a professores municipais e estaduais, especialmente em regiões mais pobres. Conclui-se, assim, que os agentes do poder são pessoas que possuem meios para decidir sobre a elaboração e a implantação de políticas públicas, definindo ainda a

¹ Grifo meu.

aplicação e o gasto da verba pública a ser despendida para tal. Necessariamente, não representam os interesses do povo, nem do bem comum como queria Aristóteles, mas possuem o conhecimento das regras do jogo político.

Ao mesmo tempo, o projeto capitalista mundial se fortalece e se torna agressivo em suas estratégias de expansão econômica, buscando a abertura de novos mercados consumidores e de trabalho qualificado², atuando como determinante de políticas públicas.

Por sua vez, a luta pelo reconhecimento e a valorização da diferença, a proposição de alternativas de sobrevivência global, defendidas pelas organizações da sociedade civil, são fatores que, direta ou indiretamente, influem na definição das políticas públicas, colocando no centro das discussões, em todas as áreas, as temáticas que usualmente não entrariam na pauta.

A PESQUISA

O estudo investiga o movimento desencadeado pela FME, no âmbito da gestão pedagógica da Rede, que acaba por influir na formação e no desenvolvimento profissional de seus professores. Alicerça-se em pressupostos teóricos que consideram que os professores constroem um saber (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber-ser e etc.), a partir das suas experiências profissionais e, também, pré-profissionais, em um longo processo de socialização e de construção de seu *habitus*.

Sustentam teoricamente esta pesquisa os estudos de Nóvoa, Goodson, Bourdieu, Gómez, Tardif, Alarcão, Garcia e de pesquisadores brasileiros como Freire, Candau, Linhares, Silva, Freitas, Gatti, Pimenta e tantos outros, que foram trazendo, pouco a pouco, importantes contribuições ao trabalho. Foi como tecer um tapete, onde os fios entrelaçados se uniam a outros, trazendo nova beleza aos fios anteriormente tecidos.

Não existe, nestas análises, o objetivo de encontrar uma verdade, mas, sim, trazer à tona, com base na rigorosidade investigativa, as proposições e os dados relativos às experiências de formação continuada propostas pela FME. Para a construção do objeto da pesquisa, o esmero com a elaboração dos instrumentos, o rigor na escolha das referências e o cuidado na interpretação dos dados foram uma constante. A abordagem histórica utilizada permitiu mergulhar no passado, reconstruindo padrões recorrentes e contribuindo para a interpretação das ações contemporâneas, do desenvolvimento de processos e das tomadas de decisões, individuais ou grupais. O processo de pesquisa não se deteve, é claro, na simples

² Este trabalho qualificado converge para a homogeneidade cultural e de aquisição de competências técnicas.

leitura de documentos, mas no desvelamento das relações dos mesmos com seu contexto histórico.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: MODELOS E CONCEPÇÕES

A multiplicidade de abordagens e conceitos existentes para a análise das propostas de formação continuada de professores, envolvendo a complexidade do período histórico contemporâneo, exige escolhas, muitas vezes, passíveis de controvérsias dentro de uma mesma área ou linha de estudos. Nem sempre se torna fácil a opção clara por determinadas concepções e, na verdade, por outras vezes, a riqueza se coloca no diálogo estabelecido entre as teorias existentes e pela miscigenação de certas concepções.

Muitas designações têm surgido, tentando melhor nomear e caracterizar a sociedade contemporânea: sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade da comunicação, sociedade cognitiva... Trata-se, portanto, de um contexto social em permanente transformação que, além de sinalizar a existência de novas e múltiplas consciências políticas, artísticas e culturais, expressa a consciência de transformações radicais no modo de produção da existência humana e de suas condições históricas, nem sempre passíveis de planejamento ou de distinção. Tais modificações repercutem sobre todos os campos da vida social e têm suas características delineadas em fatores diversos, que encontram sua origem em mudanças mais amplas, situadas, quase sempre, no plano econômico.

