

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

SANDRA SERRALVA RODRIGUES DE MACÊDO

**ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA OS
SERVIDORES DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO RECIFE/PE:
CONSIDERAÇÕES DESTE PERCURSO**

JUIZ DE FORA

2016

SANDRA SERRALVA RODRIGUES DE MACÊDO

**ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA OS
SERVIDORES DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO RECIFE/PE:
CONSIDERAÇÕES DESTE PERCURSO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Denise Vieira Franco

Coorientadora: Prof(a). Dr(a). Mariângela Tostes Innocêncio

JUIZ DE FORA

2016

SANDRA SERRALVA RODRIGUES DE MACÊDO

**ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA OS
SERVIDORES DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO RECIFE/PE:
CONSIDERAÇÕES DESTE PERCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Prof(a). Dr(a). Denise Vieira Franco (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof(a). Dr(a).. Alexsandra Zanetti
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Adriana de Almeida
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

AGRADECIMENTOS

A DEUS, o Autor da minha vida;

Aos meus pais Gesildo e Maridalva, que sempre priorizaram a educação dos filhos (Gesildo Júnior, Sandra, Rosana e Cristine);

Ao meu esposo, Paulo, por acreditar no meu potencial e incentivar mais esta conquista na minha vida;

Às minhas filhas Michelle e Taciana, que são a expressão maior do amor;

À Secretaria de Educação do Recife, na pessoa de Jorge Vieira, por implementar na educação municipal ações com vista a qualificação de pessoas;

À Secretária Executiva de Gestão da Rede, Rossana Albuquerque, pelo incentivo, companheirismo e visão da importância da qualificação profissional;

À Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica na realização das ações de formação;

À Equipe de orientação do PPGP pela paciência, compromisso e companheirismo;

Às professoras da banca Dra. Aleksandra Zanetti e Dra. Adriana de Almeida;

A Gabriela Falcão pela revisão linguístico-gramatical e ABNT realizadas no texto e a Fernanda Morais pela tradução do resumo para o inglês;

À Cidade de Juiz de Fora, tão bela, e que me acolheu nestes dois anos;

Às amigas, Elizabeth Medeiros, Gisélia Chaves, Ana Cristina, Manoelina Xavier e Rosiana Pontes, pelo imenso apoio;

À EFAER Professor Paulo Freire, por ter sido o meu local de trabalho, de onde nasceu o desejo deste estudo;

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação Pública da UFJF, pelo acolhimento e competência;

Aos professores do Mestrado, por terem contribuído na minha formação acadêmica;

Aos colegas do Mestrado, por juntos termos encontrado o caminho para superação das dificuldades e por dividirmos tantas vitórias;

À Rede Municipal de Ensino do Recife, por viabilizar a realização da pesquisa;

Aos coordenadores e professores formadores da EFAER, pela colaboração e profissionalismo com que desempenham as atribuições dadas, e pelo apoio na realização da minha pesquisa de campo;

Aos professores da RMER que participaram da formação continuada e, de maneira atenciosa, responderam aos questionários da pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Este estudo tem como objetivo analisar a implementação da Política de Formação da Rede Municipal de Ensino do Recife e propor à Secretaria de Educação do Recife um Plano de Ação Educacional para aperfeiçoamento da implementação de sua proposta de formação, na perspectiva continuada – nas modalidades presencial e a distância, com definição de trilhas para dois anos. A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa baseia-se no longo período de ausência de uma Política de Formação normatizada para os professores da supracitada Rede, a despeito de sua relevância, especialmente a partir da promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 e da Lei 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, bem como da Resolução n.18 CNE/2012, a qual regulamenta a implementação do 1/3 de Aula Atividade. Para suporte empírico no desenvolvimento deste estudo, e, ainda, considerando seu percurso e instrumentos metodológicos, foram realizadas análises documental e bibliográfica da Rede no âmbito das formações realizadas até o ano de 2014 e das mudanças conceituais necessárias à implementação da proposta da Política de Formação, bem como aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas, respectivamente, com os grupos de professores e técnicos, estes últimos) responsáveis diretos pela normatização e execução das formações. Os dados e informações coletas foram, por sua vez, observados à luz de autores como Gatti, Sá Barreto e André (2011); Belletati (2005); Sambugari (2005); Vaillant (2006); Dourado e Oliveira (2009); Tardif (2000, 2014) e Mainardes (2006).

Palavras-chave: Escola de Formação; Formação Continuada; Política de Formação.

ABSTRACT

The present dissertation was developed within the framework of the Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) from the Center of Public Policies and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF/CAEd). This study aims to analyze the implementation of a Training Policy of Recife's Municipal Educational System, and propose to the Department of Education of Recife, an Educational Action Plan for improvement of its implementation of a Training Policy with a perspective of continuing education, in a face-to-face and distance modalities, with tracks for two years. The rationale for the development of this research is based on a long period of absence of a policy of standardized training for teachers of the above municipal system, regardless of its relevance, especially since the promulgation of the Guidelines and Bases for National Education, law no. 9394/96 and law no. 11.738/2008, governing the national Professional salary floor for the professionals of the public teaching of basic education, as well as of resolution no 18 CNE/2012, which regulates the implementation of 1/3 of Class Activity. For empirical support in the development of this study, and, yet, considering its route and methodological tools, documentary and bibliographical analysis were conducted on the Recife's Municipal Educational System in the context of training carried out by the year 2014 and of the conceptual changes necessary for the implementation of the training policy proposal, as well as application of questionnaires and semi-structured interviews, respectively, with groups of teachers and technicians, the latter, responsible for direct standardization and implementation of trainings. The data and information collections were, in turn, observed in the light of such authors as Gatti, Sá Barreto and André (2011); Belletati (2005); Sambugari (2005); Vaillant (2006); Dourado and Oliveira (2009); Tardif (2000, 2014) and Mainardes (2006).

Keywords: Training School; Continuing Education; Training Policy.

LISTA DE ABREVIATURAS

ADI	Auxiliares de Desenvolvimento Infantil
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEL/UFPE	Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco
CTD	Contrato de Trabalho por Tempo Determinado
CFEPPF	Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire
EAAC	Escola Ambiental Águas do Capibaribe
EFAER	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife
E. FÍSICA	Educação Física
EJA	Educação de Jovens Adultos
EJAI	Educação de Jovens Adultos e Idosos
FAFIRE	Faculdade Frassinetti do Recife
GGFPF	Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica
GGPMP	Gerência Geral de Política e Monitoramento Pedagógico
GOM	Grupo Operacional Magistério
GT	Grupo de Trabalho
GTERÊ	Grupo de Trabalho das relações ético-raciais
GTES	Grupo de trabalho em orientação sexual
IMEPH	Editora Imeph
IES	Instituições de Ensino Superior
LP	Língua Portuguesa
MAT	Matemática
MCP	Movimento de Cultura Popular
PAE	Plano de Ação Educacional
PMBFL	Programa Manoel Bandeira Formação de Leitores
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
RPA	Região Político Administrativa
RMER	Rede Municipal de Educação do Recife
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEGEP	Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica
SEGRE	Secretaria Executiva de Rede

SETE	Secretaria Executiva de Tecnologia
SE	Secretaria de Educação do Recife
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UGP	Unidade de Gestão de Pessoas
UGR	Unidade de Gestão da Rede
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos professores pesquisados por faixa etária.....	90
Gráfico 2: Distribuição dos professores pesquisados por tempo de Rede.....	91
Gráfico 3: Participação na elaboração da Política de Ensino.....	98
Gráfico 4: Meios de divulgação da Política de Ensino.....	102
Gráfico 5: Panorama da avaliação das formações continuadas 2015.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição das escolas por Regional.....	30
Quadro 2: Quantitativo docente/discente da RMER	31
Quadro 3: Distribuição das equipes nos cenários antes e depois da criação da Escola de Formação	41
Quadro 4: Apresentação dos Programas e Projetos desenvolvidos no âmbito da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica.....	45
Quadro 5: Distribuição dos cursos oferecidos aos profissionais do Grupo Operacional Magistério – GOM através do núcleo de Formação Complementar	54
Quadro 6: Proposta das atividades oferecidas aos profissionais do Grupo Operacional Magistério - GOM na perspectiva da dimensão integrativa.....	56
Quadro 7: Ações de formação com os profissionais da RMER- abril a dezembro/2015: Educação Infantil – atuação Berçário, Grupos I, II e III – carga horária mensal – 5h/a.....	57
Quadro 8: Ações de formação com os profissionais da RMER- abril a dezembro/2015: Educação Infantil – atuação Grupos IV e V – carga horária mensal – 5h/a.....	58
Quadro 9: Ações de formação com os profissionais da RMER- abril a dezembro/2015: Ensino Fundamental Anos Iniciais - carga horária mensal – 5h/a ..	59
Quadro 10: Ações de formação com os profissionais da RMER- fevereiro a outubro /2015: Ensino Fundamental Anos Finais – 5h/a e 10h/a mês	60
Quadro 11: Ações de Formação com os profissionais da RMER- março a setembro/2015: Ensino de Jovens Adultos e Idosos – 5h/a mês	62
Quadro 12: Ações de formação com os profissionais da RMER- março a dezembro/2015: Coordenadores Pedagógicos – 16h/a mês	63
Quadro 13:Ações de formação com os profissionais da RMER- maio a dezembro/2015: Professores do Contrato Temporário – CTD – 10h/a mês.....	64
Quadro 14: Ações de formação com os profissionais da RMER- abril a novembro/2015: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI – 4h bimestral.....	65
Quadro 15: Percentual de participação dos professores da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.....	77
Quadro 16: Distribuição dos professores I para formação continuada mensal na EFAER.....	84

Quadro 17: Plano de intervenção para promoção da presença do professor efetivo na formação continuada.....	114
Quadro 18: Plano de intervenção para promoção da motivação do professor efetivo para a formação continuada.....	117
Quadro 19: Plano de intervenção para promoção de uma participação ativa do professor na formação continuada e para além dela.....	118
Quadro 20: Plano de Ação Educacional.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparativo do perfil acadêmico informado pela secretaria e o pesquisado.....	89
Tabela 2: Razão entre faixa etária e participação na formação continuada da RMER no ano de 2015 dos professores I	91
Tabela 3: Razão entre tempo na Rede e participação na formação continuada da RMER no ano de 2015 dos professores I.....	92
Tabela 4: Conhecimento da Política de Ensino e presença na formação continuada 2015.....	95
Tabela 5: Avaliação das formações continuadas ofertadas aos professores I e II da RMER.....	104
Tabela 6: Avaliação, dos 121 professores I e II da RMER, da formação continuada ofertada 2016.....	105
Tabela 7: Justificativas do uso dos conteúdos, materiais e atividades utilizados nas formações continuadas.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA - DO SÉCULO XVIII ATÉ A ATUALIDADE	23
1.1 Proposta de formação para a Rede Municipal de Ensino do Recife a partir de 2015	29
1.1.1 A EFAER Professor Paulo Freire no Cenário das Formações na Rede Municipal de Ensino do Recife	34
1.1.2 O Redesenho da Estrutura da EFAER	39
1.1.3 As Políticas de Formação e de Ensino: um Diálogo Necessário.....	43
1.2 Formações dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife nas três dimensões: continuada, complementar e integrativa	48
1.2.1 Formação Continuada na Perspectiva do Amplo Conhecimento da Política de Ensino	52
1.2.2 Formação Complementar: uma Possibilidade de Especialização na Atuação .	53
1.2.3 Formação na Dimensão Integrativa: Conhecendo a Si Mesmo e ao Outro.....	55
1.3 As principais ações de formação continuada desenvolvidas em fase experimental no ano de 2015	57
2 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA E DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE	67
2.1. Análise teórica do caso de gestão: implementação da proposta da política de formação na rmer, a importância do ciclo de políticas na formação dos saberes docentes	68
2.1.1 Motivação	72
2.1.2 Presença	75
2.1.3 Participação.....	77
2.2 Percorso metodológico desenvolvido nesta pesquisa sobre a implementação da política de formação na Rede Municipal de Ensino do Recife	80
2.3 Análise dos dados coletados na pesquisa de campo	85
2.3.1 Análise do Perfil dos Professores Pesquisados	86
2.3.2 Análise da Implementação da Política de Ensino.....	92
2.3.3 Análise da Implementação da Política de Formação	101

3 NOVAS POSSIBILIDADES PARA A OFERTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	109
3.1 Apresentação, em linhas gerais, do Plano de Ação	110
3.1.1 Proposições para Promoção da Garantia da Presença do Professor na Formação Continuada	111
3.1.2 Proposições para o desenvolvimento da motivação no professor da formação continuada	114
3.1.3 Proposições para desenvolvimento da participação no professor na formação continuada e para além dela	115
3.2 Apresentação do Plano de Ação a partir da ferramenta 5WH	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A	126
APÊNDICE B	128
APÊNDICE C	129
APÊNDICE D	130
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a elaboração e a implementação da proposta da Política de Formação para os servidores da educação da Cidade do Recife/PE. Para compreensão das razões que me despertaram o desejo de estudar o tema formação de professores, trago, inicialmente, uma visão do cenário nacional nesse contexto para, em seguida, adentrar nas questões locais.

No cenário nacional, os desafios da profissionalização docente, especialmente da Educação Básica, constituem-se como um dos temas mais importantes, em decorrência da relevância do papel docente em proporcionar uma educação de qualidade para os estudantes, seja no plano cognitivo, seja na dimensão humanística.

Para isso, é fundamental compreendermos a escola como espaço institucional de produção e disseminação sistemática do saber historicamente construído pela sociedade. Nesse sentido, a formação continuada de professores assume um papel fundamental, complementando a formação inicial, especialmente sob o ponto de vista da atualização e da troca constante de experiências com os pares, como um processo sistemático de formação.

É sob essa égide que, no início do ano de 2009, surge o Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, liderada pela Capes, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, além de outras providências.

Na compreensão de que a formação continuada é um espaço para que os professores partilhem conhecimentos e saberes, a fim de revisitá-los para aperfeiçoamento enriquecendo a prática e conseqüentemente proporcionando maiores oportunidades de aprendizagem aos estudantes a Prefeitura Municipal do Recife, através da Secretaria de Educação dá providências quanto aos preâmbulos das leis e resoluções que orientam a implementação da Aula Atividade docente.

Portanto, em cumprimento à Lei nº. 11.738/2008 que determina, em seu artigo 2º, § 4º, que, “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com

os educandos”. Ainda sob orientação da Resolução n.18 CNE/2012, que regulamenta a implementação do 1/3 de Aula Atividade¹, em fevereiro/2013, a Secretaria designa uma comissão paritária para elaboração da proposta da Aula Atividade. A comissão é formada por representantes dos vários segmentos: gestores, coordenadores, técnicos, sindicato, entre outros, a fim de discutir e sugerir caminhos para que o município viesse a garantir tal direito aos professores. Nesse mesmo ano, a partir de agosto, a Secretaria implanta a Aula Atividade para os professores II – que lecionam do 6º ao 9º ano. Em junho do ano seguinte, é concluído o processo de seleção para Professores do Contrato por Tempo Determinado - CTD, ou seja, professores contratados especificamente para substituir os professores I, quando da redução do tempo de interação do docente efetivo com seus estudantes. Em julho, a Secretaria inicia o processo de implantação para o professor I, permitindo que este opte por ter o abono referente a 28h/a ou 1/3 Aula Atividade, quando, aproximadamente, 30% optam pela redução do tempo de interação com os estudantes e 70% optam pelo abono.

Nesse contexto, a Secretaria caminha em paralelo, com a revisitação da sua Política de Ensino (2012 – 2014) e, em seguida (2015), lança a Proposta de Formação para a Rede Municipal de Ensino do Recife, que tem como objetivo inicial a consolidação da Política de Ensino. Para o ano de 2016, outros passos são dados e a Secretaria implanta, progressivamente, para os 70% optantes do abono, a redução parcial do 1/3 do tempo de interação com o estudante.

Mas, para que fosse possível promover formação para todos os professores da Rede Municipal de Ensino do Recife- RMER -, inicialmente com vistas à implementação da Política de Ensino, foi necessário repensar a formação do professor da escola pública na perspectiva sistêmica, dada a urgência de garantir aos estudantes seus direitos de aprendizagem. Sem professores valorizados e continuamente qualificados, como será possível efetivar esse direito dos estudantes? É provável que a ausência de valorização prejudique ainda mais o cenário educacional, assim, as expectativas de atingir as metas relacionadas à qualidade da educação ficam ainda mais distantes.

1 A Lei Nº 18.033/2014, que Dispõe sobre a implementação da Aula Atividade para o professor I em regência de classe na Rede Municipal de Ensino do Recife, e dá outras providências, afirma em seu Art. 1º Parágrafo Único que “a Aula Atividade correspondente a 1/3 da carga horária do professor, será destinada a atividades extraclasse, tais como atividades de capacitação, planejamento, avaliações e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo do grupo ocupacional magistério que não configurem atividades de interação com os educandos”.

Todos os esforços que seguiram desde a reelaboração da Política de Ensino, tais como a institucionalização da Escola de Formação, a logística para que aproximadamente 6.000 docentes participassem e participem da formação continuada mensalmente, têm como finalidade proporcionar aos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife a oportunidade garantida em lei para atividades de estudo, planejamento e outras, a fim de que o docente se aperfeiçoe ao longo do exercício da sua profissão.

Tardif (2000) ratifica a importância da formação continuada, ao apresentar indagações relevantes sobre questões referentes à problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores nos países ocidentais. Primeiramente, aponta a importância de se refletir sobre os saberes profissionais, quais sejam: conhecimento, competências, habilidades. Na sequência, aborda a necessidade de reflexão sobre outros saberes que os professores utilizam efetivamente no seu trabalho para atingir seus objetivos na perspectiva da teoria e da prática, em um contexto em que os conhecimentos profissionais estão em evolução e constante progresso. Daí a necessidade da formação continuada, para que os professores possam estar sempre no movimento de “autoformar-se e reciclar-se” após os estudos universitários iniciais.

No cenário apresentado de implantação da Política de Formação, a problemática constitui-se essencialmente no fato de a Rede Municipal de Ensino do Recife –RMER, até o ano de 2014, não possuir uma proposta de formação que atendesse, quantitativa e qualitativamente, ao crescente número de profissionais em efetivo exercício no que concerne à oferta de formações aos professores e demais profissionais da educação, bem como de documentos que validassem tais atividades formativas. Assim, a formação acontecia, até esse período, de forma desconecta, sem a devida continuidade, ou, simplesmente, não acontecendo com assiduidade, a qual se impõe como fundamental num processo de formação continuada.

Tais afirmações advêm da falta de um documento norteador da prática de formação continuada para os professores da RMER, bem como da prática observada no período de 2010 – 2014, período em que desenvolvi minhas atividades profissionais no Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire – CFEPFF, inicialmente na função de técnica pedagógica e, a partir de 2013, como chefe de divisão da referida unidade. Ressalta-se que, a partir de dezembro de 2014, com a transformação do CFEPFF em escola de formação, passei à função

de gestora, na qual estive até março de 2016. A partir de abril desse mesmo ano, voltei à função técnica pedagógica na assessoria da Secretaria Executiva de Gestão da Rede, onde tenho contribuído na organização da distribuição dos professores I em turmas, para que eles participem da formação continuada, além de outras atividades.

O referido centro de formação existe fisicamente desde julho de 2010 e foi construído para abrigar as formações de professores da Rede Municipal de Ensino do Recife - RMER, sem, contudo, uma política para respaldar o processo de formação docente, visto que tal papel era exercido isoladamente pelas antigas gerências, hoje denominadas divisões: De Educação Infantil, Dos Anos Iniciais, Dos anos Finais, Da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, um processo fragmentado entre concepção, elaboração, execução e avaliação.

Nesse sentido, a necessidade de buscar respostas e possibilidades sobre o tema ultrapassou o desejo de apenas estudá-lo ou conhecê-lo, mas de aprofundar e pensar possibilidades que venham a contribuir de forma efetiva com a educação pública no sentido da formação em serviço. Por essa razão, o tema tornou-se objeto deste trabalho, visto que me foi conferida a atribuição de gerir a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire.

Pretende-se, então, apresentar, neste trabalho, a proposta da Política de Formação que foi elaborada no primeiro semestre de 2015 sob a coordenação da Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGPPF na perspectiva de formações sistemáticas – na modalidade presencial e a distância, com definição de currículo mínimo para dois anos; complementar, em parceria com instituições superiores, na oferta de especializações, mestrados e doutorados; e na dimensão integrativa, no sentido de cuidar de si e cuidar do planeta, cujas ações passam a acontecer experimentalmente, a partir de 2015, para os 30% optantes da Aula Atividade, e, de maneira mais consolidada, em 2016, para todos os docentes da RMER, por meio da elaboração e implementação das trilhas formativas.