Assim, o estabelecimento de uma política de formação continuada não pressupõe, apenas, o oferecimento de iniciativas de formação. Implica trocar uma cultura individualista e solitária por uma prática a que Nóvoa chama de *colegialidade*, isto é, a partilha e a deliberação no interior de um grupo. Simultaneamente, é necessário aprofundar uma consciência crítica, uma cultura de emancipação. Significa construir condições estruturais e organizacionais para que o desenvolvimento profissional, desencadeado pela política de formação, se estabeleça.

A responsabilidade com uma educação democrática e qualificada impõe a todos investigar novas trilhas e formas de caminhar, que não percam de vista o percurso histórico vivido, trazendo, desta forma, um maior aprofundamento teórico sobre os fundamentos das inovações pretendidas, buscando identificar suas intenções e o seu potencial enquanto instrumento de desenvolvimento da formação docente, na perspectiva de uma mudança institucional e educacional mais profunda.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CAMINHOS E DESAFIOS

Esta pesquisa caminhou historicamente pela identificação das propostas de formação continuada de uma determinada rede municipal, a de Niterói, buscando entender se elas, em algum período, efetivamente se configuraram como uma política para o setor.

Partiu de conceitos centrais, entendendo **Política** como a orientação, a atitude, o processo escolhido para conquistar, manter e exercer o poder e/ou o governo. Define **Política Pública** como o conjunto de ações ou normas governamentais visando determinados objetivos. Está a serviço do enfrentamento de determinadas questões que ganham realce na agenda política. Distingue entre o que o governo pretende fazer e aquilo que, de fato, faz.

Entende, ainda, a **Formação Continuada** como os processos, as ações e as estratégias que propiciam a reflexão teórica dos professores sobre a sua prática, contribuindo para que construam conhecimentos. Favorece o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos e a melhoria do trabalho pedagógico da instituição. A **Política de Formação Continuada**, por sua vez, constitui o planejamento de ações e condições formativas que pretendem promover as intervenções necessárias na realidade em questão. Pressupõe o conhecimento da realidade, o estabelecimento da agenda de prioridades, a identificação das necessidades, a fixação dos objetivos, a avaliação contínua e de resultados, uma intencionalidade ideológica ou doutrinária, projetando para o futuro, para além de um tempo governamental ou de um gestor.

Segundo as fontes analisadas, as ações de formação continuada, desenvolvidas pela FME, surgiam da implantação de inovações pedagógicas, das tentativas de reversão dos índices de evasão, exclusão e/ou repetência, dos fomentos e subsídios federais e de interesses difusos. Os diferentes gestores, nos diferentes tempos históricos, definiram uma determinada política de formação continuada de professores, embora não se possa dizer que todas tiveram os mesmos pressupostos e concepções para a sua sustentabilidade.

Uma política de formação continuada de professores precisa ser vista como um direito relativo à profissão, como um dos princípios básicos e fundamentais da valorização profissional e como uma das condições necessárias para a melhoria da qualidade da educação e das relações sociais. Nessa ótica, o desenvolvimento profissional também deve ser entendido como um dever, que deve ser perseguido por todo profissional comprometido com o aperfeiçoamento do seu fazer.

No que se refere à legislação educacional brasileira, as políticas de formação continuada de professores têm tido ampla relação com as reformas educacionais defendidas pelos organismos internacionais de financiamento, considerando que o sistema econômico é o capitalismo e a sociedade é governada pelo processo de produção e pelas regras do mercado.

As políticas educacionais brasileiras, por meio dos programas, definições de currículo e dos processos de formação docente, vêm, em sua grande maioria, fortalecendo a proposta neoliberal de educação imposta pelos organismos internacionais aos países da América Latina.

Porém, os recursos disponibilizados para a formação docente, em especial a Formação Continuada, têm sido de satisfatória escala, contando com ampla regulamentação legal para a sua defesa.

Em meio ao extenso cenário de transformações, lutas e de complexidade das relações envolvidas nesse processo, é fundamental o estabelecimento de políticas educacionais que se coloquem em um contexto crítico-reflexivo e que sejam capazes de fortalecer a autonomia, a emancipação do professor e a transformação da escola e da sociedade.