Tais trilhas formativas representam uma sequência de temáticas definidas tendo como base as concepções da Política de Ensino, para cada ano, intituladas TRILHAS², a serem vivenciadas com a reestruturação do CFEPF, que passa a ser

2 As TRILHAS são um formato de organização das temáticas a serem vivenciadas com os diversos sujeitos que fazem a educação da cidade no âmbito municipal, estão organizadas para dois anos (2016 e 2017), sendo dez temáticas por ano, temáticas essas elaboradas pela EFAER e validadas

denominado Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire – EFAER, consolidando-se como protagonista deste novo cenário que se pretende.

A EFAER Professor Paulo Freire é um equipamento com aproximadamente 3.000 m² de área construída, que, a partir do início de 2015, passa a abrigar a formação continuada da RMER com base na Política de Ensino recentemente revisada e lançada em dezembro/2014.

A gestora protagonista neste cenário, portanto, é a EFAER, através da equipe gestora (diretor, vice-diretor, coordenadores), na qual me insiro enquanto gestora da unidade no período de dezembro/2014 a março/2016, mas também a equipe de formação, composta por 50 professores, na função de formadores, da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica - SEGEP e da Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica - GGPPF, as duas últimas tendo em vista a ligação direta com a escola enquanto instâncias superiores. Nesse sentido, a SEGEP estará presente, porque trabalha na idealização da construção da proposta da Política de Formação; a GGPPF, por ser a articuladora do processo; e a gestão da EFAER, porque efetivamente possui a incumbência dos planejamentos e execuções, colocando em prática o que esta investigação busca apresentar.

Diante do quantitativo de profissionais que a educação municipal do Recife possui e toda a especificidade local, surgem os seguintes questionamentos: a Política de Formação da RMER, tal como tem sido implementada, a partir das TRILHAS, temáticas sequenciadas com base na Política de Ensino da Rede, tem contribuído com a prática dos professores? A formação tem propiciado um diálogo entre a teoria e as práticas desenvolvidas na sala de aula? O que a Política de Formação propõe para além da implementação da Política de Ensino?

O presente estudo, portanto, tem como objetivos descrever a proposta da Política de Formação; analisar a implementação da referida proposta, prioritariamente sob a ótica dos professores regentes lotados nas unidades escolares municipais que participam da formação continuada ofertada pela RMER, no que se refere à motivação, à presença e à participação. A proposta de análise

pelo secretário executivo de gestão pedagógica, com base na Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER, documento este que contém as matrizes curriculares de todos os níveis e componentes curriculares. São 09 trilhas direcionadas para grupos específicos, conforme atuação profissional na Rede. São eles professores ingressantes, da educação infantil, dos anos iniciais, dos anos finais do fundamental, da EJA, do contrato temporário, do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, do Gestor, do Coordenador Pedagógico.

baseia-se nos documentos norteadores dessa política, bem como nos dados coletados nas entrevistas realizadas com os sujeitos partícipes da gestão; para finalmente sinalizar, dentro do Plano de Ação Educacional, que será apresentado no capítulo 3, possíveis ações que visem garantir a implementação da Política de Ensino através da formação continuada, visto que vejo na formação do professor um caminho propositivo a mudanças para uma educação de qualidade.

A pesquisa qualitativa foi definida como abordagem de pesquisa a ser realizada neste estudo de caso. Como instrumentos metodológicos, além da análise documental dos textos que normatizam a proposta da Política de Formação da RMER, foram aplicados questionários a um grupo composto por 20% dos docentes participantes das formações realizadas na EFAER nos meses de abril e maio, bem como entrevistas realizadas com a equipe gestora do processo de implementação e execução.

Este trabalho apresenta-se em três capítulos. O capítulo 1 traz a problemática identificada a partir da falta de normativas definidoras da formação continuada na RMER e a apresentação da proposta de formação, a partir de 2015, na perspectiva continuada no formato das TRILHAS, cujas temáticas foram elaboradas e apresentadas em consonância com a política de ensino.

Em sequência, descreve-se um pouco da história da Rede Municipal de Ensino do Recife e o processo de formação continuada em suas trajetórias e mudanças ocorridas ao longo dos anos, de acordo com as necessidades políticas e pedagógicas de cada época, desde o séc. XVIII até os tempos atuais. Ainda neste momento inicial, é apresentada a EFAER Professor Paulo Freire no contexto da mudança de concepção e funcionamento, até as transformações ocorridas no âmbito da gestão, visto essa ser o cenário central das formações. Em complementação, são apresentadas, por modalidades, as temáticas vivenciadas em 2015, já como atividade experimental da implementação da Política de Formação, bem como o diálogo que passa a ser estabelecido entre a Política de Ensino e os programas³ adquiridos pela Secretaria de Educação do Recife para efetivação da referida política, além de explicitar o que impulsionou sua elaboração.

³ Os programas que são referenciados aqui tratam dos ofertados pelo Governo Federal, como Pro jovem Urbano, Travessia e ainda os adquiridos pela Secretaria de Educação junto a instituições privadas, como a exemplo da Positivo, Lego, dentre outros.

O capítulo 2 constitui-se a partir do diálogo estabelecido entre os eixos de análise e as contribuições oriundas de autores como Tardif (2000 e 2014); Dourado e Oliveira (2009); André *et al.* (1999); Gatti, Sá Barretto e André (2011); Vaillant (2006); Belletati (2005); Sambugari (2005); Mainardes (2010), a fim de subsidiar a análise dos dados coletados para conhecimento dos desafios do processo de implementação da Política de Formação da Rede Municipal do Recife. Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, trazendo os dados coletados por meio dos instrumentos aplicados para a coleta de dados, os quais foram distintos, considerando os grupos envolvidos serem igualmente distintos. Para os professores da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, utilizou-se o questionário e, para os executores da implementação das propostas de ensino e formação, as entrevistas semiestruturadas.

Ainda no citado capítulo, apresentam-se as análises detalhadas por eixo dos dados coletados em campo e os achados da pesquisa, que tem como objetivo macro analisar a implementação da política de formação sob a ótica dos docentes das unidades escolares na dimensão da formação continuada para fins propositivos.

O capítulo 3, por sua vez, procede a apresentação de um Plano de Ação Educacional – PAE a ser apresentado à Secretaria de Educação do Recife, constituído por um conjunto de ações que visam contribuir para eficácia no processo de implementação da Política de Formação levando em consideração os saberes cotidianos dos professores, não apenas a respeito da formação, mas de suas identidades, contribuições e papéis profissionais, ações estas que serão construídas com base nas evidências a serem constatadas no capítulo 2 deste trabalho.

1 O CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA - DO SÉCULO XVIII ATÉ A ATUALIDADE

O presente capítulo tem o papel de apresentar ao leitor, na primeira seção, o campo de pesquisa onde será realizada a análise da implementação da proposta da Política de Formação da Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER. Para isso, vale-se, inicialmente, de uma rápida apresentação da cidade do Recife. Em seguida, faz-se a narrativa da memória pedagógica dessa Rede, possibilitando identificar traços de uma busca constante de ações a fim de proporcionar ao cidadão da cidade a oferta da educação, considerada uma atividade das mais necessárias à sociedade humana, visto sua atuação ter como base o saber social (TARDIF, 2014, p. 13)

Na sequência, será possível conhecer a proposta de formação para a RMER, bem como a rede em seu aspecto estrutural, apresentando a quantidade, a distribuição e a localização das escolas do município do Recife. Logo em seguida, é igualmente apresentada a distribuição dos docentes dessa rede por etapa e modalidade de ensino, bem como a atuação em funções que colaboram direta e indiretamente com o trabalho docente.

A segunda seção contém uma descrição detalhada do cenário onde as formações acontecem, ou seja, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire – EFAER. Procura-se apresentar toda a mudança de paradigma para se chegar a essa instituição e o papel que esta passa a desempenhar na implementação da Política de Formação, seguindo, então, do redesenho de sua estrutura e do novo modelo de gestão. Ainda nesta seção, é apresentado o sentido inicial da Política de Formação, o que ela pretende estabelecer como prioridade em seus dois primeiros anos de implementação, e a Política de Ensino do município do Recife, documento formado por seis cadernos e que tem a função de nortear todo o ensino da RMER.

A terceira, e última seção deste capítulo, traz a formação desenvolvida no ano de 2015, em seu aspecto organizacional e conceitual no que se refere à participação dos professores, junto com os primeiros resultados deste momento histórico da cidade, que é a implementação de duas políticas. É apresentada, ainda, a proposta

das TRILHAS para o ano de 2016, como estratégia para a continuidade da implementação da Política de Ensino.

A cidade do Recife, capital de Pernambuco, está localizada na Região Nordeste do Brasil. Fundada em 12 de março de 1537, é considerada uma das sedes estaduais mais antigas do Brasil, e possui uma extensão territorial de 218 km². Cidade litorânea, formada por uma planície aluvial com suas ilhas, penínsulas e manguezais, possui uma população de 1.617.183 habitantes, segundo o censo 2010, sendo a nona capital mais populosa do Brasil. É a capital nordestina com o melhor índice de Desenvolvimento Humano, segundo os dados da ONU (2010), bem como a mais alfabetizada e com menor índice de pobreza da Região.

Para contextualizar a Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER, tomo como base o caderno de fundamentos teóricos e metodológicos da Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino, lançado no ano de 2014, por este apresentar em seu primeiro capítulo os significados da RMER, elucidando seu surgimento no século XIX, concomitante com a inauguração de três escolas municipais (1885), cujos funcionamentos aconteceram em parceria com o Governo do Estado de Pernambuco.

Entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do XIX, Pernambuco foi a capitania onde houve maior crescimento populacional e Recife acolheu o maior índice de negros livres de toda a América Portuguesa. As estratégias de cobranças de impostos levaram a capital ao investimento (1891-1893) em 100 unidades educacionais, com contratação de professores (ainda que com pouca ou nenhuma formação) e funcionários, além da aquisição de material pedagógico e de expediente, e de móveis apropriados.

No que diz respeito à qualificação dos professores do município, era nenhuma ou pouca, embora houvesse alguns oriundos das Escolas Normais, com resultados diferenciados ao prestarem exames⁴, os quais passavam a receber a nomenclatura de “Professores Imperiais” ou “Professores Públicos”. Já as professoras que tiveram autorização para dedicação ao magistério público, continuavam a ser chamadas de mestras, mesmo após o citado exame.

Desde essa época, a Rede Municipal de Recife sofria com a baixa frequência do corpo discente. Inicialmente, era apontada como justificativa a falta de conforto

4 Exame prestado pelos docentes para que recebessem o título de “Professores Imperiais” ou “Professores Públicos”, diferenciando-os dos mestres de ofício.

das escolas, mas, quando oferecido tal elemento, a culpa recaía sobre a competência dos professores, o que nos leva a refletir sobre a quem atendiam os professores imperiais e os professores públicos. Por isso, já em 1913, “o Inspetor Geral da Instrução Pública do Recife apontava para a necessidade de se associar a introdução de novos métodos à formação dos mestres” (MAÇAIRA, SOUZA e DEL GUERRA, 2014, p.18).

No início da década de 1920, um relatório elaborado e apresentado pelos inspetores das escolas municipais apontava para o ensino, nas referidas escolas, como sendo cheio de vícios e, ainda, revelando que não tinha a atenção do governo, o qual sinalizava para a necessidade de as escolas serem mais bem construídas e aparelhadas, a fim de que professores e estudantes tivessem um ambiente mais apropriado para o trabalho e para a aprendizagem.

O método de ensino utilizado era o Método Lancaster ou Ensino Mútuo⁵, focado na memorização, e os melhores alunos poderiam ser monitores. Ainda na década de 1920, o Dr. Cândido Duarte – inspetor escolar - passava nas escolas se reunindo com os professores para a apresentação do método de ensino Pestalozzi e de Froebel⁶, método que buscava desenvolver nos alunos a capacidade de observação, rejeitando o ensino de regras decoradas e justificando que o ensino deveria ser sempre do simples para o composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido.

Para as autoras do primeiro caderno da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, Maçaira, Souza e Del Guerra (2014), embora houvesse a declaração de que as escolas municipais do Recife eram mais bem localizadas e equipadas,

5 Na historiografia, ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método de Lancaster, Método Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras, na Índia, desenvolvido pelo pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), e com os ideais reformadores do jurista inglês Jérémy Bentham (1748-1792). Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física. Em Lancaster, o principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrigissem entre si.

Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.html>. Acesso em: 22 mar. 2016.

6 Pestalozzi intervém na história da Pedagogia, logrando uma audiência superior a qualquer dos educadores contemporâneos, por ter sabido definir e praticar alguns dos princípios imutáveis do ato educativo. Afirmou que a educação da humanidade se consubstancia em reconhecer, manter e promover em cada um dos indivíduos a dignidade da pessoa humana.

Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1283.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

quando comparadas as de outros municípios pernambucanos, o que era reconhecido pelo prefeito da época, Joaquim Pessoa Guerra. Apesar de todo o esforço da diretoria e do corpo docente, o município ainda não tinha a organização necessária para o atendimento de 6.349 alunos, considerado um número alto para a quantidade de professores que lecionavam sem uma pedagogia atualizada.

As autoras ainda relatam que, em 1926, a Lei n. 1842 autorizou o Governo Estadual a unificar o Ensino Primário em todo o Estado, assim, todas as escolas da Rede Municipal do Recife passaram a ser do Estado. Recife só voltou a construir uma Rede de Ensino em 1960, a partir do Movimento de Cultura Popular – MCP, movimento que, segundo Abelardo da Hora, pretendia a elevação cultural do povo numa ação voltada para a vida e para o trabalho.

A partir do MCP, Recife passou a contar com 201 escolas, nas quais eram distribuídas 626 turmas e 19.646 alunos, sob a regência de 452 professores e 174 monitores (MAÇAIRA, SOUZA e DEL GUERRA, 2014). As referidas unidades eram mantidas pelo MCP, que articulava campanhas para arrecadação dos recursos materiais e financeiros para manutenção dessas escolas e era utilizado o método Paulo Freire⁷ para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Com a instabilidade política vivida nacionalmente, que culminou, em 1964, com o golpe militar, a sede do MCP foi invadida e documentos e equipamentos foram destruídos. Assim, as escolas foram incorporadas à Fundação Guararapes, abandonando o método desenvolvido por Paulo Freire. Com o fim do regime militar, o poder público, com a finalidade de atender à população mais carente e de reverter os índices de reprovação, iniciou o ciclo de alfabetização.

Na proposta do ciclo, que pretendia, simultaneamente, a alfabetização das crianças e a formação continuada dos professores - em dois níveis: especialistas instrumentalizavam nos encontros de estudo e coordenadores/supervisores acompanhavam as escolas, empreendiam-se ações que visavam a um ensino de qualidade. Esse ciclo foi implementado em 111 escolas, nas quais a jornada escolar passou a ser de 5 horas diárias. Tais mudanças também ocorreram no nível de 5^a a 8^a séries, ensino médio e alfabetização de adultos.

⁷ Em 1963, ensinou 300 adultos a ler e escrever em 45 dias. Estava aí, portanto, começando a ganhar nome o "Método Paulo Freire". A metodologia foi desenvolvida e muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964.

Ainda nesse modelo, os professores, sistematicamente, reuniam-se com assessores de diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de melhorar a prática pedagógica. Interessante perceber que, nesses processos de avanço da educação, há sempre uma preocupação constante com a formação do professor, bem como com a melhoria da qualidade da educação, através de práticas mais elaboradas e, conseqüentemente, melhor subsidiadas e acompanhadas.

Em sequência, a fim de uma compreensão global da Rede Municipal de Educação do Recife, bem como dos seus percursos ao longo da existência da educação municipal do Recife, destacamos seu avanço em 1989, quando passou a ter um programa de avaliação de desempenho da Rede. Em 1996, sete anos depois, a Secretaria de Educação e Cultura Pública teceu, finalmente, a Proposta Pedagógica para a Rede, resultante das discussões que foram iniciadas, em 1993, nas formações continuadas dos professores e nos fóruns de debates. Para a construção da Proposta Pedagógica, houve o assessoramento de profissionais das diversas áreas da educação, com a participação de professores, corpo técnico e gestores.

A partir de 2001, a educação municipal foi reorganizada, dessa vez em ciclos de aprendizagem. O novo modelo foi pautado na teoria da aprendizagem de base construtivista e sociointeracionista, e seus objetivos eram focar na relação professor-aluno e adotar a universalização do ensino fundamental com duração de nove anos, com clara referência aos princípios de solidariedade, liberdade, participação e justiça social.

Nesse sentido, aconteceu em 2002 a IV Conferência Municipal de Educação e, a partir dela, foi lançada a versão preliminar da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife - Construindo Competências, a partir daí mudanças sociais significativas foram vivenciadas na educação do município.

Ainda nesse período, surgiram as escolas em tempo integral como fruto da parceria entre a Prefeitura do Recife e os municípios de Olinda, Camaragibe e Jaboatão, municípios pertencentes à Região Metropolitana do Recife.

Como política de valorização do magistério, inserida na mencionada Proposta Pedagógica, a secretaria de educação associou todos os professores como sócios-participantes do encontro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC - em Salvador e em Goiânia.

Nesse cenário, a formação continuada dos professores pretendia uma constante revisão das práticas pedagógicas e, portanto, era necessário pensar a formação sistematizada. Assim no ano de 2005, após consulta aos docentes, que entendiam ser necessários momentos de formação mais específicos e mais diretamente ligados ao trabalho do educador, a Secretaria aderiu, nesse mesmo ano, aos programas Pró-Letramento nas áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática do Ministério da Educação, a partir do convênio com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco - CEEL/UFPE. Dessa maneira, o programa funcionava com a formação direta dos coordenadores pedagógicos da Rede, que passavam a ser tutores-formadores em suas escolas, ou seja, a formação continuada se dava no interior da escola, onde o coordenador pedagógico era o principal responsável por esta ação.

Ainda no interior de uma política de valorização, agora da leitura e da escrita, foi também criada a Gerência de Bibliotecas e Formação de Leitores, e efetivada a ampliação do acervo das bibliotecas escolares, bem como a reestruturação de biblioteca das escolas e o oferecimento de formação continuada aos professores de biblioteca. Foram criados, ainda, os grupos de trabalho em orientação sexual – GTES e o grupo (ou grupos) das relações ético-raciais - GTERÊ, bem como a Escola Ambiental Águas do Capibaribe. Estas ações foram voltadas para a perspectiva da interdisciplinaridade e da colaboração na formação continuada dos professores.

O acesso à educação de qualidade, a valorização dos profissionais de educação somados ao respeito, à identidade e à diversidade da população que compõe o Recife, constituíram a inversão das prioridades assumidas pelo Governo Municipal contra a desigualdade historicamente construída. (MAÇAIRA, SOUZA e DEL GUERRA, 2014, p.27)

Passos significativos são identificados no histórico da RMER para o alcance de uma educação de qualidade, bem como condizente com o cenário nacional, com ampliação do ensino fundamental para 9 anos, a publicação das diretrizes e orientações curriculares para a organização da educação infantil, o investimento na educação de jovens e adultos, a valorização dos profissionais da educação, acrescido do respeito à identidade e à diversidade da população do Recife, conforme ratificam os autores.

Vale destacar as etapas pelas quais a formação de professores foi passando, desde a necessidade de atenção em situações de acompanhamento mais individualizado a grandes eventos coletivos e a retomadas das individualidades, num movimento de idas e vindas, sempre na perspectiva de subsidiar a prática docente diante da constante necessidade de qualificação dos profissionais. Tais necessidades evidenciavam-se, especialmente, diante do surgimento de desafios, ora devido ao surgimento de novas tecnologias, ora das ressignificações do fazer docente, que exigem dos professores parcelas de improvisação; adaptações às situações novas e únicas; ou requerem um processo de contínuos estudos e discussões, para que os profissionais se tornem cada vez mais reflexivos e preparados para o espaço em que atuam.

Na seção a seguir será apresentada a atual proposta de formação, idealizada pela gestão da Secretaria de Educação com a participação das executivas diretamente ligadas ao contexto, a saber: Rede, Tecnologia e Pedagógico, sendo esta última a idealizadora e, portanto, mola precursora. Também será apresentado o cenário da Rede Municipal do Recife para implementação da proposta.