A construção de uma política de formação continuada implica, antes de tudo, que os gestores e dirigentes das diversas esferas educacionais considerem a importância do significado que os professores atribuem à sua própria formação como orientadora do curso das ações. Dessa forma, é imprescindível dar voz aos professores para que os sentidos atribuídos às suas ações sejam explicitados, uma vez que a leitura que fazem da realidade é de grande importância na definição dos objetivos que nortearão seu trabalho como educadores.

Tais reformas não podem, ainda, continuar a surgir por imposições, travestidas de iniciativas de convencimento, muitas vezes utilizando os projetos e ações de formação para uma real inculcação de princípios geradores de práticas, a serem executadas ao arpejo dos processos reflexivos e de tomada de decisões por parte dos professores.

As inovações educacionais, muitas vezes, mudam a aparência para não mudar a essência. As mudanças em educação não acontecem simplesmente com substituições do velho pelo novo. Uma nova proposta não rejeita necessariamente as experiências e práticas anteriores. Muitas vezes, as reconstitui em novas roupagens e formas. A humanidade é historicamente construída, com avanços e retrocessos. A educação faz parte desta humanidade que a constitui e que é por ela constituída. Ignorar o passado para construir o novo parece, no mínimo, um grande equívoco.

Desta forma, segundo a linha teórica que fundamenta esta pesquisa, a política de formação continuada dos docentes não deve ficar restrita a pequenos cursos, palestras,

seminários ou treinamento que priorizam a aplicabilidade de conteúdos e procedimentos metodológicos ou, ainda, a implementação de determinada proposta de governo que, não raramente, desconhece a história profissional dos sujeitos envolvidos.

Constata-se que nos diversos e diferentes espaços e tempos de formação pelos quais os professores da Rede Municipal de Educação de Niterói passaram, destacam-se, principalmente, aqueles oferecidos, articulados e definidos com propósitos centrados no aluno ou na implantação de uma inovação pedagógica.

As inovações educacionais propostas pela FME acabaram por guiar as iniciativas de formação continuada dos profissionais imbricados em sua concretização, culminando, quase sempre, na busca pela escritura de documentos que deixassem ou fixassem a marca pedagógica de determinada gestão. O processo inverso seria o desejado: que a reconstrução de conhecimentos feita pelos professores, ao longo de seu crescimento pessoal, pudesse ser o alimentador de mudanças no âmbito educacional e que, conseqüentemente, provocasse o surgimento de inovações educacionais.

Avaliação continuada, processo de alfabetização, ciclos escolares, PCNs, diretrizes curriculares, entre outros, constituíram inovações que, na maioria das vezes, nortearam as propostas de formação. Igualmente, os “pacotes” financeiros fornecidos pelo MEC (PTAs) orientaram as opções de formação propostas pelos gestores.

As modalidades de cursos, palestras e pequenos grupos de discussão se tornaram as preferidas pelas diferentes gestões. As “novas” propostas pedagógicas e os projetos de cada gestão acabaram por ser o fim perseguido pelas ações formativas.

Cabe ressaltar, ainda, que nem sempre tais projetos percorreram um caminho sólido, com rumos definidos, que aproximassem a escola das mudanças pleiteadas. Pelo contrário, muitos deles deixaram os professores inseguros e desconfortáveis, sem que os mesmos pudessem interagir rumo à construção de uma proposta coletiva que respondesse a demandas, desejos, especificidades e identidade de cada lugar e dos indivíduos que vivificavam tais contextos.

Soma-se, ainda, a grande distância existente entre as propostas formais e oficiais e o que pensaram e perceberam os profissionais acerca das mesmas, nas escolas e nas salas de aula. Em alguns períodos, parecia que os responsáveis pela gestão do processo pedagógico não conseguiam reconhecer que aquilo que propunham não fazia o menor sentido para os docentes. Mesmo assim, não articulavam caminhos que os favorecessem a escutar os professores, para construírem com eles e a partir deles.

As propostas desenvolvidas pela FME, de maneira geral, ignoraram os percursos formativos trilhados pelos professores ao longo de sua trajetória profissional e, em alguns momentos, fizeram o apagamento da história desses docentes na Rede Municipal, desconsiderando todo um processo vivido. Algumas gestões provocaram rupturas com as propostas que as antecederam, estabelecendo uma ilusória construção de um novo, desconhecendo ou ignorando saberes anteriormente construídos.

As formulações da política pretendida não podem nem devem ser estabelecidas por pessoas que estão longe do processo e de suas lutas. Uma política de formação continuada almeja mudanças e a mudança não se faz por si mesma. Ela só se materializa com a participação efetiva de todos os envolvidos no processo.

Assim, o estabelecimento de uma política de formação continuada não pressupõe, apenas, o oferecimento de iniciativas de formação, por mais múltiplas, diversas e ricas que sejam. É necessário desenvolver uma prática avaliativa das propostas implantadas, para que, a partir de tal procedimento, possam ser definidos os caminhos a serem mantidos ou reformulados.

O desenvolvimento profissional acontece ao longo da vida, a partir dos diferenciados processos de formação continuada pelos quais os docentes passam. Uma política de formação continuada transcorre em um largo período de tempo, considerando todo esse percurso.

CONCLUINDO...

Apesar de terem existido “políticas”, que desenvolveram diversas ações de formação continuada de professores, nas diferentes gestões da FME, a Rede ainda carece de diretrizes mais precisas para a efetivação de uma Política Pública de Formação Continuada, que se consolide para além de um dado tempo, espaço e gestor.

Como contribuição ao fortalecimento do campo de formulação das Políticas de Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Educação de Niterói, esta pesquisa aponta, como necessária, a observância a algumas questões que se seguem:

a) Seria recomendado que os gestores considerassem a realização de um diagnóstico seguro sobre a realidade que permeia os professores e as escolas da Rede. O estudo aprofundado sobre a formação acadêmica dos professores da Rede, interligando os setores de gestão de pessoas aos setores de gestão pedagógica favoreceria o planejamento das ações, de forma a garantir o atendimento às reais necessidades e interesses dos professores e do sistema educacional;

b) Os diversos setores da FME implementaram ações e estudos que poderiam se constituir em um corpo teórico para o embasamento da política de formação. Como exemplo, o estudo realizado pelo Departamento de Gestão de Pessoas da FME, nas últimas gestões do órgão, permitiu interpretar que existe a necessidade de que sejam garantidos cursos de ensino superior aos professores da Rede com formação em ensino médio. Aliás, esse estudo não foi integrado ao processo de planejamento das ações de formação continuada dos professores da Rede pelos setores do âmbito pedagógico;

c) A definição clara das concepções e diretrizes que norteiam a política de formação continuada se torna fundamental para propiciar aos professores o acesso a uma estrutura organizacional adequada, favorecendo suas opções. Uma política de formação continuada não é um instrumento controlador e tutelar dos caminhos a serem percorridos. Os professores precisam ter autonomia e responsabilidade pela escolha de seus caminhos formativos;

d) Considerando que a escola é o principal *locus* de formação continuada, tal política pública deve favorecer espaços de formação dirigida às equipes de professores, e não somente aos professores individualmente. Seu eixo norteador deve ser a demanda concreta e contextualizada daqueles que participam da formação;

e) Deve-se reconhecer nos professores o papel de protagonistas no planejamento e na realização das atividades de formação. Nesse âmbito, se torna relevante a autogestão do processo de formação continuada do professor, estimulando o desenvolvimento de projetos pessoais de estudo e de trabalho;

Em nenhum tempo histórico desta Rede, em nenhuma gestão, foram implementadas ações que garantissem, por exemplo, uma articulação com a Universidade Federal Fluminense (a universidade pública da Cidade) para a viabilização de ensino superior, de qualidade e gratuito, para os professores desta rede pública. Ressalte-se que muitos ainda estão com formação em ensino médio.