1.1. Proposta de formação para a Rede Municipal de Ensino do Recife a partir de 2015

De forma complementar à apresentação do Recife e do histórico de sua educação no âmbito municipal, realizada no início deste capítulo 1, apresentaremos, a seguir, uma breve descrição do cenário atual da Rede Municipal do Recife, a fim de demonstrar a extensão dessa Rede e as particularidades topográficas em que estão localizadas suas escolas. Também será possível observar a diversidade de seus profissionais, ao atuarem na educação infantil; educação de jovens e adultos; anos iniciais e anos finais do ensino fundamental; além de docentes que realizam suas atividades em turmas específicas de correção de fluxo ou, ainda, em salas de recurso multifuncionais⁸, essas duas últimas existentes na maioria das unidades

⁸ Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

escolares do município. Contamos, ainda, com profissionais na função de coordenadores pedagógicos, gestores e vice gestores, e tantos outros que exercem função técnica, contribuindo na efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de organizar-se melhor para alcançar os objetivos como Rede de ensino, dentre os quais o de formar pessoas para o pleno exercício da cidadania, faz-se necessário o entendimento da complexidade do fazer pedagógico e do ambiente escolar como produtor de saberes. Assim, assevera-se, então, mais uma vez, que não há espaço mais propício do que o processo de formação continuada, em que os pares estudam, discutem, experimentam, avaliam e reconduzem as ações para que surjam os ressignificados da ação docente, visto que é no trabalho interativo que há a possibilidade de compreensão das “características da interação humana que marcam o saber dos autores que atuam juntos, como os professores com seus alunos numa sala de aula” (TARDIF, 2014, p.22).

A RMER, na qual esse cenário se apresenta, é constituída por seis Regiões Político Administrativas – RPA⁹, atendendo a 309 unidades escolares, que funcionam num total de 4.223 turmas. Uma Rede, portanto, com aproximadamente 6.000 docentes, 519 gestores, 270 coordenadores pedagógicos, 53 técnicos de monitoramento, 50 técnicos de formação, dentre outros profissionais, como auxiliares administrativo e de desenvolvimento infantil.

Merece destaque a compreensão de que os técnicos de monitoramentos são professores da RMER que exercem função técnica pedagógica, cujo trabalho consiste em visitas sistemáticas de acompanhamento às 309 escolas municipais do Recife, com a finalidade de subsidiar a prática pedagógica desenvolvida em cada unidade. Essa equipe é formada por 53 técnicos, subdividida nas quatro regionais, em que cada equipe tem uma coordenação e sua coordenação geral fica a cargo da Gerência Geral de Planejamento e Monitoramento Pedagógico.

A referida equipe trabalha em sintonia com a equipe de formação, hoje formada por 50 professores da RMER, especialistas nos diversos componentes curriculares. Grande parte da equipe é composta por mestres/mestrandos ou

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>>.

Acesso em: 01 abr. 2016.

9 Subdivisões em microrregiões, visando à definição das intervenções municipais a nível local e articulação com a população, abrangem os bairros estabelecidos pelo Decreto Municipal 14.452, de 26 de outubro de 1988, para levantamento de informações para o IBGE e para o Sistema de Informações e Planejamento do Recife.

doutores/doutorandos, que têm experiência comprovada com formação de professores ou, ainda, que participaram da revisitação da Política de Ensino da RMER nos anos de 2013 e 2014.

Em 2015, por sua vez, a Secretaria de Educação apresentou proposta formativa através da Política de Formação, a fim de oportunizar atualização aos professores, tendo em vista a compreensão de que a forma de lidar com o conhecimento também sofre transformações sucessivas. Como sabemos, a dinâmica da ciência e dos objetos de conhecimento imprime a necessidade de sua constante ressignificação, haja vista as ampliações e refações decorrentes, muitas vezes, de avanços conceituais, a partir de pesquisas fomentadas pelas empresas e pelos centros universitários. A partir desse movimento, com as constantes descobertas, são exigidas mudanças nas diferentes áreas do conhecimento.

A citada Proposta foi pensada, estudada e elaborada sob a condução da Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica, com a participação de técnicos pedagógicos desta e das demais gerências da Secretaria de Educação.

A construção da Política de Formação da RMER está pautada no compromisso da gestão da Secretaria de Educação com o cumprimento da Lei 11.738/2008, que será detalhada mais adiante. Para tanto, fez-se necessária a participação de várias equipes advindas das Secretarias Executivas (Pedagógico, Rede, Tecnologia), com a responsabilidade pró-ativa de todos para garantir uma organização que colaborasse em uma ação eficaz na implementação da redução de 1/3 da jornada de interação com o estudante, para que, nesse tempo, o professor pudesse participar da formação continuada mensal e ter seu tempo de planejamento garantido.

Ofertar formação em serviço a uma Rede com tantas especificidades, no caso dos níveis de aprendizagem, apresenta-se como desafio que é aceito pela equipe, essa que vislumbra ver os estudantes do Recife com seus direitos de aprendizagem estabelecidos, exercendo seus diferentes papéis na sociedade, com clareza de que

a formação continuada dos professores é um dos fatores que contribui para a elevação da qualidade do ensino, esta que precisa estar pautada nos saberes sociais para então ser transformados em saberes escolares, isto é em saberes adaptados às formas e aos objetivos do ensino (TARDIF, 2014. p. 295-296).

Foi nessa perspectiva de atualização para melhor atuação profissional que a RMER, em outubro de 2015, apresentou uma proposta de formação contínua e continuada, visto tratar-se de condição fundamental para a evolução e a progressão dos conhecimentos. Fê-lo por meio da Política de Formação, objeto do caso em apresentação, com relevante significado, por se revelar tão intrínseco ao trabalho desenvolvido pela gestão da EFAER.

Por ora, será apresentada a atual estrutura da Rede Municipal de Ensino do Recife - RMER, essa que é constituída por 4 Regionais, as quais agrupam as escolas por Regiões Políticas Administrativas – RPA, conforme é possível conferir no quadro 1. Traremos, também, pela relevância para a compreensão da realidade municipal, o detalhamento do número de escolas e escolas creche que compõe cada uma das Regionais.

Quadro 1- Distribuição das escolas por Regional

Setorial	RPA	Bairros	Nº de escolas	Nº de Escola creche
1	01	Recife, Santo Amaro, Boa Vista, Cabanga, Ilha do Leite, Paissandu, Santo Antônio, São José, Soledade, Coelhos e Ilha Joana Bezerra.	17	07
	02	Arruda, Campina do Barreto, Campo Grande, Encruzilhada, Hipódromo, Peixinhos, Ponto de Parada, Rosarinho, Torreão, Água Fria, Alto Santa Terezinha, Bomba do Hemetério, Cajueiro, Fundão, Porto da Madeira, Beberibe, Dois Unidos e Linha do Tiro.	36	06
2	03	Aflitos, Alto do Mandu, Sítio Grande, Apipucos, Casa Amarela, Casa Forte, Derby, Dois Irmãos, Espinheiro, Graças, Jaqueira, Monteiro, Parnamirim, Poço, Santana, Tamarineira, Sítio dos Pintos, São Brás, Alto José Bonifácio, Alto José do Pinho, Mangabeira, Morro da Conceição, Vasco da Gama, Brejo da Guabiraba, Brejo do Beberibe, Córrego do Jenipapo, Guabiraba, Macaxeira, Nova Descoberta, Passarinho, Pau Ferro.	50	15
3	04	Cordeiro, Ilha do Retiro, Iputinga, Madalena, Prado, Torre, Zumbí, Engenho do Meio, Torrões, Caxangá, Cidade Universitária, Várzea.	32	20
	05	Afogados, Bongí, Mangueira, Mustardinha, San Martin, Areias, Caçote, Estância, Jiquiá, Barro, Coqueiral, Curado, Jardim São Paulo, Sancho, Tejipió, Totó.	32	14
4	06	Boa Viagem, Brasília Teimosa, Imbiribeira, Ipsep, Pina, Ibura, Jordão, Cohab e Ibura de Cima.	65	17

Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pela Unidade de Gestão da Rede - UGR e com base na Lei Nº 16.293/97 Regiões Político Administrativas do Município do Recife.

Para melhor compreensão e contextualização da Rede Municipal de Ensino do Recife, apresento, a seguir, no quadro 2, a relação docente/discente da RMER, bem como o número de estudantes atendidos em cada etapa ou nos programas¹⁰. No Recife, ainda temos quatorze turmas de educação especial, embora o atendimento preferencial seja em conformidade com a CF/88 no Art. 208, Inciso III: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Quadro 2- Quantitativo docente/discente da RMER

Nível	Docentes	Discente
Educação Infantil	836	16.312
Anos Iniciais	2.095	48.438
Anos Finais	533	11.848
EJA	172	8.886
Coordenador Pedagógico	328	--
Gestor	309	--
Vice- Gestor	215	--
Programas de Correção de Fluxo	78	2.879
Educação Especial	218	3.143

Fonte: Elaborado pela autora, com dados fornecidos pela Unidade de Gestão de Pessoas – UGP/ Unidade Gestão de Rede – UGR - 2016.

A essa altura, um primado conceitual deve ser estabelecido: a formação continuada como um processo indissociável da prática docente mais qualificada e segura. Tal compreensão justifica-se porque nela é proporcionado aos profissionais o compartilhamento de conhecimentos científicos e técnicos, num procedimento cíclico de revisitação crítica e de qualificação. Assim, valorizar os profissionais continuamente com a promoção de formação continuada e aperfeiçoamento é, sem dúvida, algo que merece ser conhecido, avaliado e retomado por todos os segmentos, gestão e servidores/professores, a fim de que os investimentos no programa de aperfeiçoamento não sejam apenas uma ação isolada.

Sendo assim, é nessa perspectiva que, como vimos, esse estudo de caso pretende, a partir das observações dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas, bem como na análise documental, analisar a implementação da proposta da Política de Formação da Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER,

10 No caso dos Programas de Correção de Fluxo refiro-me ao **Se Liga e Acelera**, desenvolvido na Rede em parceria com o Instituto Ayrton Senna, e o **Programa Travessia**, em parceria com o Governo Federal.

no que se refere à presença, motivação e participação e, ainda, sinalizar, dentro do Plano de Ação Educacional, que será apresentado no capítulo 3, possíveis ações que venham proporcionar aos sujeitos participantes das formações continuadas atingirem os objetivos a que a proposta pretende.

Para tanto, na seção a seguir, apresentaremos o processo de transformação ocorrido no âmbito da Secretaria de Educação quando da criação do Centro de Formação de Educadores do Recife – CFEPFF, em julho/2010, bem como informações acerca de quando essa unidade, em dezembro/2014, passou a ser denominada Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire - EFAER, mudança que ultrapassa questões de nomenclatura, mas, sobretudo e especialmente representa alterações no aspecto conceitual das propostas e ações desenvolvidas.

1.1.1 A EFAER Professor Paulo Freire no Cenário das Formações na Rede Municipal de Ensino do Recife

Em 2013, em decorrência da mudança de governo, houve reestruturação da Secretaria de Educação, que passou a ser formada por cinco secretarias executivas, sendo uma delas a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica – SEGEP, composta por quatro gerências gerais, dentre elas a Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGFPF, que teve seu espaço físico de trabalho no interior do CFEPFF. A partir daí, com a ida da GGFPF para o espaço denominado CFEPFF, foi dado início ao processo que mais tarde transformou o CFEPFF em EFAER.

No mesmo ano, a GGFPF é criada e liderada por uma professora de carreira, que compôs a equipe, inicialmente, com mais quatro professoras em função técnica. Nessa ocasião, assumi a função de Chefe de Divisão do referido Centro de Formação e, conseqüentemente, a sua administração, estando diretamente ligada à referida Gerência.

Dessa forma, apresento, nesta seção, o processo de mudança que ocorreu na esfera da Secretaria de Educação, que efetivou a transformação do Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire – CFEPFF, criado em julho/2010, em Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire - EFAER Professor Paulo Freire, em dezembro de 2014. A compreensão desse processo faz-se importante, tendo em vista ser a EFAER

protagonista na implementação da proposta da Política de Formação. Assim, é nesse espaço físico e juridicamente constituído que serão consolidadas as ações de formação em serviço para os servidores da educação do município do Recife.

O Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire – CFEPFF foi inaugurado no dia 1º de julho de 2010. Esse novo espaço de formação, um complexo formado por 10 salas, 02 auditórios, uma biblioteca, um laboratório de informática, salas administrativas e pedagógicas, *hall*, jardim, copas, banheiros, e em todos os espaços é garantida acessibilidade. A construção ocupa uma área total de 3.005,41 m², que foi pensada e equipada para substituir o antigo Centro de Treinamento, localizado no bairro dos Coelhos, o qual, além de pequeno, encontrava-se em condições inadequadas para uso. O novo prédio está localizado na Rua Real da Torre, n. 299, no bairro da Madalena, em Recife – PE.

A inauguração do CFEPFF, em julho de 2010, foi realizada sem a criação de normas legais, administrativas ou mesmo de regimento interno que abordasse a descrição da finalidade e concepções pedagógicas efetivas do espaço, visto a gestão municipal da época não ter tido tal ação como prioridade na agenda. Em síntese, o que é preciso destacar é a inexistência de publicação de qualquer ato administrativo baseado em lei, ou decreto, que manifestasse a criação do novo Centro de Formação. Assim, não houve identidade jurídica, nem projeto pedagógico que conferisse amparo legal a qualquer atividade pedagógica desenvolvida.

Nas diversas administrações que se sucederam ao longo dos três primeiros anos de existência da referida unidade, a atuação dos administradores e da equipe técnica-pedagógica não foi suficiente para institucionalizar o que já funcionava de fato. Por diversas razões, não foi considerada viável a ideia de tornar o CFEPFF uma unidade administrativo-pedagógica de fato e de direito e, assim, não houve nenhuma concretização por parte da Secretaria Municipal de Educação do Recife ao longo dos anos. Não obstante as contribuições na administração dos espaços, especialmente no que se refere à manutenção da infraestrutura, nenhuma ação pedagógica ansiada foi protagonizada. A função principal da referida unidade ficou relegada à realização de agendamentos para as formações pensadas pela Diretoria de Ensino e suas gerências: educação infantil, anos iniciais, anos finais, EJA, educação especial, e outras, além de atender às demandas externas da Secretaria de Educação.

Então, em dezembro de 2014, mediante ato do Prefeito, a Secretaria de Educação transformou o CFEPFF em Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire (EFAER). Destaco que, no mesmo ano, o Decreto n. 28.480, de 24 de dezembro de 2014, situou a EFAER no âmbito da Estrutura Administrativa da Secretaria de Educação e me instituiu diretora da referida escola, e como vice-diretora a professora efetiva que esteve na coordenação da Política de Ensino.

Nesse cenário, a GGPPF tinha como atividade prioritária a continuidade da revisitação da Política de Ensino para a educação da cidade do Recife, iniciada em 2010, pois, até esse período, havia apenas uma versão preliminar criada em 2001. Assim, a escrita desse novo documento, que viesse a organizar a Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER, era primordial. A ideia foi consolidada e a Portaria n. 44, de 24 de janeiro de 2014, criou um Grupo de Trabalho composto por Professores e Técnicos Pedagógicos da Secretaria de Educação para liderar os estudos que propiciassem tal reorganização.

O ato administrativo criador desse Grupo de Trabalho - GT definiu as suas funções: participar da escrita dos cadernos, etapas e modalidades de ensino; estabelecer o padrão metodológico a ser adotado na Rede Municipal de Ensino do Recife; elaborar a matriz curricular indicando as adaptações necessárias para os encaminhamentos pedagógicos; realizar ampla divulgação da produção escrita para o Grupo Ocupacional Magistério - GOM; coordenar o debate de implementação do documento com o Grupo Ocupacional Magistério; sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar para participar dos processos de estudos e discussão do material escrito (RECIFE, 2014).

A pedra fundamental de todo esse trabalho foi lançada em setembro de 2010, quando da criação do GT de reelaboração da Proposta Pedagógica da RMER, e, em dezembro de 2011, quando foi concluída a produção do livro de Fundamentos Teórico-Metodológicos. Em fevereiro de 2012, a produção escrita foi apresentada aos professores da RMER e, em dezembro do mesmo ano, aconteceu o lançamento do Livro Teórico-Metodológico. Para a elaboração desse primeiro volume de Fundamentos, a equipe contou com a assessoria de uma professora da UFPE, que ministrou dois minicursos e analisou todo o material escrito.

Com a mudança do governo, em 2013, foi realizada uma apresentação para o novo Secretário de Educação e sua equipe, explicitando o que havia sido construído

até então e o que estava planejado para etapas futuras. Enquanto aguardava definições, a equipe continuou se reunindo e estudando. No mês de outubro de 2013, com o objetivo de dar continuidade ao trabalho de elaboração dos livros, o grupo foi reorganizado e passou a contar com um representante de cada gerência.

Aproximadamente 1.000 profissionais da educação, entre esses professores, gestores, coordenadores e auxiliares de desenvolvimento infantil, participaram das socializações e apresentações do material, na medida em que ele ia sendo escrito pelos técnicos que compunham as gerências – que se dedicavam cerca de 125 horas/aula por mês ao GT da Política de Ensino.

Em novembro de 2014, os 24 assessores começaram o trabalho de validação da escrita dos cadernos que iriam compor a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife. A carga horária foi atribuída de acordo com critérios curriculares ou de eixo.

Tais atividades foram coordenadas por uma professora da Rede Municipal de Ensino do Recife e cerca de 30 professores e professoras que, ao longo de aproximadamente 15 meses, elaboraram a Política de Ensino da RMER. A Política foi entregue aos educadores do Recife em fevereiro/2015, na solenidade de abertura do ano letivo. Tal entrega ocorreu, na ocasião, de maneira simbólica; em março deste ano, 2016, o caderno de fundamentos foi distribuído para cada educador da RMER, bem como para as unidades de ensino e instituições outras. Os demais cadernos foram entregues em agosto deste ano, 2016, momento em que cada professor recebeu o caderno do nível e modalidade em que atua e cada unidade educacional, por sua vez, receberá uma coleção completa.

Tais transformações na Rede ocorreram em diálogo com o cenário nacional decorrente da Lei 11.738/2008, que estabelece o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e prevê o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho dos docentes nas atividades de interação com os educandos, e 1/3 da jornada dedicada à preparação de aulas e demais atividades fora da sala de aula, bem como da Resolução n. 18 do Conselho Nacional de Educação – CNE, datada de 2012, que regulamenta a implementação do 1/3 do tempo do professor para Aula Atividade¹¹, que em fevereiro de 2013, o Prefeito da cidade do Recife designa uma comissão paritária para elaboração da proposta de Aula Atividade com conclusão prevista impreterivelmente em 90 dias.

11 Aula Atividade é a expressão utilizada para o tempo de 1/3 da carga horária total em que o professor desenvolve suas atividades de planejamento ou formação continuada.

As propostas foram elaboradas, no entanto, mostrou-se necessária a contratação de professores de artes e de educação física para que a Aula Atividade dos professores I (educação infantil e anos iniciais) fosse efetivada. A secretaria implementou, então, a Aula Atividade para todos os professores II (anos finais) em agosto de 2013 e iniciou o processo de seleção para professores substitutos, o qual fora concluído em junho de 2014.

Nessa ocasião, a Secretaria realizou consulta ao professor I para adesão à redução do tempo de interação com o estudante (Aula Atividade) ou o recebimento em abono. Tal ação foi motivada pela implementação da Lei 11.738/2008, pois era dessa maneira que, na ocasião, o município poderia dar o ponta pé inicial, ou seja, iniciar a garantia do direito do professor de ter seu tempo de interação com o estudante reduzido para que pudesse estudar, planejar e se aperfeiçoar.

Portanto, foi a partir de agosto de 2014 que aproximadamente 30% dos professores I (educação infantil e dos anos iniciais) da RMER, o correspondente a 1.450 docentes, puderam contar com a realização da Aula Atividade direcionada no tempo de 1/3 da carga horária total; os demais recebem o pagamento referente a este tempo, 28h/a, em forma de abono, por opção.

Aqueles que optaram pela chamada Aula Atividade, passaram, então, a participar da formação continuada mensal de 5h/a, ofertada no espaço da EFAER, perfazendo o total de 50h/a ano; e, ainda, de 23h/a nas unidades educacionais, com a atividade de planejamento individual com a colaboração do coordenador pedagógico.

Para garantir esse tempo de estudo e planejamento dos professores efetivos optantes pela redução do tempo de interação com o estudante, a Secretaria de Educação realizou a contratação de aproximadamente 600 professores substitutos, em regime de Contrato de Trabalho por Tempo Determinado – CTD. Estes profissionais assumiram seus cargos com as mesmas garantias com relação ao direito dos professores efetivos, ou seja, 1/3 de Aula Atividade, tendo em vista que também estariam em regência.

A atividade formativa para esse grupo acontece quinzenalmente, sempre nas sextas-feiras, em parceria com o Programa Manoel Bandeira Formação de Lector – PMBFL, da Secretaria de Educação, criado em 2005 pela Secretaria de Educação para fomento da leitura, e o Programa Ondas da Leitura, da editora IMEPH, este último adquirido por contrato pela Secretaria de Educação no ano de 2013. Ambos

os programas são desenvolvidos na perspectiva de orientações, oficinas e exposições, e com a finalidade de ofertar subsídios para que o profissional colabore no desenvolvimento do gosto pela leitura. Nas demais sextas-feiras, os encontros acontecem com os coordenadores pedagógicos nas unidades escolares.

Dessa feita, a EFAER Professor Paulo Freire passou a conceber a formação continuada em serviço, conforme logística e conceituação que serão detalhados na subseção a seguir.

1.1.2 O Redesenho da Estrutura da EFAER

Diante do cenário que se vislumbrava no interior da Rede, a Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGPPF, juntamente com a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica – SEGEP e a administração do Centro de Formação, no mês de outubro/2014, iniciou o redesenho da unidade de formação. O marco para tal acontecimento decorreu de uma visita técnica realizada à Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo, Paulo Renato de Souza. Na ocasião, foi possível conhecer e compreender as concepções pedagógicas que cabem a uma escola de formação, além de conhecer a missão desse espaço formador frente à função de pensar, elaborar e executar formações aos docentes daquele estado.

Dotado de infraestrutura tecnológica composta por ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de colaboração *online* e uma rede de videoconferências, a instituição paulista, nessa perspectiva, “implementa e estrutura cursos com o foco no aperfeiçoamento e no desenvolvimento profissional dos servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2016).

Nesta subseção, descreveremos a motivação do novo espaço educativo, que, como dito, significou mais do que a mera troca de nomes das instituições, mas uma mudança de concepção com relação ao papel da “nova” escola face ao redesenho da Política de Formação que estava por vir. Ou seja, a EFAER se transforma, portanto, em uma unidade que não mais recebe os servidores apenas dispondo dos espaços, mas, nesta nova concepção, passa a gerir as formações, planejando-as e executando-as, além do olhar atento para suas sistematizações e avaliações.

A Escola conta, então, com uma equipe pedagógica de formação, cujos especialistas atuam nos seguintes eixos: escola democrática, diversidade, meio

ambiente e tecnologia; e nos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física e língua inglesa. Ao todo são 50 formadores efetivos, que estão sob processo de lotação na escola de formação, e também 14 colaboradores que fazem parte do Programa Manuel Bandeira Formação de Leitores – PMBFL e da Escola Ambiental Águas do Capibaribe - EAAC.

Os cursos de formação e aperfeiçoamento que passaram a ser oferecidos, a partir da instituição da EFAER, observam as diretrizes da Política de Formação da Rede, e os conteúdos trabalhados, a partir de temáticas que mais adiante serão apresentadas na presente pesquisa, estão em permanente consonância com a Política de Ensino da Rede Municipal. Os cursos são ofertados na modalidade presencial e a distância, considerando as categorias da Política de Formação, ou seja, Formação Continuada; Formação Integrativa e Formação Complementar.

Nessa proposta, a EFAER passa, então, a ter seguinte configuração¹² - diretoria, núcleo administrativo, núcleo de logística e núcleo pedagógico.

A diretoria é composta por diretor e vice-diretor, que organiza, executa, supervisiona e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da Escola, cabendo-lhe, ainda, garantir o cumprimento das atividades desenvolvidas no âmbito da formação continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como representar a escola junto às instâncias da Secretaria de Educação e demais instituições que se faça necessário. Junto à direção, há três núcleos com especificidades próprias que corroboram para o pleno desenvolvimento das atividades propostas, descritos a seguir.

O núcleo administrativo da Escola tem a incumbência de apoiar administrativamente a direção e os demais núcleos no desempenho das suas atividades, possuindo um coordenador que supervisiona toda a equipe. Entre as atribuições desse núcleo, estão desde participar das reuniões do Conselho Diretor, organizar toda documentação referente à Escola, acompanhar *e-mail* funcional e o livro de protocolo para realizar as deliberações necessárias; auxiliar nos agendamentos e na elaboração do cronograma de atividades, programação; auxiliar os demais núcleos, funcionários e visitantes quanto aos assuntos relacionados à

¹² A descrição apresentada na configuração da escola consta na minuta do Regimento Interno da EFAER que se encontra, na presente data (18.10.2016), na Procuradoria do Município para fins de validação e posterior publicação.

Escola; alimentar o *site* e as redes sociais relacionadas à divulgação e à promoção de atividades; elaborar e divulgar o Boletim Informativo; enfim, zelar pelo bom desenvolvimento das atividades e exercer outras atividades de interesse da Escola, desde que requeridas pela direção e compatíveis com sua função.

Ao núcleo pedagógico cabe propor, planejar, supervisionar e executar a Política de Formação de ingresso na Rede, além das ações de formação continuada dos docentes e as demais atividades de formação desenvolvidas no âmbito da Escola, tendo em vista a consolidação da Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino. É composto por um coordenador, pelas subcoordenações, considerando as etapas de ensino e as respectivas modalidades de formações desenvolvidas, e pelos professores formadores, esses especialistas e atuantes nos eixos: escola democrática, diversidade, meio ambiente e tecnologia, e nos componentes curriculares: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física e língua inglesa, como já mencionado anteriormente.

A equipe de formadores da escola, como dito, é formada atualmente por 50 professores em função técnica e pedagógica. Os profissionais que a compõem são oriundos de diversos locais de atuação, sendo alguns integrantes do Grupo de Trabalho responsável pela escrita da Política de Ensino, e outros atuantes como formadores em Programas adquiridos pela Secretaria de Educação.

Há, ainda, aqueles profissionais oriundos das divisões de anos iniciais e finais, apresentados pelas chefias imediatas com perfil de formador, além de 14 colaboradores que fazem parte do Programa Manuel Bandeira Formação de Leitores – PMBFL e da Escola Ambiental Águas do Capibaribe, constituindo-se, portanto, de uma equipe heterogênea. A equipe de formadores pode ser periodicamente ampliada, quando identificada a necessidade, especialmente para reforçar nas especialidades de maior demanda, como é o caso de matemática e língua portuguesa na educação básica.

Dentre as responsabilidades do referenciado núcleo, podemos citar a de coordenar o programa de estudos e pesquisas, bem como as ações de fomento de interesse institucional; propor a realização de concursos de monografias e prêmios, de caráter genérico ou específico, para o aprimoramento da qualidade social da educação brasileira; realizar estudos e pesquisas para o aprimoramento das atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Rede Municipal de Ensino do Recife; orientar a elaboração do planejamento das formações iniciais e continuadas;

realizar reunião com a equipe para planejamento, avaliação e encaminhamentos; elaborar e providenciar a confecção de materiais técnicos ou pedagógicos necessários às atividades da Escola; desenvolver materiais institucionais a serem utilizados nas formações e/ou cursos oferecidos sob a responsabilidade da Escola; supervisionar a equipe quanto à execução das ações planejadas; participar das reuniões do Conselho Diretor; participar das reuniões e das atividades e zelar pelo bom desenvolvimento das atividades.

Complementando a estrutura da EFAER, há ainda o núcleo de logística, o qual acompanha e coordena as demandas de infraestrutura física, de material e equipamentos, de maneira a garantir o pleno funcionamento das atividades. Tal núcleo tem um coordenador que supervisiona toda a equipe de funcionários de serviços gerais e logística. As atribuições dessa equipe logística vão desde o planejamento à execução da logística necessária para o desenvolvimento das atividades, articulando os recursos requisitados; o zelo pelo aperfeiçoamento contínuo dos serviços de limpeza e preservação dos espaços; o desenvolvimento e apoio à equipe com vistas ao reconhecimento das potencialidades desses espaços e seus atores; a participação nas reuniões do Conselho Diretor e das demais atividades; o zelo pelo bom desenvolvimento das atividades e o exercício de outras ações de interesse da Escola e requeridas pela Direção, não previstas expressamente. No quadro 3, a seguir, apresenta-se a distribuição das equipes antes e depois das mudanças ocorridas:

Quadro 3- Distribuição das equipes nos cenários antes e depois da criação da Escola de Formação

CENTRO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PROFESSOR PAULO FREIRE – 01/07/2010	ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE EDUCADORES DO RECIFE PROFESSOR PAULO FREIRE – 24/12/2014
01 chefe de divisão	Diretoria: 01 diretor, 01 vice-diretor e 01 apoio técnico
	01 núcleo pedagógico formado por 05 coordenadores, 03 apoios e 50 professores formadores- especialistas
01 setor administrativo (10 funcionários)	01 núcleo administrativo ligado diretamente a diretoria com 04 funcionários
	01 núcleo de logística formado por 01 coordenador e 06 funcionários
01 biblioteca (07 funcionários)	01 bibliotecária com 05 funcionários
	01 núcleo de EaD – Polo Recife da UAB Com 02 funcionários

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Instrução Normativa Nº 01/2014 e na Minuta do Regimento Interno da EFAER.

Conforme as descrições apresentadas, pode-se perceber que é a partir dessa reestruturação da concepção das equipes e de pessoal que a EFAER se organiza para colocar em ação a proposta da Política de Formação da Rede Municipal do Recife, ou seja, receber, acomodar e formar os quase 6.000 servidores da educação municipal da cidade. Essa relevante missão só é possível a partir do conhecimento e da incorporação da função específica que cabe a cada elemento estruturante, ação esta que perpassa pelo equilíbrio das responsabilidades de cada núcleo, gerenciadas pela equipe de direção da referida unidade.

É importante destacar, ainda, que o Planejamento Estratégico da EFAER se encontra em fase de construção, e que este apresenta etapas que vão desde a preparação da elaboração de fluxo do planejamento em si, como as ações de diagnose, de análise dos dados, da elaboração do planejamento com estratégias e agendas de avaliação permanente.

Na subseção a seguir será apresentado o diálogo constante e necessário entre as Políticas de Formação e de Ensino, a fim de que ambas se efetivem na RMER, estando a primeira como implementadora da segunda, e que, uma vez consolidada, possa ter frentes para continuar buscando maneiras de se reinventar.

1.1.3 As Políticas de Formação e de Ensino: um Diálogo Necessário

A Escola de Formação, por sua vez, passa a se estruturar para implementar a Política de Formação, a qual, como explicitado a seguir, possui três linhas de atuação: formação continuada, dimensão integrativa e complementar. Trata-se, portanto, de uma proposta de formação múltipla para os educadores e demais profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino - RMER, que veremos mais detalhadamente.

A Política de Ensino vigente, revisitada em 2014 e cujo processo de elaboração foi citado nesta seção, é pautada nos princípios éticos de liberdade, solidariedade, participação, justiça social, pluralismo de ideias e respeito aos direitos, e acompanhada de matrizes curriculares de todos os componentes curriculares e para todos os anos da Educação Básica. Estes, por sua vez, possuem, como eixos e princípios norteadores na composição do currículo, conforme anteriormente descritos: a escola democrática, a diversidade, a cultura, o meio ambiente e as tecnologias.

Portanto, é nesse documento que as formações continuadas se amparam, considerando a construção coletiva desse material, ao longo de três anos, com a participação de diversos sujeitos do grupo da educação municipal. As formações têm como principal ação nortear o quê e como os conteúdos devem ser desenvolvidos nas diversas etapas e modalidades de ensino, visto que, anteriormente ao documento da Política de Ensino, os conteúdos trabalhados nas unidades escolares eram selecionados por cada professor, ou, no máximo, por cada escola.

Tal fato gerava dificuldades, por exemplo, no momento da transferência do estudante para outras escolas. Além disso, revelava a ausência de um fio condutor na Rede, o qual passa a existir a partir da Política de Ensino para orientar sobre os conteúdos que deverão ser trabalhados, considerando os eixos já descritos anteriormente.

Retomando, pela relevância, o constructo histórico detalhado nesta seção, o documento da Política de Ensino teve sua reelaboração iniciada em 2010, com a criação de um Grupo de Trabalho. A realização de dois seminários e a primeira versão do documento foi concluída em dezembro de 2011. Em fevereiro de 2012, por sua vez, foi realizada uma apresentação aos professores e o lançamento do caderno 1, intitulado *Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife: Fundamentos Teóricos Metodológicos*. Com a mudança de governo, em 2013, houve necessidade de ajustes, a partir da nova visão, e então a reestruturação do Grupo de Trabalho, que passou a contar com aproximadamente quarenta técnicos pedagógicos.

Após ajustes, foi iniciada a escrita dos cinco novos cadernos com as matrizes curriculares. Durante todo o processo, houve consulta aos gestores escolares, aos coordenadores pedagógicos e a muitos docentes, aproximadamente 1.000 profissionais. Para finalização do trabalho, foram contratados assessores da UFPE para validação dos documentos, e o lançamento oficial da Política de Ensino aconteceu em fevereiro de 2015, com a presença de milhares de professores da RMER, por ocasião da abertura do ano letivo.

Por sua vez, a Política de Formação com vistas ao desenvolvimento permanente dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife, que tem por objetivos desenvolver, fomentar, apoiar e articular projetos e inovações voltados ao aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa; estimular o intercâmbio e a divulgação de

experiências pedagógicas e de pesquisa, promovendo exposições de trabalhos científicos, lançamento de produções literárias e outras ações que favoreçam a divulgação do trabalho da Rede realizado pelos docentes, conforme previsto na Instrução Normativa Nº 13/2015.

Após essa compreensão, vale conhecer como se davam as formações para os professores da Rede Municipal de Ensino do Recife no período entre 2010 e 2014. As formações eram planejadas pelas gerências da diretoria de ensino e executadas, geralmente, pelos parceiros dos programas e projetos no âmbito da Secretaria, uma vez validados pela equipe técnica das gerências. No entanto, tais ações eram desarticuladas, em decorrência da falta de políticas norteadoras, integradoras entre ensino e formação.

Essas formações também não poderiam ser nomeadas como “formação continuada”, visto que não tinham regularidade temporal, nem sequencial com relação aos conteúdos, por via de consequência, não existia avaliação para validação das suas atividades.

Dessa maneira, as execuções das formações eram desarticuladas de uma proposta de ensino, ofertadas mediante necessidade imediata e, na maioria das vezes, eram realizadas – planejadas, executadas e avaliadas - pelos próprios formadores dos parceiros dos programas e projetos adquiridos pela Secretaria de Educação do Recife – SER, ou seja, além de faltar articulação, também faltava a perspectiva da continuidade.

Como avaliar, por exemplo, se a formação atendia à necessidade real e específica em curto, médio e longo prazo? Tratava-se, então, de um processo de formação fragmentado, que findava não atendendo aos preceitos legítimos de uma política estruturada.

Somente a partir de 2015, com as ideias e a criação da Política de Formação e sua implementação, a Secretaria de Educação passou, então, a adquirir novos programas ou projetos ou, ainda, a dar continuidade aos já adquiridos, com apoio das gerências e divisões que compõem a SEGEP. Passou, também, a oportunizar aos professores a formação na perspectiva continuada em parceria com os projetos,

a fim de obter orientação para o uso dos materiais que fazem parte dos *kits*¹³ e ainda dos programas desenvolvidos.

Nesta perspectiva, a ideia é que os projetos e programas funcionem em consonância com as atividades de formação continuada, ampliando os diálogos entre a política, os programas e os projetos.

Dessa maneira, a gestão municipal da educação da cidade do Recife, aqui referenciando e englobando todos os sujeitos que trabalham em prol da execução da Política de Ensino, acreditam que é possível caminhar sabendo onde e como chegar à principal meta da política revisitada: oferecer aos estudantes da cidade uma educação norteada por eixos e princípios, nos quais os conteúdos dispostos nas matrizes curriculares construídas para cada etapa e modalidade de ensino estão organizados para que, na escola, o conhecimento se consolide.

No entanto, nesse cenário, é preciso destacar a existência de propostas trazidas pelos programas e projetos apresentados no quadro 4. Destes, alguns foram adquiridos anteriormente à Política de Ensino da Rede pela Secretaria, ou mesmo durante o processo de construção da Política de Ensino revisitada. Destarte, destaca-se como fundamental a necessidade de se manter o diálogo permanente entre os representantes dos programas e projetos para que todo o planejamento seja efetuado em conjunto, visto que se faz necessário ter a Política de Ensino como o documento que direciona e aponta os caminhos, a fim de que o trabalho docente flua na perspectiva desse como documento norteador do fazer pedagógico.

É importante esclarecer o que são programas e projetos para compreendermos melhor a intenção de cada um dos esforços realizados pela Secretaria de Educação, a fim de colaborar no processo de formação dos professores da RMRE.

Projeto pode ser definido como um esforço temporário, cujo objetivo é criar um produto ou serviço, ou ainda uma resposta para determinada questão. Ou seja, tem início, meio e fim, o que não quer dizer que ele só finde quando os objetivos

13 *Kits* referem-se à coleção ou ao conjunto de todos os itens que acompanham um determinado projeto/programa. A Secretaria de Educação adquiriu em 2013 alguns *kits* da Lego zoom. Por exemplo, falo dos kits Lego Duplo, Pessoas do Mundo e Animais da Fazenda, destinado à Educação Infantil para crianças na faixa de 3 a 5 anos, por meio dos quais são trabalhadas noções como criatividade e linguagem.

forem alcançados, mas também quando não mais sejam necessários, ou simplesmente não possam ser atingidos.

Por sua vez, os programas são mais complexos, porque apresentam maior número de variáveis, dependem dos projetos e a eles são subordinados, mas só são formalmente encerrados quando todos os projetos que fazem parte dele encontrarem-se concluídos.

Quadro 4 - Apresentação dos Programas e Projetos desenvolvidos no âmbito da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica

Projeto	Objetivo	Público Alvo
Mesas educacionais	Encorajar a experimentação dos alunos por meio de atividades lúdicas, desafios, jogos, entre outros, através do uso da tecnologia.	Alunos do 1º ao 3º ano matriculados na Rede.
Projeto encontro	Propiciar novas experiências de ensino e aprendizagem aos estudantes com baixo rendimento educacional, do 1º ao 5º ano, por meio de momentos educacionais.	Alunos matriculados no 1º ao 5º ano das Escolas dos Remédios, Edite Braga e Mércia de Albuquerque.
Se liga e acelera	Corrigir a distorção idade/ano dos estudantes do 2º ao 5º ano.	Alunos com distorção idade/série (ano) que estejam matriculados do 3º ao 5º ano.
Superação	Promover a aquisição dos direitos de aprendizagem pautados na alfabetização e letramento com estudantes dos 3º, 4º e 5º anos matriculados na Rede.	Alunos com dificuldade de aprendizagem, nas áreas de língua portuguesa e matemática, do 3º ao 5º ano matriculados na Rede.
Nas ondas da leitura (editora IMEPH)	Estimular a formação de leitores e escritores através da leitura por deleite/fruição.	Alunos do 1º ao 5º ano matriculados nas escolas na Rede.
Aprende Brasil	Construir o conhecimento estabelecendo relações entre os objetos de estudo reorganizando em novas relações os saberes já construídos.	Alunos do 1º e 2º anos matriculados nas escolas da Rede.
Menteinovadora Mind Lab	Desenvolver habilidades através do incentivo ao engajamento dos alunos através de atividades em grupo, por meio de jogos de raciocínio lógico.	Alunos de cinco escolas, 1º ao 5º ano.
APRIMORA	Desenvolver habilidades matemáticas e linguísticas seguindo o ritmo de cada aluno, bem como o seu perfil, através do uso das tecnologias com o auxílio da intra e internet.	Alunos do 4º e 5º anos matriculados nas escolas que fazem parte do projeto encontro, nas áreas de língua portuguesa e matemática.
PROLER	Alfabetizar todos os alunos até o 3º ano.	Alunos do 1º ao 3º ano matriculados na Rede.
PNAIC	Formar os professores do 1º ao 3º ano, para alfabetizar os estudantes na idade certa.	Professores do 1º ao 3º ano conforme o censo de 2014, que optarem em participar.
Palavra cantada	Contribuir para a formação docente numa experiência musical lúdica, aproximando-os da linguagem musical, a fim de realizarem atividades de brincadeiras musicais na sala de aula.	Formar um professor do ensino fundamental por turno de cada unidade educacional.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em documentos da Gerência Geral de Política e Monitoramento Pedagógico – GGPMP, 2016.