É verdade que nas últimas gestões tal processo começou a ser intensificado, inclusive com a parceria celebrada em 2007 para ingresso de pessoal da Rede no Curso de Mestrado em Educação da UFF. É verdade, também, que a proposta oficialmente formulada pelo Secretário de Educação, também em 2007, segundo a qual os cursos de licenciatura da UFF, incluindo a Pedagogia, reservassem cotas para ingresso de professores das redes públicas municipais e estadual do Rio de Janeiro foi parcialmente aceita pela UFF. Licenciaturas, como Matemática, Física, Química e Biologia, já adotaram a idéia, que foi, porém, surpreendentemente rejeitada pela Faculdade de Educação e, portanto, não pôde ser implantada no curso de Pedagogia. Como forma de atenuar tal frustração, a gestão da FME, ainda em 2007, buscou avançar na

criação do Pólo do CEDERJ em Niterói, com o curso de graduação em Pedagogia, o que se efetivou a partir de 2008. Vale lembrar que tal curso é público e gratuito, tendo a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) como sua promotora. Em 2009, foram implantados no Pólo, através da Universidade Federal Fluminense (UFF), os cursos de Tecnologia dos Sistemas de Computação, de Empreendedorismo e Inovação e de Especialização em Educação de Jovens e Adultos.

As iniciativas desenvolvidas com universidades particulares não foram sucedidas de um processo de avaliação que examinasse os benefícios e óbices resultantes. Tampouco os convênios trouxeram aos professores grandes facilidades financeiras para o acesso aos cursos superiores. É verdade que favoreceram, mas o princípio que aqui se pretende enfatizar é a questão do acesso dos professores da Rede Pública às Universidades Públicas.

Em todas as gestões, a garantia de espaço-tempo de formação coletiva e individual remunerada se colocou como mais uma questão. A licença com vencimentos, para a realização de cursos de mestrado e doutorado, também precisa ser garantida, através de legislação específica, com maior detalhamento sobre critérios, posto que hoje existe apenas uma vaga garantia legal quanto à possibilidade de licença do profissional, por até doze meses, para aquela finalidade. A cada professor deve ser facultado o direito de escolher seus caminhos formativos, entendendo-se que seu desenvolvimento profissional faz parte das ações necessárias à melhoria da qualidade da educação municipal.

As licenças ocorridas no período pesquisado se deram por decisão isolada de cada gestor, e não por uma legislação específica que as garantisse. Uma política de formação continuada deve prever tal mecanismo. Esta pesquisa sugere que seja garantido um percentual do número de profissionais para a concessão de licenças remuneradas para fins de aperfeiçoamento em nível de pós-graduação, considerando um espaço de tempo a ser definido, de modo a não inviabilizar, por falta de professores, o funcionamento da Rede.

Reconhece-se que o último PCCS trouxe grandes conquistas ao magistério, mas não se pode defender que o desenvolvimento profissional do professor, através de iniciativas de formação continuada, só sejam incentivadas pela possibilidade de adendos financeiros ao salário. Em uma política de formação continuada, este seria um dos pontos de consequência e não o mobilizador. É preciso ainda investir na análise da qualidade desses processos de formação continuada vinculados a tais ganhos.

Outro pressuposto para a consolidação de uma Política de Formação Continuada é o de que a formação continuada vai além da oferta de cursos, eventos, oficinas... É preciso que essas iniciativas estejam articuladas com políticas mais amplas, dando sistematicidade e

organicidade ao fazer educacional. Ressalta-se aqui a aproximação entre o discurso sobre a importância da educação para a sociedade e a valorização do profissional da educação.

Tal questão passa, também, por uma política gradual e responsável de recuperação dos inadequados salários. A recuperação salarial é uma das condições básicas para a recuperação de algo que está mais degradado do que o salário, que é a auto-imagem e a auto-estima do educador.

Parafraseando Arroyo, diríamos que a bela imagem de ser professor era de vidro e se quebrou. Hoje, a baixa auto-estima paralisa as ações nas escolas, fomentando a superposição da prática da sobrevivência e a da vivência e, até mesmo, da decência para com a profissão. Dizer que o recebimento de altos salários não garante o bom profissional pode ser coerente. Mas o investimento salarial alicerça o caminho para que se efetue, de fato, o desenvolvimento e a reconfiguração do conhecimento docente, face aos tempos atuais. É urgente resgatar a valorização da profissão de professor como um ideal a ser perseguido pelas gerações mais jovens.