A ação de articular as propostas tem se apresentado como um desafio à gestão da EFAER, bem como às gerências de formação e monitoramento, que muito estão envolvidas com o desafio. Vale ressaltar, no entanto, que os passos iniciais já estão sendo dados, e, como ações concretas, algumas reuniões articuladas pela equipe pedagógica da Secretaria já têm ocorrido. O objetivo é que os parceiros dos projetos citados no quadro 4 conheçam o que a Secretaria possui como proposta de ensino e, dessa forma, seja possível colaborar com o trabalho do professor, oferecendo orientações, nas formações continuadas, dentro das temáticas vivenciadas, sobre como e quando utilizar determinadas ferramentas disponibilizadas.

Portanto, são necessários ajustes nos programas e projetos já desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Recife- SE à Política de Ensino vigente, isso para que haja coerência no trabalho proposto. Em consonância com essa perspectiva, a Secretaria de Educação definiu, de maneira específica, os critérios para aquisição de novos programas e projetos, a fim de que, ao dialogarem com a proposta da Política de Ensino, contribuam eficazmente nas ações que efetivem os conhecimentos baseados nos eixos, nos princípios e matrizes curriculares do município do Recife.

A sessão que inicia a seguir apresentará os professores da RMER, bem como a concepção e a conceituação da proposta de formação nas dimensões continuada, complementar e integrativa, com base na Instrução Normativa Nº 13/2015.

1.2 Formações dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife nas três dimensões: continuada, complementar e integrativa

A Rede Municipal de Ensino do Recife - RMER é constituída por professores com ingresso exclusivamente por concurso público de provas ou provas e títulos, conforme descrito na Lei Nº 16.520/99, Art. 1º, inciso I. Destes, 2,95% com formação em magistério, 17,85% com o curso de pedagogia ou outra licenciatura, 73,85% com pós-graduação *lato sensu*/especialização, 5% de mestre e 0,35% de doutores, conforme dados atualizados até 2015.

Para o desenvolvimento da formação na Rede, faz-se necessária a promoção de ações relevantes ao exercício da função, seja no viés da formação continuada, da formação complementar ou na dimensão da formação integrativa, tal como prevê

o inciso II da lei supracitada: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para este fim”.

A proposta de formação foi elaborada por um Grupo de Trabalho – GT, constituído por 20 técnicos da Secretaria de Educação, pertencentes ao quadro das Secretarias Executivas Pedagógica, de Rede e de Tecnologia, sob a portaria Nº 489, de 20 de março de 2015, cujo objetivo era discutir acerca da Política de Formação da Rede Municipal de Ensino do Recife e elaborar documento norteador dessa política. Tal material, resultado desse trabalho, foi publicado no Diário Oficial do Município – DOM, em 21 de novembro de 2015, na forma de Instrução Normativa, constituindo-se, portanto, no documento que passa a nortear a formação na RMER. A IN Nº 13/2015 fundamenta-se, então, na finalidade de disciplinar a Política de Formação de professores e demais profissionais da RMER.

A proposta pedagógica para a formação na RMER considera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, ao tratar dos profissionais da educação, em seu art. 61, parágrafo único, quando salienta a necessidade de formação dos profissionais da educação com vistas a atender às especificidades do exercício da atividade, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, fazendo referência, ainda, à necessidade de aperfeiçoamento contínuo e de estímulo à qualificação.

A partir de 2015, as ofertas de formação passam a ser organizadas na perspectiva das diversas modalidades, em todas as áreas do conhecimento, bem como das tecnologias, com objetivo de subsidiar a prática escolar para que os direitos de aprendizagem dos estudantes sejam, de fato, um direito efetivado. Nesse passo, entre os objetivos da nova Política de Formação estão o de suprir as necessidades da Rede; o de adequar a formação continuada às novas exigências sociais e legais; o de valorização dos profissionais e o da prática de uma educação mais reflexiva e cooperativa de modo a atender às especificidades das atividades desenvolvidas em cada etapa e modalidade de atuação, conforme disposto a seguir:

Art. 3º São objetivos da Política de Formação de Professores e demais profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Recife:

- I – identificar e suprir a necessidade da RMER por formação de profissionais da educação;
- II – adequar a formação às novas demandas sociais e exigências legais;
- III – promover a valorização dos profissionais da educação, mediante ações de formação que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

- IV – contribuir para a excelência da formação dos profissionais da educação;
- V – orientar a gestão pedagógica;
- VI – promover a melhoria da qualidade de ensino da educação básica;
- VII – contribuir para assegurar níveis proficientes de desempenho escolar;
- VIII – promover uma ação educativa reflexiva e cooperativa pautada nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. (RECIFE, Instrução Normativa nº. 13/2015, **Diário Oficial do Município** 28/11/2015)

Para atendimento ao previsto na proposta de formação, foi constituída a equipe pedagógica da EFAER. A rotina da equipe de formação teve início no mês de fevereiro de 2015 e contou com estudos intensivos para conhecimento e apropriação da Política de Ensino. No mês seguinte, março, participaram de mais um momento de formação no Museu Cais do Sertão, situado na parte histórica da cidade do Recife, cuja finalidade foi conhecer a proposta do equipamento; apropriar-se e, a partir de então, poder referenciar e estimular a visita entre professores e, por conseguinte, entre os estudantes. Tal ação demonstra a compreensão de que o ensino e a aprendizagem ocorrem para além dos muros da escola.

Ainda no mês de março, foram iniciadas as atuações nas atividades formativas para os grupos de professores da educação infantil, dos anos iniciais, dos anos finais, da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAII e dos coordenadores pedagógicos.

Em agosto daquele ano, a equipe de formação participou de mais um momento de estudo, com carga horária de 160 h/a, agora com temática referente a métodos alternativos de ensino. Nessas ações, evidenciaram-se propostas de formação, a fim de proporcionar oportunidades de estudo para o grupo.

A referida equipe atua sempre em dupla e, para cada formação vivenciada, possuem 8h de estudo/preparação e 4h de avaliação, para que os cursos oferecidos durante as formações aconteçam na modalidade presencial, na estrutura de formação continuada, de dimensão integrativa e complementar. A formação continuada, por sua vez, ocorre em duas situações: primeiro, quando da entrada na Rede, com carga horária de 100h/a, distribuída em 5h/a mensal durante os dez meses dos dois primeiros anos, e 160 horas, referentes a um projeto de intervenção acompanhado por tutoria, devidamente certificados.

No caso dos professores já efetivados, as formações também acontecem no formato de 5h/a mensais, atendendo à especificidade do exercício de suas atividades, de acordo com a etapa/modalidade de atuação. Fazem parte desse

grupo os professores da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, e são contemplados os eixos, conteúdos e objetivos da Política de Ensino, mediante planejamento, organização e socialização do material/documento norteador.

Oferta-se, ainda, formação para os professores do atendimento educacional especializado; professores das classes regulares bilíngues; profissionais de apoio ao estudante com deficiência; motoristas do transporte inclusivo e demais atores educacionais.

Os coordenadores pedagógicos e os gestores escolares participam, por sua vez, de dois encontros mensais de 5h/a cada um, contemplando especificidades da sua atividade. Os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil - ADIs terão encontro bimestral, experiência já vivenciada no ano de 2015.

A Secretaria de Educação, assim como o fez no ano de 2015, também poderá ofertar, através da formação complementar, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, a partir de convênios entre a Secretaria e as instituições – nacionais ou internacionais - de ensino e pesquisa, ou de credenciamento pelo poder público, entre outras maneiras de incentivo. Ainda, em parceria, poderá ofertar cursos ou programas de aperfeiçoamento, extensão, mestrado acadêmico ou profissional e doutorado – nas modalidades a distância ou presencial.

Na perspectiva de melhoria da qualidade de vida dos servidores, a formação de dimensão integrativa deverá ser fundamentada no conhecimento sistêmico teórico-vivencial das práticas integrativas, a fim de que, ao se apropriarem das técnicas, os profissionais tenham melhores condições de cuidar de si e do meio ambiente. Essa modalidade de formação, igualmente como aconteceu no ano de 2015, poderá ser ofertada em lugares diversos, seja na EFAER, em parques ou na escola que realizar a solicitação.

A Dimensão Integrativa contempla também abordagens terapêuticas de bioenergética, biodança, reflexologia, florais, arte terapia, constelação sistêmica familiar, oficinas de educação ambiental, alimentação natural e orgânica, dança, teatro, música e atividades físicas, tais como: relaxamento, alongamento, danças circulares, yoga, dentre outras que estejam em consonância com a política de práticas integrativas validada pelo Ministério da Saúde.

Apresentaremos, portanto, como ocorrem as atividades formativas nas perspectivas que a proposta da Política de Formação se dispõe, em uma sequência

partindo das formações continuadas, presencial e a distância, e do currículo das mesmas, bem como as formações complementares e as tratativas e parcerias construídas para que ocorram e, por fim, a formação integrativa, no aspecto de cuidar do educador.

1.2.1 Formação Continuada na Perspectiva do Amplo Conhecimento da Política de Ensino

As formações continuadas são ofertadas em módulos, que constituem um currículo mínimo, chamado TRILHAS¹⁴, a fim de que cada docente participe com uma carga horária anual mínima de 50 horas/aula. O objetivo dessa modalidade é proporcionar ao professor um diálogo entre os saberes e conhecimentos adquiridos ao longo da sua experiência e na formação inicial, para que possam ter garantida a oportunidade de reflexão e aperfeiçoamento de suas práticas, quer o educador atue no âmbito da gestão, coordenação ou docência.

Nessa perspectiva, o referido documento legaliza as práticas de formação que foram iniciadas em março de 2015, nos seguintes moldes:

- a) Gestores – Garantida a 100% dos gestores da RMER, sendo 8 horas mensais, que correspondem a 10horas/aula (h/a). Essas acontecem em dois encontros mensais, um chamado encontro setorial, com informes e orientações administrativas, e o outro encontro com formação de cunho pedagógico;
- b) Coordenadores pedagógicos – Garantida a 100% dos coordenadores pedagógicos da RMER, sendo 8 horas mensais, que correspondem a 10h/a, em dois encontros mensais de 5h/a, resultando em encontros quinzenais;
- c) Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADI - Garantida a 100% desses profissionais, sendo 4 horas bimestrais. As formações têm cunho de auxiliar ao trabalho de apoio aos docentes;

14 As TRILHAS constituem um currículo mínimo de temáticas pré-estabelecidas e fundamentadas na Política de Ensino, para serem trabalhadas ao longo dos anos de 2016 e 2017. São 08 trilhas direcionadas para grupos específicos, conforme atuação profissional na Rede. São eles: professores ingressantes da educação infantil, dos anos iniciais, dos anos finais do fundamental, da EJA, coordenadores pedagógicos, gestores e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADIs. As trilhas estão dispostas no anexo 1 deste trabalho.

- d) Professores do Contrato Temporário – CTD - Garantida a 100% desses profissionais temporários, sendo 8 horas mensais, que correspondem a 10h/a, com encontros quinzenais;
- e) Professores dos anos finais do ensino fundamental - Garantida a 100% desses profissionais que atuam junto aos estudantes dos anos finais, ocorrendo de maneira alternada, um mês 4 horas, no outro, 8 horas, que correspondem respectivamente a 5h/ e 10h/a;
- f) Professores dos anos iniciais do ensino fundamental – Aproximadamente 25% desses profissionais participaram das formações mensais em 2015, pois é uma formação oferecida aos professores deste nível que optaram pela Aula Atividade, conforme já explicado anteriormente. Assim, constituem-se de 4 horas mensais, o que corresponde a 5h/a por mês. A partir de 2016, a oferta de formação continuada acontece para 100% desse grupo;
- g) Professores da educação infantil - Aproximadamente 25% desses profissionais participaram em 2015 das formações mensais, pois é uma formação oferecida aos professores deste nível que optaram pela Aula Atividade, conforme já explicado anteriormente. Ocorrem em 4 horas mensais, o que corresponde a 5h/a por mês. Igualmente como os professores dos anos iniciais, a partir de 2016 a oferta de formação continuada acontece para 100% desse grupo.
- h) Professores da Educação de Jovens e Adultos – Aproximadamente 10% desses profissionais participam das formações mensais, pois é uma formação oferecida aos professores deste nível que optaram pela Aula Atividade, conforme já explicado anteriormente, sendo 4 horas mensais, o que corresponde a 5h/a por mês. Igualmente como nos anos iniciais e na educação infantil, a partir de 2016 a oferta de formação continuada dá-se para 100% deste grupo.

1.2.2 Formação Complementar: uma Possibilidade de Especialização na Atuação

As formações complementares são ofertadas aos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife - RMER em parceria com as IES, podendo ocorrer por meio de cursos de aperfeiçoamento, especializações, mestrados e doutorados,

todos oferecidos aos educadores a partir do diagnóstico da necessidade de formação em determinada especialidade, conforme se observa no artigo 14, parágrafos 1 e 2, da Instrução Normativa N° 09/2015.

Art.14. A Secretaria de Educação do Recife poderá oferecer aos integrantes do GOM, como formação complementar, curso de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, por meio de contratos ou convênio com Instituições de Ensino e Pesquisa, Nacional ou Internacional reconhecidas e/ou credenciadas pelo Poder Público, bem como promover outras formas de incentivo a fim de incentivar a qualificação profissional dos docentes.

§1º A Secretaria de Educação, em parceria com outras Instituições de Ensino e Pesquisa, poderá ofertar cursos ou programas de aperfeiçoamento, extensão, mestrado acadêmico ou profissional e doutorado;

§2º Os cursos ou formações oferecidas pela Secretaria de Educação, em parceria com outras Instituições, poderão ser realizados na modalidade presencial ou a distância. (RECIFE, 2015).

A tarefa de pesquisar e identificar cursos de aperfeiçoamento, ou curso de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, que possam ser de interesse da Secretaria de Educação, compete a uma pequena equipe, denominada Equipe de Formação Complementar. Essa ação ocorre a partir do diagnóstico das necessidades de formação de especialistas em determinada área.

Após a validação das informações pela Secretaria de Educação, dá-se início ao processo de contratação, geralmente por processo licitatório. Essa mesma equipe é a responsável por todos os contratos com as Instituições de Ensino Superior - IES, pela elaboração do termo de referência e pelo acompanhamento do processo até sua conclusão. Posteriormente, acompanha o processo de seleção, a matrícula e as atividades dos professores nos cursos.

O quadro 5, a seguir, apresenta a distribuição dos cursos e o número de professores participantes entre os anos de 2014 e 2016. Conforme o quadro, há 27 professores em cursos de mestrado, sendo os mestrados de Gestão e Avaliação da Educação e Tecnologia e Gestão em Educação Pública para professores em função técnico pedagógica e Ciência da Religião, mestrado acadêmico, para professores docentes ou em função técnica, além de 120 vagas para cursos no nível de especialização, e 90 em curso de aperfeiçoamento para os professores formadores da EFAER realizado em parceria com a *Canterbury Christ Church University*.

Quadro 5 - Distribuição dos cursos oferecidos aos profissionais do Grupo Operacional Magistério – GOM através do núcleo de Formação Complementar

Curso	Ano	Instituição	Tipo	Nº Professores
Gestão e Avaliação da Educação Pública	2014/ 2015	Caed/UFJF	Mestrado	07
Ciência da Religião	2015	UNICAP	Mestrado	10
Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação	2015	UFRPE	Mestrado	10
Coordenação Pedagógica	2016	FAFIRE	Especialização	40
Gestão Escolar	2016		Especialização	40
Educação Inclusiva	2016		Especialização	40
Programa de Formação de Tutores	2016	<i>Canterbury Christ Church University</i>	Aperfeiçoamento	50 Formadores
<i>Workshops</i> : métodos alternativos de ensino + acompanhamento	2015		Aperfeiçoamento-160h	40 Formadores

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da EFAER Professor Paulo Freire, em 2016.

Percebe-se que a formação ofertada pelo referido núcleo compreende todos os professores da Secretaria de Educação, e, nesse sentido, ofertou-se, à equipe de formadores da EFAER, conforme especificado no quadro 5, o curso de aperfeiçoamento em novas metodologias, com 160horas/aula. Tratou-se de uma experiência vivenciada nas escolas da Inglaterra, a partir de quatro *wokshops* e acompanhamento da prática, a fim de avaliar e promover intervenção. Para o mesmo grupo, também foi ofertado, em 2016, o Programa de Formação de Tutores, em parceria com a *University of Canterbury*, em que serão oferecidas 50 vagas.

1.2.3 Formação na Dimensão Integrativa: Conhecendo a Si Mesmo e ao Outro

Na dimensão integrativa de formação, são oferecidas aos educadores, em horários diversos e por adesão, as diversas áreas dos cuidados com a saúde, como, por exemplo, Vivências de Yoga, Teatro, Constelação Familiar Sistêmica na Educação e Bioenergética.

Para fins de embasamento e fundamentação, o artigo 15, incisos I, II, III, IV, V e VI da Instrução Normativa Nº 09/2015, explicitam a concepção, os objetivos e o formato dessa dimensão formativa, conforme se pode observar a seguir:

Art.15. A Secretaria de Educação promoverá encontro de formação visando à melhoria da qualidade de vida a partir da saúde integral, com fundamento no conhecimento sistêmico teórico-vivencial das práticas integrativas, a fim

de que os profissionais da educação possam apropriar-se de melhores condições para cuidar de si, dos outros e do meio ambiente, observando-se as seguintes diretrizes:

I – os encontros de Formação Continuada sobre Saúde Integral e Bem-estar com os educadores da Rede Municipal de Ensino do Recife devem ser promovidos em locais diversos, inclusive em espaços de natureza “preservada” dos ecossistemas da cidade do Recife;

II – os referidos encontros compõem a Formação Integrativa e é parte da Formação Continuada dos profissionais da Secretaria de Educação do Recife;

III – contemplará práticas corporais, psicoemocionais e sócios integrativas em consonância com a Política de Práticas Integrativas validada pelo Ministério da Saúde;

IV – destina-se ao Grupo Operacional Magistério - GOM e a todos os funcionários da Secretaria de Educação do Recife, devendo ser ministrada com carga horária mínima de 5h anuais para Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA;

V – a referida Formação, quando solicitada pela Unidade Educacional, será definida de modo a preservar o dia letivo dos estudantes, e ocorrerá sob responsabilidade da área pedagógica;

VI – a Formação Integrativa Sistemática destinar-se-á aos profissionais da educação com disponibilidade de horário e interesse em participar de uma roda de conversa/vivência sobre os benefícios das Práticas Integrativas para Saúde Integral, podendo também ocorrer por adesão em horário que não seja o do expediente do servidor. (RECIFE, 2015).

Quadro 6 - Proposta das atividades oferecidas aos profissionais do Grupo Operacional Magistério - GOM na perspectiva da dimensão integrativa

Vivências	Dias	Horário	Nº Vagas
TEATRO NA EDUCAÇÃO	Quartas-feiras	19h00 às 20h30min	15
BIOENERGÉTICA NA EDUCAÇÃO	Quintas-feiras	18h00 às 19h00	15
YOGA NA EDUCAÇÃO	Terças-feiras Quintas-feiras	19h00 às 20h00 13h00 às 14h00	15
CONSTELAÇÃO FAMILIAR SISTÊMICA NA EDUCAÇÃO	Última quinta-feira do mês	19h00 às 21h00	15
RODA DE DIÁLOGO COM PRÁTICAS INTEGRATIVAS	Quintas-feiras	19h00 às 20h30min	15

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da EFAER Professor Paulo Freire, em 2016.

O quadro 6, acima disposto, apresenta um exemplo de como as atividades da dimensão integrativa são organizadas para que os professores possam participar. Esse cronograma é divulgado através do Gestor em Rede – GR, canal de comunicação via *e-mail* entre a Secretaria de Educação e a Escola, sempre no final de cada mês anterior à agenda apresentada. Dessa maneira, o professor pode organizar sua participação de acordo com seu interesse.

Essas atividades são orientadas por profissionais habilitados, e que fazem parte da equipe de formadores da EFAER Prof. Paulo Freire.

1.3 As principais ações de formação continuada desenvolvidas em fase experimental no ano de 2015

Durante todo o ano de 2015, foi possível observar que as formações realizadas abordaram temáticas dos diversos conteúdos presentes nos componentes curriculares ou eixos, sendo a Política de Ensino o elemento norteador para as execuções. Foram levadas em consideração, ainda, as temáticas solicitadas pelos professores, através das avaliações aplicadas ao final das formações realizadas.

Na sequência de quadros, a seguir, é possível verificar quais dimensões e componentes puderam ser desenvolvidos frente às temáticas abordadas em formações, num período de 09 a 10 meses, sempre em consonância com os princípios de liberdade, solidariedade, participação e justiça social.

As informações sobre a percepção dos professores acerca das formações foram extraídas dos relatórios apresentados nas reuniões mensais pelos coordenadores pedagógicos da Escola de Formação, relatórios estes elaborados com base na avaliação construída em uma ação colegiada da equipe da Escola de Formação, com a participação de gestores, coordenadores e formadores. Os docentes, ao final da formação, preenchem o documento avaliativo, em que os principais critérios dizem respeito à temática abordada; à relevância com a prática; à metodologia utilizada; à maneira da condução dos trabalhos; à distribuição do tempo; entre outros.

Nas temáticas desenvolvidas entre os professores de educação infantil, foi possível conferir o desenvolvimento de conteúdos que contemplaram os eixos constitutivos da Política de Ensino: diversidade, meio ambiente e tecnologia, bem como aqueles que tinham relação com a realidade dos estudantes, ou seja, com o cotidiano, perfazendo relação com as vivências e levando em conta o local em que os mesmos estão inseridos.

Os quadros 7 e 8, a seguir, apresentam as ações de formação dos professores da educação infantil no ano de 2015:

**Quadro 7- Ações de formação com os profissionais da RMER- abril a dezembro/2015:
Educação Infantil – atuação Berçário, Grupos I, II e III – carga horária mensal – 5h/a**

MÊS	TEMÁTICA
ABRIL	Avaliação e Práxis como Princípio Curricular- Eixo: Raciocínio Lógico Matemático.
MAIO	As Crianças, a Oralidade, A Leitura e a Escrita.
JUNHO	Educação Infantil e a Prática para a Promoção da Igualdade Racial.
AGOSTO	Os Primeiros Passos para Viver, Crescer e Conviver.
SETEMBRO	Linguagem Oral: Conversar e Brincar.
OUTUBRO	Educação e Sexualidade na Infância.
NOVEMBRO	Dimensão Integrativa e A Importância da Ludicidade no Processo da Identificação do Eu.
DEZEMBRO	Brincar, desenhar e jogar: estímulos neuronais na infância.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da EFAER Professor Paulo Freire, 2015.

No ano de 2015, aproximadamente 50 professores do berçário dos grupos I, II e III da educação infantil, dos 75 optantes pela Aula Atividade em atividade dirigida, participaram efetivamente, uma vez por mês, da formação continuada. Destes, 90% dos participantes consideraram boas e muito boas as temáticas, a metodologia, a condução do trabalho e a distribuição do tempo no trabalho mensal desenvolvido.

O quadro 8, apresentado a seguir, trazemos as temáticas desenvolvidas ao longo do ano de 2015 com os professores dos grupos IV e V da educação infantil. Tais temáticas, assim como aquelas apresentadas no quadro anterior, tiveram como propósito o desenvolvimento dos eixos da Política de Ensino: diversidade, meio ambiente e tecnologia, relacionados com a realidade dos estudantes.

**Quadro 8- Ações de formação com os profissionais da RMER- abril a dezembro/2015:
Educação Infantil – atuação Grupos IV e V – carga horária mensal – 5h/a**

MÊS	TEMÁTICA
ABRIL	Diversidade Étnico-racial e Valorização das Diferenças.
MAIO	Língua Portuguesa e Matemática no Cotidiano Infantil.
JUNHO	Escola Território Brincante.
AGOSTO	O Corpo na Alfabetização.
SETEMBRO	Os Primeiros Passos Para Viver, Crescer e Conviver.
OUTUBRO	Linguagem Oral: Conversar e Brincar na Educação Infantil.
NOVEMBRO	Dimensão Integrativa e A Importância da Ludicidade no Processo da Identificação do Eu.
DEZEMBRO	Brincar, desenhar e jogar: estímulos neuronais na infância.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da EFAER Professor Paulo Freire, 2015.

Dos 136 professores deste grupo, optantes pela Aula Atividade, aproximadamente 100 participaram de maneira efetiva. Em avaliação posterior aos

encontros, a satisfação com a escolha do tema, da relação com a prática da sala de aula, do tempo e da metodologia chegou a 95%.

Percebe-se, nesses dois grupos, bem como nos que se seguirão, que a participação efetiva nas formações nunca alcança os 100%, e os motivos decorrem de diversos fatores, podendo estar inscritos desde afastamentos decorrentes de licença médica ou prêmio, à atividade na escola que implicava na presença do professor. Esta última, muitas vezes, em função da formação ocorrer em datas próximas a comemorações na escola ou à culminância de um projeto trabalhado.

Ao serem analisadas as temáticas desenvolvidas na formação continuada com os professores dos anos iniciais, aqueles que atuam com alunos do 1º ao 5º ano, dispostas no quadro 9, é possível verificar o trabalho envolvendo os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, com os conteúdos das matrizes curriculares, bem como a partir do desenvolvimento de temáticas que contemplam os eixos da Política de Ensino: diversidade, meio ambiente e tecnologia. Observa-se ser central, portanto, a preocupação no desenvolvimento de problemáticas que privilegiam a realidade regional, social e local, tendo em vista a compreensão do sentido que o conhecimento precisa ter com as experiências individuais.

Quadro 9- Ações de formação com os profissionais da RMER- abril a dezembro/2015: Ensino Fundamental Anos Iniciais - carga horária mensal – 5h/a

MÊS	TEMÁTICA
ABRIL	Avaliação e Práxis como Princípio Curricular- Eixo Matemática e Língua Portuguesa.
MAIO	Escola: Território Brincante.
JUNHO	Visita ao Museu Cais do Sertão: Ariano Suassuna, Educação Cultural, Memória e Identidade.
AGOSTO	O texto: ponto de partida e chegada para a alfabetização; Produção de textos narrativos e Espaço e Forma: A Geometria no cotidiano.
SETEMBRO	Ler, Interpretar e Criar: Língua Portuguesa e Matemática.
OUTUBRO	Alfabetização: Uma Abordagem com a Linguagem Corporal; A Inferência e as Possibilidades de Diálogo com o Texto e Produção Textual como Processo de Reescrita de Textos.
NOVEMBRO	Grandezas e Medidas; Números Racionais; Os Números governam o Mundo e Educação e Sexualidade.
DEZEMBRO	Como desenvolver o diálogo com o texto? Conhecendo e reconhecendo figuras geométricas; Educação e sexualidade e Os números governam o mundo.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da EFAER Professor Paulo Freire, 2015.

No ensino fundamental, anos iniciais, dos 743 professores da RMER que fizeram opção pela participação em atividades direcionadas na Aula Atividade, apenas 370, em média, participaram das atividades mensalmente, o que corresponde a 50% de participação efetiva. Destes, apenas 7% consideraram a regular as temáticas escolhidas para as atividades, a relação com a prática efetiva em sala de aula e material utilizado no processo de formação; os demais, 93% a avaliam com bom ou ótimo.

O quadro 10, por sua vez, apresenta as temáticas desenvolvidas entre os professores dos anos finais, do 6º ao 9º ano, as quais abrangem os diversos componentes curriculares obrigatórios a essa fase escolar, com vistas a proporcionar aos professores ferramentas para o trabalho em sala de aula, bem como o desenvolvimento de temáticas que contemplem os eixos da Política de Ensino.

No componente curricular Inglês, foram realizadas formações mensais por meio do *British Council* para os 30 professores de língua inglesa da RMER, fruto da parceria firmada entre a Secretaria de Educação e o Conselho Britânico. Proporcionou-se, assim, curso de formação em língua inglesa com 200 horas, divididas em momentos presenciais e a distância. No entanto, para que os professores participassem, fez-se necessário um teste de nivelamento para organização em turmas. Um dos objetivos da formação foi o de que os professores fossem orientados por especialistas do Conselho Britânico para ajustar os conteúdos do curso à realidade da Rede Municipal, além de ampliar a fluência na língua inglesa e conhecer metodologias modernas para uso em sala de aula. A referida instituição está presente em mais de 40 países, trabalhando na área educacional em parceria com governos, organizações não governamentais e iniciativa privada.

Quadro 10- Ações de formação com os profissionais da RMER- fevereiro a outubro /2015: Ensino Fundamental Anos Finais – 5h/a e 10h/a mês

MÊS	TEMÁTICA
FEVEREIRO	Matriz Curricular à Luz dos Eixos e Princípios da Política de Ensino (para todos os componentes curriculares)
MARÇO	A Leitura como objetivo de Estudo (LP) Avaliação e Práxis como princípio Curricular (LP, MAT e ARTES) Diário <i>Online</i> e Matriz curricular de História (HISTÓRIA) Matriz Curricular como Princípios Curriculares (HISTÓRIA) Diversidade na Escola Democrática- Justiça de Gênero (GEOGRAFIA) Avaliação e Práxis como princípio Curricular (GEOGRAFIA) Dimensão Integrativa (E. FÍSICA) Um Olhar para as Diversidades (E. FÍSICA)

ABRIL	O Brasil Indígena que não Conhecemos- Narrativas Indígenas e o Ensino de Língua Portuguesa (LP) Avaliação e Práxis como princípio Curricular (MAT. e ARTES) Justiça de Gênero e Ensino de História: discussões sobre a representação das mulheres nos Jornais do Recife do Séc. XX (HISTÓRIA) Águas do Capibaribe (GEOGRAFIA) Lipofobia (CIÊNCIAS) Dimensão Integrativa (E. FÍSICA) Oficinas à Luz da Política de Ensino – Diversidade: Um Olhar Sobre a Justiça de Gênero (E. FÍSICA)
MAIO	Projeto nas Ondas da Leitura (LP) Matrizes curriculares 2º bimestre (LP, ARTES e E. FÍSICA) Meio ambiente (MAT. e GEOGRAFIA) Justiça de Gênero e Ensino de História (HISTÓRIA)
JUNHO	Museu Cais do Sertão: Ser (tão) em Nós - Ariano Suassuna (para todos os componentes curriculares)
AGOSTO	Múltiplos Letramentos (LP) Gênero e Probabilidade (MAT) Cine Debate (HISTÓRIA) Metodologia no Ensino da Geografia (GEOGRAFIA) Corpo e Mente Uma Visão Integrativa (CIÊNCIAS) Arte no Contexto Escolar (ARTES) Qualidade de Vida x Inatividade (E. FÍSICA)
SETEMBRO	Trabalhando com os Gêneros da Ordem do Argumentar (LP) Números e Operações (MAT) História: Insurreição Pernambucana (HISTÓRIA) Dimensão Integrativa e Ambiental: “Cuidar de Si, Cuidar do Outro, Cuidar do Planeta” (GEOGRAFIA e CIÊNCIAS) Repertório Musical Afro-Brasileiro, Vários Momentos, Várias Histórias (ARTES) Educação Física no Ambiente Fluvial da Cidade do Recife (E.FÍSICA)
OUTUBRO	O Trabalho com Gêneros Textuais à Luz da Matriz de Referência (LP) Matemática - Matriz Curricular (MAT) Estudos das Relações Étnico-raciais (HISTÓRIA e GEOGRAFIA) Práticas Experimentais no Ensino de Ciências (CIÊNCIAS) Componente Curricular- Arte e Política da RME/Recife (ARTES) Matriz Curricular (E. FÍSICA)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da EFAER Professor Paulo Freire, 2015.

Os professores do Ensino Fundamental anos finais da RMER totalizam 695 profissionais, distribuídos nas 36 escolas que oferecem essa modalidade de ensino. No ano de 2015, aproximadamente 50% desse total participaram das formações mensais e destes 85% consideraram as formações ofertadas com temas relevantes e metodologia adequada.

A formação continuada ofertada aos professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI da RMER, no período de março a setembro de 2015, obedece a um cuidado no atendimento às áreas específicas do currículo da educação básica, apresentando uma proporção de 5 para 2 no que se refere aos temas ligados à diversidade, apresentando, portanto, contraponto com as pesquisas das Políticas Docentes no Brasil, realizadas por Gatti, Sá Barreto e André (2011).

O quadro 11, a seguir, apresenta a formação com os professores da EJAI, desenvolvida no ano de 2015:

Quadro 11- Ações de formação com os profissionais da RMER- março a setembro/2015: Ensino de Jovens Adultos e Idosos – 5h/a mês

Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI	Estatística e probabilidade nas relações étnico-raciais; Um olhar da Geografia e das Ciências sobre as paisagens da cidade; Leitura e escrita; Avaliação e práxis como princípio curricular; Avaliação e Diversidade Étnico-Racial; Sexualidade e Política de Ensino; Ler, Interpretar e Criar: Língua Portuguesa e Matemática;
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da EFAER Professor Paulo Freire, 2015.

A formação continuada promovida para os professores que atuam na modalidade de Jovens e Adultos teve um baixo quantitativo no número de participantes, tendo em vista a adesão à Aula Atividade por parte desse grupo ter sido muito reduzida. Dos quase 200 professores, apenas 24 realizaram adesão e, destes, aproximadamente 12 participaram com assiduidade à proposta formativa.

Conforme já mencionado, o processo de adesão à Aula Atividade deu-se a partir da opção pela redução do tempo de interação com o estudante ou o recebimento de abono, em pecúnia, tendo como única e exclusiva a opção do professor frente à possibilidade de escolha. No caso da EJAI, a grande maioria optou pelo abono e, nesta pesquisa, não coube uma investigação acerca das razões que levou a maioria a esta opção.

A formação continuada para os coordenadores pedagógicos da RMER tem um papel extremamente significativo no que se refere ao suporte para as ações práticas e efetivas no interior das escolas. De acordo com Gatti, Sá Barretto e André (2001), essa ação, de formação continuada, “reforça a responsabilidade conjunta em relação à aprendizagem de todos os alunos e fortalece as competências necessárias para tanto” (p. 223). O quadro 12 a seguir, apresenta as temáticas que foram trabalhadas com os 270 coordenadores da RMER, no período de março a setembro de 2015, ora em formato de oficinas, ora em forma de palestras, bem como na perspectiva colaborativa, através das parcerias com os programas, neste caso, o Aprende Brasil.

A RMER possui aproximadamente 270 coordenadores pedagógicos, distribuídos, ainda, de forma desigual. Há escolas com um único coordenador pedagógico, o qual permanece na escola durante 8 horas; há escolas com dois

coordenadores pedagógicos, sendo 4 horas para cada, totalizando um por turno; há, ainda, escolas que possuem apenas um coordenador, mas que permanece 4 horas na escola e há escolas sem coordenador pedagógico. Nesse sentido, as temáticas ofertadas não foram contempladas por todos, pois muitos profissionais só participavam das atividades na equivalência de seu horário ou turno.

A média de presença, por turno, desse grupo, nas formações, foi de aproximadamente 60%, e a avaliação do trabalho desenvolvido teve como ponto crítico a formação não específica por modalidade de atuação do coordenador pedagógico, o que realmente ocorreu nos primeiros meses. A partir de agosto, no entanto, o trabalho passou a ser conduzido por grupos específicos.

Quadro 12- Ações de formação com os profissionais da RMER- março a dezembro/2015: Coordenadores Pedagógicos – 16h/a mês

MÊS	TEMÁTICA
FEV	<i>Workshop</i> Técnicas Didáticas - Elos Educacional.
MAR	Educação Inclusiva: Panorama Geral da Educação Especial na Rede <i>Diário Online</i> .
ABR	Avaliação: como trabalhar os resultados /Resultados da avaliação diagnóstica. Editora Positivo: O Planejamento e sua importância – Projeto Aprende Brasil/ -Palestra Enfrentamento à Lipofobia. Projeto SuperAção.
MAI O	Matrizes curriculares do 2º bimestre. Editora Positivo: Alfabetização: compromisso de todas as áreas.Avaliação: Resultados SAEB e SAEPE. Matrizes Curriculares 2º bimestre (continuação) e Arte.
JUN	Matrizes Curriculares do 3º Bimestre. Conselho Pedagógico. Matrizes curriculares 3º Bimestre, formação integrativa e GT-ERÊ. Matrizes curriculares 3º bimestre/ Abertura PNAIC 2015.
AGO	Projeto Nutrir/ Informações sobre a feira de conhecimentos. Palestra com Professor Artur Galamba. Tema: Métodos de Ensino e Avaliação na Inglaterra: o que temos a aprender?
SET	Gênero e Diversidade. Trabalhando os Resultados das Avaliações do SAERE - Língua Portuguesa e Matemática: propostas de intervenção. Álcool e drogas: possibilidades e consequências para a vida moderna.
OUT	Propostas de Intervenção em Língua Portuguesa e Matemática- Resultados das Avaliações do SAERE. <i>Diário online</i> .
NOV	Palestra: Inclusão Educacional de Estudantes com Altas. Habilidades/Superdotação na Rede Municipal do Recife: perspectivas e ações desenvolvidas. Projetos. Seminário: Educação Étnico-Racial.
DEZ	Palestra Teórica Vivencial de Bioenergética: saúde e prevenção do estresse no ambiente escolar. Prof.ª Silvana Oliveira. I Seminário Maria da Penha Vai à Escola-Construindo a Igualdade – Avanços e desafios da Ação Maria da Penha Vai à Escola-Construindo Igualdade e diálogo sobre Igualdade de Gênero e Educação não Sexista. Planejando 2016.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da EFAER Professor Paulo Freire, 2015.

Na RMER, há 315 professores contratados por tempo determinado – CTD, os quais substituem os professores da educação infantil e dos anos iniciais, quando estes estão em formação/planejamento. Tais docentes, por sua vez, também participam das formações continuadas, quinzenalmente, na perspectiva de suporte ao trabalho com as crianças, especialmente no que se refere ao processo de aquisição da leitura e da escrita, conforme é possível conferir através das temáticas trabalhadas no formato oficina, apresentadas no quadro 13, a seguir, que destaca a formação desses profissionais no ano de 2015:

Quadro 13- Ações de formação com os profissionais da RMER- maio a dezembro/2015: Professores do Contrato Temporário – CTD – 10h/a mês

MÊS	TEMÁTICA
MAIO	Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores. Projeto Nas Ondas da Leitura / EFAER.
JUNHO	Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores/ EFAER.
JULHO	Projeto Nas Ondas da Leitura / EFAER.
AGOSTO	PMBFL – Leitura. Recuperação Paralela.
SETEMBRO	Nas Ondas da Leitura. Recuperação Paralela.
OUTUBRO	Números e Problemas: Desafios do Cotidiano. Língua Portuguesa: Muito prazer, o Poema! Matemática: Grandezas e Medidas.
NOVEMBRO	Ler para produzir sentido. Recuperação Paralela: Avaliação de impacto no projeto.
DEZEMBRO	Palestra teórico vivencial: Saúde e prevenção do <i>stress</i> no ambiente de trabalho. Palestras: 1. Construindo igualdade de gênero - Viviane Santiago. 2. Por uma educação não sexista – Nielson da Silva Bezerra.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da EFAER Professor Paulo Freire, 2015.

Os professores de Contrato temporário formam um grupo que tem participação elevada, chega a 80% o número de participantes nas atividades formativas quinzenais e a avaliação dos mesmos revelam que 98% reconhecem as formações como boas e muito boas no que se referem às temáticas abordadas, à metodologia utilizada, à administração do tempo, ao material utilizado e à relação da temática com a prática.

Os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADI auxiliam os professores, e por isso atuam junto às crianças da Educação Infantil (berçário, grupos I, II e III), e participam da formação continuada bimestralmente. No quadro 14, a seguir, é possível conferir as temáticas desenvolvidas, no ano de 2015, com vistas a subsidiar a prática desses profissionais.

Quadro 14- Ações de formação com os profissionais da RMER- abril a novembro/2015: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI – 4h bimestral

MÊS	TEMÁTICA
ABRIL	Integrativa e Diversidade.
MAIO	-----
JUNHO	-----
JULHO	Brincar, imaginar e criar é só começar.
AGOSTO	-----
SETEMBRO	Cuidando do Profissional e da Criança.
OUTUBRO	-----
NOVEMBRO	Ações Inclusivas da Educação Infantil: do olhar ao cuidar da criança.
DEZEMBRO	-----

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da EFAER Professor Paulo Freire, 2015.

A RMER possui 664 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil. É interessante o movimento crescente por parte desse grupo frente à participação nas formações ofertadas. No mês de maio, 285 ADI participaram; em julho, 290; em setembro, 288 e em novembro, 402 profissionais. As avaliações realizadas nos encontros revelam que as temáticas e a metodologia utilizadas despertaram interesse.

A análise dos quadros ora apresentados, do 5 ao 12, demonstra-nos e possibilita-nos conhecer, ainda que de forma incipiente, aquilo foi iniciado na Rede Municipal com vistas à oferta de formação continuada. A autora Marli André (1999) afirma que as pesquisas realizadas sobre formação continuada possuem três aspectos: “a concepção da formação continuada, as propostas dirigidas a este processo e o papel dos professores e da pesquisa neste processo” (p. 303).