Outro ponto que merece a atenção dos gestores diz respeito à avaliação institucional da Rede, entendendo-a como capaz de estimular o crescimento e o enriquecimento da formação dos profissionais que atuam neste sistema, não vinculando o resultado das avaliações às gratificações e/ou classificações. Tal processo deveria ser realizado em cada escola, pelos profissionais da própria Rede. Só a partir de um processo de avaliação institucional protagonizado pelos profissionais da Rede será possível realizar o mapeamento dos avanços e impasses, a formulação dos problemas e o reconhecimento das questões a serem enfrentadas.

A Rede Municipal de Educação de Niterói, até a presente data, nunca realizou um processo de avaliação institucional em que seus profissionais fossem os reais sujeitos do processo. Através da Avaliação Institucional seria possibilitado diagnosticar a qualidade das ações educacionais e a responsabilidade da Instituição nos resultados obtidos. Diversos instrumentos poderiam ser criados para avaliar as propostas curriculares, o desempenho docente, a participação discente, a organização acadêmico-administrativa, a gestão de pessoal, com intuito de proporcionar uma visão mais clara dos problemas.

A única experiência que a Rede viveu nesse âmbito, em 1998, não foi devidamente planejada e aproveitada, tendo se perdido em meio a tantas outras iniciativas. Embora estudos tenham sido feitos nesse sentido e esteja garantida no PCCS a sua realização, não se chegou, contudo, a uma real conscientização da necessidade de avaliação como tarefa fundamental para a compreensão e superação dos problemas. Vale ressaltar que sua introdução no PCCS

foi o primeiro passo para a percepção de que um processo avaliativo pode conceber o autoconhecimento da instituição, com participação de todos.

Os resultados da avaliação institucional devem se constituir como referencial básico para os processos de planejamento, regulação e supervisão da educação pública municipal e, em especial, para a definição de uma Política de Formação Continuada de Professores.

O processo de avaliação, através da análise do trabalho desenvolvido nas unidades municipais de educação e dos setores da FME, possibilitaria identificar o perfil e o significado da atuação docente, por meio de suas atividades, programas, projetos e setores.

É claro que a consideração quanto à diversidade de contextos formativos exigirá cuidados na planificação das intervenções a serem realizadas na realidade encontrada e, em especial, na definição e na garantia orçamentária específica para tais fins.

Além disso, o diagnóstico objetivo dos problemas detectados serviria para a formulação das ações a serem desenvolvidas e a indicação de prazos e metas, para cumprimento a curto, médio e longo prazo, com vistas à superação das dificuldades detectadas. Seria desejável, ainda, a indicação dos recursos necessários ao cumprimento das metas estabelecidas, descartando ao máximo a possibilidade de improvisação orçamentária. O desenvolvimento de uma política pública exige alicerces teóricos, operacionais e orçamentários para a sua consecução e deve ser objeto de planejamento para além de uma única gestão.

A publicação de Lei Municipal, que institucionalize a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Niterói, pode vir a consolidar tal política para além de um dado gestor ou governo. Nesse sentido, há substantivos avanços com a sanção da Lei do Plano Municipal de Educação, que é um Plano de Metas Decenal para a Educação, na medida em que há, no referido Plano, metas relativas à formação continuada dos profissionais da educação.

Enfim, qualquer que seja a metodologia, qualquer que seja a linha teórica escolhida, uma política de formação continuada não pode prescindir da criação de um sistema de avaliação contínua das conseqüências de suas ações, durante e após sua implementação.

As escolas devem fazer parte do processo de gestão das ações implementadas, sendo possível ainda torná-las unidades gestoras e executoras das ações definidas pela Política. É preciso reconhecer que não há um só modelo teórico que represente a diversidade de interesses e atividades docentes que caracterizam o professorado.

Tendo como exemplo a concessão das verbas escolares para manutenção escolar, as escolas poderiam ser gestoras de parte das verbas vinculadas à Política de Formação

Continuada da Rede. Certamente, os saberes, as necessidades e os projetos escolares seriam mais amplamente atendidos.