Na perspectiva do papel dos professores e da pesquisa no processo de formação, a Rede Municipal de Educação de Recife lançou o projeto TEIAS¹⁵. Tal iniciativa tem como objetivo interconectar professores doutores e mestres, bem como os estudantes de programas de pós-graduação da RMER, com o propósito de ampliar, aprofundar e compartilhar pesquisas desenvolvidas no campo da educação, além de incentivar a produção científica e a sua publicação. Entre as atividades, estão previstos encontros mensais, seminários de socialização, divulgação de defesas, participação em eventos científicos, publicação de artigos, grupos de trabalhos temáticos e intercâmbio com IES.

15 Rede **TEIAS** tem por objetivo Interconectar Professores Doutores, Mestres e Estudantes de Pós-graduação (*Stricto Sensu*) da Rede Municipal de Ensino do Recife, visando ampliar, aprofundar e compartilhar pesquisas desenvolvidas no campo da educação, como também incentivar a produção científica e suas publicações. Tais ações fomentam o surgimento de novas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de metodologias que minimizem os desencontros entre as teorias e as práticas, bem como buscarão articular os estudos realizados com a Política de Ensino da rede. Fonte: Ofício Circular n. 306 /2015– GAB/SE – 26.10.2015.

Sendo assim, a RMER caminha na concepção que pretende ao ofertar um abrangente programa de formação¹⁶ aos profissionais da educação, em cumprimento às legislações vigentes e anteriormente citadas neste estudo. De certa maneira, foi possível verificar tal afirmativa, uma vez que o grupo dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em ocasião da implementação da Lei 11.738/2008, optou, de acordo com possibilidade ofertada pelo município, por receber em pecúnia sua Aula Atividade.

Para o ano de 2016, o município aplicará 50% do 1/3 da Aula Atividade para formação/planejamento e os outros 50% deste 1/3 em pecúnia para todo o grupo de professores citados no parágrafo acima.

O capítulo 2 trará, em sequência, a apresentação dos eixos de análise deste estudo de caso, a saber: motivação-presença-participação; os referenciais teóricos que aportam o tema formação continuada; o percurso metodológico e a análise do processo de implementação da proposta de formação para os educadores da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Para tanto, foram realizadas reflexões acerca das potencialidades que a proposta de formação, na perspectiva continuada, traz para os docentes, bem como dos possíveis entraves ou dificuldades que venham a ser evidenciados na implementação das formações realizadas no ano de 2015, tendo em vista que os objetivos deste trabalho remetem, além da apresentação da proposta de formação da RMER, à análise do referido processo de implementação sob o olhar dos professores participantes e das metas traçadas pelos gestores e executores da Política de Formação, ao pensarem-na considerando como finalidade maior a implementação da Política de Ensino da Rede.

Essa perspectiva propiciará uma análise comparativa entre os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com profissionais da gestão e sujeitos da EFAER, coordenadores e professores formadores, e a visão dos professores, no que se refere às contribuições que eles identificam na nova Política de Formação, na perspectiva continuada, revelando se a mesma atende às necessidades e expectativas destes no tocante às especificidades do exercício da atividade, bem como aos objetivos de aperfeiçoamento contínuo e de estímulo à qualificação.

16 O Programa de Formação da RMER é elaborado pelo corpo técnico especialista em decisão colegiada, este corpo é formado pelos técnicos das gerências que formam a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica – SEGEP.

2 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA E DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO RECIFE

O primeiro capítulo deste trabalho buscou descrever o caso de gestão, objeto de estudo da pesquisa em tela, permitindo ao leitor compreender o lugar que ocupo nesse contexto. A descrição, portanto, deu-se por meio de um breve relato da trajetória da educação pública na cidade do Recife, especialmente no aspecto da formação continuada realizada no interior da Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER, além da apresentação de uma proposta de Política de Formação mais ampla, ou seja, nas perspectivas de formação continuada, formação complementar e formação na dimensão integrativa.

Ainda no capítulo 1, foram detalhadas as mudanças de concepção pelas quais passou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife - EFAER Professor Paulo Freire, descrevendo, ainda, sua organização e as etapas de elaboração de seu o planejamento estratégico, elemento indispensável para o acompanhamento das ações da Escola, a fim de que se possa agir com vistas à garantia da qualidade de seu funcionamento.

Importante retomar que, para a escrita do capítulo 1, foram utilizados os documentos que servem, atualmente, como fonte histórica para a compreensão da Rede Municipal de Ensino do Recife e para a elaboração da Política de Formação, quais sejam: o livro de fundamentos teórico-metodológicos da Política de Ensino da RMER (2014), as legislações, a Instrução Normativa da Política de Formação e, ainda, a minuta do Regimento Interno da EFAER. Como este último se encontra em fase de elaboração, foi utilizada uma versão preliminar que ainda está em processo de análise pela Secretária de Assuntos Jurídicos da Prefeitura do Recife.

Neste capítulo 2, trago, com base nos eixos de análise, a apresentação das principais ideias dos autores que nortearão o diálogo a ser desenvolvido junto aos dados coletados a partir dos instrumentos metodológicos selecionados neste estudo, a saber: questionário e entrevista com roteiros semiestruturados, ambos empreendidos na pesquisa de campo. Além disso, também foram utilizados os dados fornecidos pelas fontes documentais anteriormente citadas no capítulo 1, seção 1.1, relativos à formação continuada na RMER, em complementação às informações e situações observadas durante minha atuação profissional na EFAER.

Como produto dessas análises, objetivamos a obtenção das impressões dos docentes, bem como dos responsáveis pela proposta, planejamento e execução da formação continuada, em relação às metas da proposta da Política de Formação. Observando acerca da sua implementação, na dimensão da formação continuada vivenciada a partir do ano de 2015, sob a perspectiva do conhecimento e da apropriação da política de ensino, tendo como base para essa análise o eixo presença-motivação-participação que será explorado mais adiante no texto.

Na sequência, traremos uma seção abordando a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, revelando os dados coletados por meio dos instrumentos anteriormente mencionados, bem como buscando analisá-los à luz de teóricos como Tardif (2014), Dourado e Oliveira (2009), Mainardes (2006), Gatti, Sá Barreto e André (2011), dentre outros estudiosos relevantes para o aprofundamento das problemáticas surgidas com o desenvolvimento desta investigação, a fim de indicarmos proposições para o Plano de Ação Educacional.

Como anteriormente referenciado, os instrumentos aplicados para a coleta de dados foram distintos, para grupos igualmente distintos. Para os professores da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, fizemos uso do questionário, e para os executores da implementação das propostas de ensino e formação, as entrevistas semiestruturadas.

Na seção seguinte, por sua vez, serão apresentadas as análises detalhadas, por eixo, dos dados coletados em campo. Finalmente, proceder-se-á à apresentação da seção que contém os achados da pesquisa, a qual possui como objetivo central a análise acerca da implementação da Política de Formação sob a ótica dos docentes das unidades escolares, na dimensão da formação continuada para fins propositivos.

2.1 Análise teórica do caso de gestão: implementação da proposta da política de formação na RMER, a importância do ciclo de políticas na formação dos saberes docentes

O presente estudo desenvolve-se a partir do (re)conhecimento acerca do percurso vivenciado no processo de implementação da proposta de formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Recife aos docentes da Rede Municipal a partir de 2015, com base na IN Nº 13/2015. Em seguida, será proposta

uma agenda de ações que visam contribuir na consolidação do referido processo enquanto política pública de formação para os professores da cidade. É nesta perspectiva que o ciclo de políticas, apontado por Mainardes (2006), servirá de base para a realização da análise, visto que o mesmo utiliza um mecanismo moderno e participativo de avaliação das políticas públicas nos setores social e educacional.

O aporte teórico de Mainardes (2006), fundamentado pelo inglês Stephen Ball e por seus colaboradores (Bowe *et al.*, 1992; Ball, 1994a), vem sendo utilizado em diferentes países como referência na análise da trajetória de políticas sociais e educacionais, abarcando aspectos que permeiam desde suas formulações iniciais até as implementações nos contextos das práticas e de seus efeitos. Tal complexidade justifica, pois, a razão pela qual será utilizada essa bibliografia na análise da implementação da Política de Formação da Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER, visto que se constitui, portanto, como um referencial analítico útil para os objetivos pretendidos.

Destarte, apresentaremos os contextos considerados relevantes pelo autor nesse processo, a fim de identificarmos caminhos e possibilidades para a Secretaria de Educação quanto ao êxito na implementação da proposta de formação da RMER, contemplando, assim, a vivência de uma política de avaliação ativa e participativa.

O primeiro contexto a que o autor se refere é o contexto da influência, no qual dois aspectos importantes precisam ser observados: primeiro, uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. O segundo, por sua vez, diz respeito à imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (MAINARDES, 2006, p.52).

Para fins de contextualização, é possível informar ao leitor que a política adotada, ou implementada, de certa maneira é “imposta” por orientações internacionais, visto que investem maciçamente nos países em desenvolvimento, a fim de promover uma educação de qualidade com base na adoção de estratégias específicas, a partir do financiamento do órgão idealizador.

O segundo contexto, intimamente ligado ao primeiro, diz respeito à produção de texto. Normalmente, está articulado com a linguagem e o interesse público mais geral, trata-se da política em si. Geralmente, torna-se fruto de acordos. A interferência da representação dos diversos grupos, e que carregam limitações das possibilidades, cujas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o

contexto da prática. Este, por sua vez, constitui-se na interpretação e recriação da política, produzindo efeitos e consequências, podendo representar mudanças e transformações significativas, segundo as ideias apresentadas por Ball e Bowe (1992, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Dentro da análise deste caso de gestão, os dois contextos apresentados no parágrafo anterior representam, respectivamente, a produção textual que oficializa as políticas da RMER, de ensino e de formação. A primeira sendo, portanto, composta por seis cadernos¹⁷ (Fundamentos Teórico-Metodológicos, Educação infantil, Educação Fundamental, Educação Inclusiva, Educação Tecnológica e Educação de Jovens e Adultos) e, a segunda, pela IN Nº 13/2015, que trata da normatização da proposta de formação da RMER, todos elaborados a partir da escuta e da participação representativa do público geral, especificamente dos representantes da Secretaria de Educação, professores, técnicos, auxiliares e agentes.

No contexto da prática, a vivência vem sendo experimentada dia-a-dia, a partir das novas interpretações e recriações que naturalmente surgem para que de fato possam efetivamente provocar mudanças e transformações significativas, experimentadas apenas na execução das ações previstas que acontecem sistematicamente.

O ciclo proposto é contínuo e deve ser flexível, considerando a existência de uma variável de intenções e de disputas que influenciam o processo. Tanto os profissionais que atuam nas escolas precisam ter garantido seu papel ativo, quanto os que formulam as políticas em si, ou seja, que os representam na Secretaria. A participação no texto/contexto deve, por consequência, advir de todos, a fim de que nenhum dos grupos envolvidos tenha um papel inerte no processo, mas sim que sejam ampliadas suas participações, através da co-autoria, garantindo que os processos de resistência, acomodação, subterfúgios e conformismos na prática sejam minimizados.

Dentro desse amplo entendimento, apresentaremos os três aspectos do eixo motivação-presença-participação definidos para análise desta pesquisa dentro da perspectiva do ciclo de políticas, a fim de reconhecer, no percurso da

17 Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/politica-de-Ensino>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

implementação da proposta da Política de Formação, possíveis entraves que possam estar impedindo sua implementação efetiva. Além disso, revelar e consolidar como contínuo seu processo de avaliação, dada sua relevância e a necessidade de, constantemente, ser ressignificada e atualizada, a fim de que a mesma não caia em declínio, mas se efetive como política.

O primeiro aspecto do eixo que norteia esta pesquisa é a motivação que, segundo, Bzuneck (2004), tem sido entendida de várias maneiras, a saber: como um fator psicológico, ou um conjunto de fatores psicológicos, ou ainda, como um processo, em qualquer atividade humana. No entanto, existe consenso generalizado quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou dos processos, considerando que a motivação leva a uma escolha, instiga, faz iniciar um comportamento direcionado a um determinado objetivo (p.9). Balacho e Coelho (1996) acrescentam ainda que a motivação é tudo que suscita ou incita à conduta, que sustenta uma atividade progressiva e que conduz essa(s) atividade(s) para um sentido, observando-se que a mesma possui uma propensão inata e natural dos seres humanos.

Neste estudo de caso, a análise em questão pretende verificar se os docentes se sentem motivados a estarem presentes e a participarem, efetivamente, dos momentos de estudo coletivo (formações continuadas) promovidos pela Secretaria de Educação, através da EFAER, bem como quais ações ou atividades os mantêm motivados, a fim de que seja possível conduzi-los a uma maior participação, tendo em vista sua finalidade de aprimoramento ou do desenvolvimento de práticas que facilitem a aprendizagem dos estudantes.

O segundo aspecto, a presença, refere-se especificamente à presença dos docentes nos encontros de 5h/a realizados na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife – EFAER, local determinado pela Secretaria de Educação, em que, como vimos, uma equipe de especialistas, professores formadores, pensa, planeja e executa as atividades. Tais encontros ocorrem mensalmente, em horário de trabalho, ou seja, formação em serviço, e organizam-se em turmas (124), conforme atuação de cada profissional, cujo quadro de distribuição poderá ser visualizado pelo leitor na sessão 2.2 deste capítulo, quadro 16.

Para o terceiro aspecto desse eixo, participação, trazemos algumas ideias de Demo (1993), especialmente quando o autor afirma que a participação não é tida como dádiva ou concessão, algo pré-existente, mas sim como algo que supõe

compromisso, envolvimento, presença em ação, algumas dessas até envolvendo riscos, portanto, trata-se de um processo de conquista sob as diversas óticas (p.19).

Para diálogo com a noção de eixo, apresentada mais detalhadamente no início desta subseção, trazemos, no aspecto motivação, Sambugari (2005), Tardif (2014) e Imbernon (2000); Tardif (2000 e 2014), novamente, para a abordagem do aspecto presença; e Gatti, Sá Barreto e André (2011), Belletati (2005) e Dourado e Oliveira (2009) para fundamentação da análise no aspecto participação. Ainda numa análise complementar, tratamos das contribuições de Mainardes (2006), no que tange à implementação da Política de Formação.

2.1.1 Motivação

Sabe-se que a motivação advém de alguns fatores, entre eles o fato de estar realizando atividades nas quais tenha habilidade e competência; o conhecimento acerca do esperado de seu trabalho, além de reconhecimento profissional, por meio de *feedbacks*; encontros regulares e local de trabalho organizado.

Nesse sentido, a formação continuada, proposta pela Política de Formação, apresenta-se como uma ferramenta que prevê encontros regulares para contribuição no desenvolvimento de habilidades e competências, proporcionando, através do diálogo com os pares e da troca de experiências, o reconhecimento das possibilidades da profissão, permitindo maior conforto no exercício de suas atribuições.

Portanto, para análise do aspecto motivação do eixo proposto, trago a autora Sambugari (2005), que apresenta em seu artigo intitulado *O papel dos cursos de formação continuada na formação e atuação docente* uma proposta de formação continuada que, se bem elaborada na dimensão coletiva e centrada na escola enquanto possibilidade de mudança, ou seja, contrário a práticas conservadoras, pode trazer frutos qualitativos à educação. A partir de tais práticas, motivadas no contexto da formação continuada do professor, pode-se oportunizar ao profissional, por exemplo, um processo reflexivo de transformação social, a partir de um trabalho de equipe, e não isolado, no entendimento de que essas práticas, se isoladas, incorrem à “lógica escola dominante”, como é chamada por Torres (1998 *apud* SAMBUGARI, 2005). Dessa maneira, a autora afirma que:

A partir de uma proposta de formação continuada centrada na coletividade os professores poderiam ser mais comprometidos, resultando na concretização de uma escola mais democrática, pois eles estariam mais capacitados para interferirem nas práticas conservadoras e promoverem mudanças significativas na escola por meio de análises e articulações com os colegas de trabalho, resgatando a dimensão coletiva. (SAMBUGARI, 2005, p.259)

A formação continuada para os docentes tem tomado rumos novos, seja na oferta (frequência), seja na concepção (novos paradigmas), tendo em vista a necessidade de mudanças urgentes. A postura reflexiva do professor é, nos dias de hoje, a base para a compreensão do cenário mundial, em decorrência das transformações vividas, especialmente nos aspectos ligados ao acesso à educação e aos avanços tecnológicos. Tais posturas, por sua vez, só podem ser adquiridas em espaços de troca e socialização, ou seja, momentos que as teorias sejam refletidas em consonância com as práticas vividas nas escolas e salas de aula.

Essas situações de partilha oportunizam, pois, que novos conceitos e conhecimentos sejam construídos, distanciando-os de receitas ou modelos prontos, visto as especificidades sociais de cada contexto. Porto (2000 *apud* SAMBUGARI, 2005), em um estudo sobre diferentes concepções de formação e suas relações com a prática, corrobora com essa ideia, ao enfatizar que “a educação é uma prática social estruturada sob um novo tempo, repleto de mudanças epistemológicas, sociais e tecnológicas que impõe novas exigências”(pag. 262).

Portanto, o desenvolvimento profissional docente revisita atenções que vão muito além da oferta e da garantia do espaço para qualificação profissional em serviço. Vê-se óbvio que são passos importantes, mas apenas os primeiros. Para a qualidade do trabalho pedagógico, a atenção aos pontos apresentados por Sambugari (2005) são indispensáveis ao processo.

Em outros dois aspectos, a autora também contribui para as reflexões e análises deste estudo de caso. No tocante à motivação, o faz inicialmente com relação à intencionalidade da formação “teoria para aplicação”. O curso de formação continuada não pode, portanto, ser um mero instrumento de adaptação dos profissionais às mudanças ocorridas no sistema de ensino, visto que o propósito de formação não é apenas o de implementar um novo sistema, mas o de proporcionar, aos docentes, mudanças de práticas fundamentadas no desenvolvimento de sua autonomia e da autonomia da escola.

O segundo aspecto, por sua vez, diz respeito à não conceber a formação continuada como coletânea de momentos de formação, que podem ser desde cursos a seminários, palestras etc. Segundo Imbernón (2000), isso não pode ser considerado formação continuada, visto que, para ele, formação é um constante processo, que tem como objetivo a melhoria da prática e do conhecimento profissional, mas que leve em consideração a trajetória pessoal. Ratifica-se, assim, a ideia de que formação continuada não são ações isoladas, tampouco oportunidade para implementações de novas práticas, mas sim espaço de reflexão capaz de mobilizar saberes teóricos para desenvolver competências e habilidades indispensáveis à reflexão e à investigação da sua atividade.

Segundo Tardif (2014), o saber do professor alicerça-se no saber social por cinco razões: primeiro, porque é partilhado entre profissionais que possuem uma formação comum; segundo, porque “sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização”, ou seja, um professor nunca define isoladamente seu saber profissional; terceiro, pelos seus “objetos”, que são sujeitos e em função de um projeto - educar, instruir, transformar; quarto, porque os saberes são revisitados - o que eu ensino/conteúdo é o que eu sei, mas ensinado a partir das experiências individuais; e, finalmente, este saber é social, por advir do contexto de uma socialização profissional. Assim, é incorporado, modificado e adaptado conforme as fases da vida profissional do professor, que é construído ao longo do tempo, portanto, não tendo fim. Nesse sentido, o autor afirma que “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-los em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2014, p. 15).

Diante de tal afirmação, é possível inferir que, sendo o trabalho do professor essencialmente social, este tem, por natureza, a necessidade de relações entre os pares, seja em momentos de coletividade mais ampla ou no interior da sua unidade educacional, a fim de que laços e trocas estabelecidas nesses contextos se reproduzam em suas salas de aula de maneira mais fortalecida, consolidando a função, igualmente social, que a escola possui e que, como tal, precisa acompanhar o desenvolvimento vivido pela sociedade contemporânea. Ou seja, se o saber docente está circundado pelos saberes oriundos da sociedade, da escola e de

outros atores igualmente sociais, é a serviço dessa escola, que tem seu papel social, que os docentes estão.

Um segundo aspecto importante nos achados de Tardif (2014) trata da relação entre os saberes e a formação dos professores. O autor afirma a necessidade de repensar a formação do professor levando em conta seus saberes prévios e as realidades específicas de seu trabalho. Dessa forma, essas têm sido as bases para as reformas educacionais nos últimos dez anos em muitos países. Alves (2000) destaca, ainda, que a formação continuada do professor pode construir estratégia para condução de mudanças que levem à transformação social. Em complementação, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) também afirmam que a formação continuada deve contribuir com a manutenção, a criação e a alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar.

2.1.2 Presença

O segundo aspecto em análise é a presença. Para tanto, os dados precisam ser observados com atenção no sentido de futuras ações propositivas, visto já se revelarem como um aspecto preocupante na consolidação da formação. Em apenas 4 meses da realização da formação continuada para 100% da Rede, observou-se uma queda de aproximadamente 27% de frequência. Tal situação exige diagnose e análise, com o intuito de fundamentar a adoção de medidas que evitem o enfraquecimento da política adotada.