Finalizando o presente trabalho, não as reflexões nele suscitadas, pois estas continuarão vivas após o término deste texto, cabe salientar que, pela presente pesquisa, pretendeu-se contribuir para uma melhor compreensão das questões experienciadas pelos sujeitos-professores que vivificam os diferentes tempos e espaços desta Rede.

Os fatos isolados, muitas vezes, não trazem a consciência real do processo vivido. Reconstruir a história da Rede Municipal de Niterói, no que se relaciona à sua história de ações de formação continuada, propicia dar visibilidade a um percurso que muitos não viram, mas que grande parte dos professores experienciou.

A retrospectiva histórica e analítica dos caminhos trilhados pela Rede Municipal de Educação de Niterói, no campo da formação de professores, aponta que, para a construção e/ou consolidação de uma política de formação continuada de professores, é necessário, antes de tudo, eleger as prioridades formativas dos professores, criando, ao mesmo tempo, um arcabouço legal que permita a continuidade das ações, para além das modificações governamentais, de uma determinada gestão da FME e dos interesses de um dado grupo.

A partir dos estudos propiciados por esta pesquisa, é possível concluir que, como já citado anteriormente, apesar de terem existido “políticas” de formação continuada de professores, nas diferentes gestões da FME, a Rede ainda carece de diretrizes mais precisas para a efetivação de tal política. Talvez, como dito acima, a esperança repouse sobre o Plano Municipal de Educação, se tornado realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARROYO, Miguel. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.
- BARANDA, Mariuza da Silva. *Retrato do Município em uma perspectiva de municipalização do ensino: um estudo de caso, o Município de Niterói*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, 1981.
- BEZERRA, Maria Cristina Caminha. *A Formação Continuada no magistério do ensino fundamental: pesquisa na Rede Municipal de Niterói*. Niterói: EDUFF, 2003.
- BONETI, Lindomar Wessler. *Políticas Públicas por dentro*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *Futuro de classe e causalidade do provável*, 1974. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Formação continuada de professores: Tendências atuais*. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. (Orgs.). *Formação de professores: Tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- CRUZ, Giseli B. *A Transição permanente: um obstáculo à construção de um projeto político-pedagógico em escola pública de 1º grau*. Niterói. Monografia. Faculdade de Educação/ Universidade Federal Fluminense, 1997.
- DAVID, Leila Nívea B. K. *A experiência do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói: da proposta oficial às práticas concretas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, UFF, 2003.
- FERNANDES, Claudia de O. *A Escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para o século XXI*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do RJ, RJ, 2003.
- FME, Fundação Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói (Documento Preliminar)*, Niterói, 2007b.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*, Educação e Sociedade, n. 68, p.17-44, 1999.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GOODSON, Ivor. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. In: NÓVOA, A. (Org). *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto. 1997.
- _____. *A Construção Social do Currículo*, Lisboa: Educa, 1997.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo:Edições Loyola, 1992.
- LABRA, Maria Eliana. *Análise de políticas, modos de policy-making e intermediação de interesses*. *PHYSIS – Revista de Saúde Coletiva*, 9(2): 131- 166, 1999.
- LANEUVILLE-TEIXEIRA, Vania. *As reinterpretações das propostas curriculares oficiais em uma instituição escolar: o caso da Escola Municipal Francisco Portugal Neves*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- LINHARES, Célia. e SILVA, Waldeck Carneiro da. *Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília: Plano Editora, 2003.

- NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote. 1997.
- _____. (Coord.). Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.1, p.11-20- jan./jun., 1999.
- OLIVEIRA, Maria Teresinha Espinosa. O planejamento educacional em nível municipal: o caso de Niterói. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 1989.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. (Org.) Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Ionara Ferreira da. O processo decisório nas instâncias colegiadas do SUS no Estado do Rio de Janeiro . Dissertação de Mestrado. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 2000.
- TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. F. (Org.) Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TOMMASI, Lívia de, WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VASCONCELOS, Celso dos S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma prática transformadora. São Paulo: Editora Libertad, 1998.