Quadro 15: Percentual de participação dos professores da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental

Meses	Percentual de Presença
Abril	72,91%
Maio	56,98%
Junho	52,95%
Agosto	45,82%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações da SEGRE, 2016.

A presença, neste estudo, considerando-a dentro do contexto das formações continuadas oferecidas aos docentes, será analisada a partir dos estudos de Gatti,

Sá Barreto e André (2011), em função dos estudos realizados acerca das políticas docentes em todo território nacional. As autoras destacam, em seus achados, no que se refere à formação continuada, a importância da mesma, especialmente quando se trata da implementação do currículo, por oferecer importante forma de apoio ao trabalho docente. Afirmam, ainda, que não basta melhorar a formação para resolver os problemas de qualidade da educação, havendo outros fatores igualmente importantes, mas que a formação continuada constitui-se como um desses elementos e que, se bem desenvolvida, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Gatti, Sá Barreto e André (2011) concluem, quanto aos tipos de formação continuada, que, tanto nos estados, quanto nos municípios pesquisados, as ações geralmente versam em torno de oficinas, palestras, seminários, e outros, mas destacam que mais importante do que a nomenclatura das atividades é a condução realizada nas ações.

Outras redes de ensino, como é o caso de Jundiaí, Sobral e Campo Grande, também apresentam um trabalho de reelaboração da sua política de ensino, que prevê formação continuada; apresento-as neste texto, tendo em vista a proximidade do trabalho que vem sendo realizado em Recife, ou seja, uma reelaboração da Política de Ensino da Rede (currículo) e a proposta de formação continuada, contemplando um encontro mensal para todos os professores da RMER. Em Recife, como vimos, acontecendo sob a coordenação da Gerência Geral de Política e Formação e da EFAER Professor Paulo Freire.

Trata-se, portanto, de um trabalho bastante aproximado, que prevê formação continuada fora do ambiente de trabalho, desenvolvido, especialmente, a partir do conteúdo presente na proposta curricular, mesmo que ainda com maior ênfase nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, e no direcionamento das avaliações de larga escala.

Em Jundiaí, além de um Centro de Formação, o município tem uma proposta de formação voltada à implementação do currículo e à melhoria da aprendizagem do(a) aluno(a), com a disponibilidade de recursos materiais, incentivos salariais, acompanhamento do desempenho dos alunos e atendimento às dificuldades dos professores.

Sobral conta com uma Escola de Formação Permanente do Magistério (Esfapem), que oferece programas específicos de formação, centrados na implementação do currículo e nas questões da prática escolar, além de várias iniciativas que objetivam não só o desenvolvimento profissional, mas também a ampliação do universo cultural dos professores. Há incentivos a práticas docentes inovadoras, gratificações salariais para participação em ações de suporte pedagógico promovidas pela escola, acompanhamento de

todas as ações formativas na escola e avaliação dessas ações pela Secretaria de Educação e pela Esfapem.

Em Campo Grande, há um Centro de Formação, além de três coordenadorias para cada segmento de ensino e um Núcleo de Gestão Pedagógica, que oferecem diversas modalidades de formação, dirigidas a grupos profissionais específicos e em seus contextos de atuação, mas a prioridade da Secretaria. (GATTI, SÁ BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 197 - 198).

Mesmo com todo o aparato e o planejamento das secretarias de educação, através de seus centros ou núcleos, para a realização da formação continuada, o trabalho das autoras não conseguiu definir o grau de participação dos docentes no planejamento e no desenvolvimento das ações de formação; no entanto, as mesmas inferem que ainda é necessária uma oferta de formação continuada que busque contemplar as questões mais diretas da escola e da sala de aula, visto que o objetivo maior da ação é melhorar o desempenho dos alunos.

As referidas autoras, ainda neste trabalho realizado sobre políticas docentes no Brasil, em seu estado da arte, apontam a pouca valorização profissional; salários baixos; condições de trabalho ruins; infraestrutura precária das escolas, e, somada a isso, a forma de organização da carreira como desafios para políticas educacionais. Ainda, segundo essas, a profissão é pouco atraente e a formação proposta ainda está longe de atender as reais necessidades para o desempenho profissional e, por isso, demandam urgência na necessidade de cuidar amplamente dos aspectos acima citados.

2.1.3 Participação

Belletati (2005) contribui com esta pesquisa, no aspecto da participação, a partir dos estudos realizados com o intuito da compreensão acerca do caminho para consolidação de um processo de formação como um processo que possa trazer benefícios ao favorecimento da aprendizagem dos estudantes. Para isso, segundo a autora, foram utilizados os artifícios da releitura da ação, o conhecimento das necessidades e o papel dos órgãos de mediação, por meio de entrevistas, análise e interpretação dos dados; reflexão a partir da teoria; conhecimento do plano de gestão da escola; registros das atividades e, finalmente, a proposta de formação. Tudo isso, destacam, considerando o desenvolvimento do programa de formação; as transformações atribuídas à participação na ação; os entraves; as perspectivas

sobre uma formação contínua e eficaz, e as expectativas sobre o papel formador da diretoria de ensino.

O fato de os professores da pesquisa realizada pela autora terem participado (adesão e permanência) da formação contínua por decisão do diretor, o qual, por sua vez, optou por aderir a um determinado projeto devido à melhoria da aprendizagem dos estudantes matriculados na escola e também ao grupo perceber a importância da formação para o desenvolvimento do projeto na escola, fizeram-nos desenvolver curiosidade sobre o caso e os dados resultantes dessa experiência. Ao interesse, somou-se a semelhança metodológica, tendo em vista que tal processo também previa a participação obrigatória na formação continuada e prejuízos financeiros aos professores caso não participassem (descontos nos salários). “Estes dados evidenciam traços de uma concepção de professor como técnico reproduzidor que se coaduna com uma formação contínua que objetive treinar, atualizar, capacitar.” (BELLETATI, 2005, p.251)

Seus estudos ainda revelaram que uma formação contínua no molde exposto converge para os desejos e interesses dos docentes, além de se apresentar como elemento favorecedor de mudanças nas práticas individuais, promovendo, nesse caso, práticas reflexivas, e, conseqüentemente, resultando em transformações no desempenho dos estudantes, conforme declara a autora: “vale ressaltar que a ação de formação contínua previa tempos destinados à reflexão sobre a prática, contrariando uma formação de disseminação de modelos” (BELLETATI, 2005, p.252). Ou seja, a reflexão era oportunizada a partir das trocas de experiências vividas pelos docentes em seu dia a dia, seja no próprio espaço de formação ou no interior da escola com seus pares.

Outra perspectiva elucidada pela autora é a de responsabilidade organizativa por parte da diretoria quando da execução da formação contínua. Assim, não há preocupação apenas em garantir a formação, mas especialmente na garantia do trabalho formador, com a preparação do que realiza esse papel.

Entendendo-se o direcionamento do trabalho da oficina pedagógica como decorrente das necessidades individuais dos professores e que sua articulação com o trabalho da supervisão se consolidaria na busca compartilhada com a escola de necessidades profissionais e organizacionais, na construção da proposta pedagógica, considera-se que a reflexão crítica destes educadores sobre seu papel formador apresenta-se como possibilidade de desenvolvimento profissional. (BELLETATI, 2005, p.257).

Portanto, é urgente a valorização do trabalho do professor formador, aquele que desempenha um papel bastante importante neste processo, e assim deve-se priorizar suas condições de trabalho, especialmente no que se refere a investimentos em estudos, capacitando-os para a atuação frente aos docentes.

Dourado e Oliveira (2009) também fazem parte do aporte teórico deste estudo de caso, por apresentarem ideias que corroboram com Gatti, Sá Barreto e André (2011) no tocante à priorização da educação ser tida como política pública, a fim de garantir recursos necessários à sua manutenção. Abre-se, aqui, um parêntese para a formação continuada, cujo tema está em pauta, esta que deve ter seu lugar nas prioridades do plano geral da escola, neste estudo de caso trago a escola no aspecto Rede Municipal de Ensino, ou seja, uma rede que dentre outras ações precisa assegurar a ação de formação continuada no seu sentido mais pleno e real da expressão, a fim de que os docentes possam, além de estar presentes ter uma participação efetiva.

Os autores Dourado e Oliveira (2009), dentro da perspectiva desta pesquisa, ratifica o que Tardif (2014) apresenta sobre a função social da escola e a necessidade de atualização docente, com vistas a garantir que este consiga acompanhar as mudanças emergentes da sociedade atual, portanto,

o reconhecimento de que a qualidade da escola para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social. (DOURADO E OLIVEIRA, 2009, p.211).

Note-se a gama de artifícios necessários para que a escola de fato possua qualidade, o que o autor chama de qualidade social, considerando seu principal papel. Se a escola existe para informar, educar e transformar, é improvável sua ação eficaz sem que esteja garantido ao professor uma atualização sólida e crítica, ética e solidária.

Na próxima seção, trataremos da metodologia utilizada neste estudo, a qual teve como fonte teórica os autores Flick, Von Kardorff e Steink (2000, *apud* GÜNTHER, 2000).

2.2 Percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa sobre a implementação da política de formação na Rede Municipal de Ensino do Recife

A pesquisa qualitativa foi definida como abordagem a ser utilizada neste estudo de caso, visto que se fundamenta, segundo Flick, Von Kardorff e Steink (2000, apud GÜNTHER, 2000), nas quatro bases teóricas anunciadas a seguir:

[...] a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; a ênfase no caráter processual e na reflexão; as condições “objetivas” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa (FLICK, VON KARDORFF e STEIK, 2000, apud GÜNTHER, 2000, p. 202).

As bases supracitadas, segundo o Günther (2000), organizam cinco grupos de atributos dessa natureza de pesquisa, que são: “as características gerais, a coleta de dados, o objeto de estudo, a interpretação dos resultados e a generalização” (p. 202). A partir de agora, as mesmas serão detalhadas realizando um paralelo entre a teoria da pesquisa qualitativa apresentada pelo autor e as ações que envolvem a construção deste estudo de caso.

As características gerais, como primeiro atributo desse tipo de pesquisa, foram apresentadas ao leitor no capítulo 1 deste texto, a partir do levantamento das informações relevantes com relação à implementação da Política de Formação na RMER. Tiveram, portanto, como base, as bibliografias definidoras e norteadoras da referida proposta, os documentos da Secretaria de Educação e da Escola de Formação, entre eles, citamos as leis, o acervo bibliográfico da Política de Ensino da RMER, a instrução normativa da Política de Formação, as trilhas formativas, o decreto de criação da Escola de Formação, a versão preliminar do Regimento Interno da referida escola, além de todo o acervo organizacional da EFAER para execução da proposta de formação para a RMER, somados a própria vivência, visto tratar-se, o tipo de pesquisa proposto, de um estudo de caso.

O passo seguinte foi a definição do aporte teórico, contemplando quais referências bibliográficas e autores validariam este estudo de caso de gestão, os quais foram escolhidos Mainardes (2006), por abordar o ciclo de políticas; Sambugari (2005), Imbernón (2000), Tardif (2000 e 2014), Gatti, Sá Barreto e André

(2011), Belletati (2005), Dourado e Oliveira (2009), por abordarem a formação de professores.

Na sequência, fomos à pesquisa de campo, objetivando a coleta de dados. Antes, porém, foi necessário definir os instrumentos e o público que participaria como sujeito de pesquisa, a fim de que encontrássemos as informações necessárias para avaliar a implementação da Política de Formação na RMER. Sendo o objetivo deste estudo de caso de gestão analisar, sob a ótica dos docentes, a implementação da proposta de formação, na perspectiva continuada, ofertada aos mesmos em serviço, optamos por ouvi-los. Tal escuta teria que ser representativa, mas com significância, razão pela qual a opção foi utilizar um questionário. O mesmo fora aplicado, portanto, no período compreendido entre abril e maio de 2015, a 604 docentes que atuam na educação infantil e no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, nominados pela Secretaria de Educação, professores I e professores II respectivamente.

O referido instrumento metodológico foi composto por três blocos. O primeiro, na busca de informações que retratassem esse público, portanto, informações sobre o perfil, profissional e acadêmico, dos docentes pesquisados; o segundo bloco foi formulado com perguntas para colher informações sobre a Política de Ensino, que buscaram identificar desde a participação do docente na elaboração dessa Política ao amplo conhecimento e utilização prática da mesma; o terceiro bloco de perguntas, por fim, faziam referência à Política de Formação proposta para a RMER, a partir de 2015, objetivando identificar a participação ou não do docente à formação proposta no ano de sua aplicabilidade, bem como a avaliação do mesmo no que se refere à metodologia, ao tempo de formação, à temática escolhida e ao conteúdo vivenciado, além de verificar a opinião dos mesmos com relação à oportunidade de reflexão da prática e utilização, no dia a dia, do que foi explorado no encontro formativo.

Faz-se relevante salientar que as perguntas do questionário tinham como opção de resposta a marcação com um “x”, ou, ainda, a atribuição de pontuação com valores de 1 a 5, com espaço para justificativas, bem como para o registro de sugestões cabíveis a cada uma das cinco questões, entre as doze que constituíram o questionário. Tais espaços foram utilizados por aproximadamente 75% dos professores que participaram da pesquisa.

O grupo pesquisado é formado por aproximadamente quatro mil docentes, mas, durante os meses da pesquisa, aproximadamente 70% destes estiveram presentes à formação, portanto, 2.800. Deste total, 604 participaram desta investigação, respondendo às perguntas propostas.

A aplicação do questionário não foi uma tarefa fácil, especialmente pelo número elevado de sujeitos e a logística desenvolvida para sua efetivação junto aos docentes. Nesse sentido, o apoio das coordenadoras pedagógicas da EFAER que atuam nas turmas dos professores dos anos iniciais foi importantíssimo e imprescindível à conclusão do apanhado de dados necessários à pesquisa. As coordenadoras entraram em cada sala onde a formação acontecia, explicaram a razão da pesquisa e entregaram o questionário, que era recolhido, ao término do preenchimento, pelo professor formador da sala.

Os dados coletados com esse instrumento foram sistematizados, a partir da leitura um a um, e as informações registradas em planilha do *Excel*, com aplicação de filtro, facilitando o agrupamento das informações para fins de apresentação dos resultados, bem como a elaboração de gráficos e de tabelas.

Para que fosse oferecida formação continuada para os 3.512 professores I (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), foi necessária a distribuição destes em 124 turmas. Isso foi necessário para que a EFAER, local da formação continuada, pudesse acomodá-los confortavelmente, visto que a infraestrutura permite até, no máximo, 6 turmas por turno. Foram utilizadas as semanas 1, 2, 3 e 4 de cada mês, de segunda a quinta-feira, pelo fato de que a formação dos docentes do contrato temporário – CTD e dos coordenadores pedagógicos acontecem nas sextas-feiras.

As turmas foram organizadas por grupos, sendo o grupo A formado pelos professores das turmas do berçário, grupo I, grupo II e grupo III; o grupo B, por sua vez, formado pelos professores das turmas do grupo IV e do grupo V; o grupo C pelos professores das turmas dos 1º e 2º anos; o grupo D pelos professores das turmas do 3º ano, e grupo E pelos professores das turmas dos 4º. 5º anos e dos programas Se Liga e Acelera.

A seguir, apresentaremos o quadro 16, com a distribuição das turmas ao longo dos meses, a qual levou, aproximadamente, dois meses para se consolidar, visto tamanha logística desenvolvida para garantir a saída de cada professor de cada uma das 307 unidades, com substituição, para que não houvesse nenhum

prejuízo de dias e horas de aula garantidos pela LDB Nº 9.394/96, em seu artigo 31, inciso II “carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional”.

Quadro 16: Distribuição dos professores I para formação continuada mensal na EFAER

Semana	Quant. de turmas diárias	Total de professores atendidos por dia	Total de professores por semana	Total de professores participantes da form. mês abril
1ª	11 (6M + 5T)	329	1276	838
	9 (5M + 4T)	281		
	9 (5M + 4T)	300		
	11 (6M + 5T)	366		
2ª	9 (5M + 4T)	251	1078	806
	9 (5M + 4T)	261		
	9 (5M + 4T)	265		
	9 (5M + 4T)	301		
3ª	5 (3M + 2T)	110	655	397
	8 (4M + 4T)	199		
	8 (5M + 3T)	196		
	6 (4M + 2T)	150		
4ª	6 (3M + 3T)	160	503	231
	6 (3M + 3T)	148		
	6 (3M + 3T)	148		
	2 (1M + 1T)	47		
	123 Turmas	3.512	3.512	2.272

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da SEGRE – Secretaria Executiva de Gestão da Rede, 2016.

Para complemento de informações e escuta bilateral, foram pensadas entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas entre os gestores da pasta de gestão pedagógica, secretário executivo e gerente geral, bem como entre os coordenadores (02) e professores formadores (04) da EFAER Professor Paulo Freire. A escolha desse grupo deu-se pela importância de identificar e reconhecer, em suas falas, um paralelo entre as respostas dos docentes no que se refere à intencionalidade da criação da proposta de formação para o município.

Os grupos escolhidos para as entrevistas constituíam-se, como vimos, por diferentes sujeitos em diferentes funções, a fim de contribuir para a identificação de razões que, por ventura, viessem a impossibilitar a implementação da Política de

Formação da RMER, seja por impedimento relacionado à proposta das formações, na perspectiva da implementação da Política de Ensino, ou ainda no sentido das execuções.

Na análise e interpretação dos dados obtidos através da aplicação dos questionários aos docentes, foram levados em consideração as percepções individuais e os acontecimentos vivenciados entre os sujeitos do grupo; nas informações coletadas através das entrevistas, com os sujeitos da gestão e execução da formação continuada, a coleta dos dados foi mais coesa. No entanto, todos os dados obtidos foram analisados à luz de conceitos sobre formação continuada, saberes docentes, formação profissional e ciclo de políticas, trazidos por Gatti, Sá Barreto e André (2011), Belletati e Sambugari (2005), Tardif (2000 e 2014) Dourado e Oliveira (2009) e Mainardes (2006), bem como a proposta da política de formação (Instrução Normativa nº 13/2015 e as trilhas formativas, além dos cadernos da política de ensino).

Tal organização teve como base o pressuposto de que é possível uma análise da implementação da Política de Formação, especialmente por meio do grupo que participa mensalmente das formações continuadas ofertadas pela RMER, com vistas à percepção da coerência entre o documento norteador da prática pedagógica e a participação na formação continuada, considerando, ainda, contribuições que possam surgir para que sejam efetivadas mudanças na Escola, em busca, interminável, de um ensino de melhor qualidade social. Entende-se mudança, aqui, na perspectiva dos conceitos de desenvolvimento profissional e institucional.

Pretendeu-se, desta forma, trazer elementos para a discussão sobre a implementação da proposta de formação para a RMER, com possibilidades de contribuição nesse processo formativo frente ao ritmo acelerado das transformações da sociedade ao final do século XX e início do XXI, as quais estão a exigir uma nova escola, uma nova concepção de professor que se coadune com o entendimento das verdades como provisórias, pondo em xeque, também, as construções sobre o fazer docente.

A próxima seção apresentará, então, a análise dos dados coletados, os quais, para facilitar a compreensão, como suprarreferenciado, estão organizados em três blocos. Assim, inicialmente, será realizada a apresentação do perfil profissional e acadêmico dos docente pesquisados. Na sequência, serão apresentados os dados referentes à opinião destes docentes com relação à Política de Ensino, no tocante à

importância de participação na reelaboração e motivação para o trabalho pedagógico. No último bloco, será apresentada a análise dos dados referentes à implementação da Política de Formação na RMER nos aspectos presença, motivação e participação.

2.3 Análise dos dados coletados na pesquisa de campo

Nesta seção, será apresentada a análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Para tanto, serão utilizados como parâmetros os documentos da Secretaria de Educação, os documentos da EFAER que compõem o acervo bibliográfico da citada Secretaria e os achados teóricos aportados na seção 2.1.

Dessa maneira, o primeiro bloco, intitulado perfil dos profissionais, trará ao leitor o conhecimento do perfil profissional e acadêmico desses docentes, num cruzamento entre as informações sobre idade; tempo de trabalho na RMER; formação acadêmica e participação recente em cursos, sejam esses de curta ou longa duração. O objetivo dessa análise é, além de delinear o perfil dos profissionais, utilizar os dados para comparação com as informações de assiduidade coletadas no terceiro bloco, como, a título de demonstração, quando da implementação da Política de Formação, qual(is) grupo(s) foi(ram) mais assíduo(s) nos momentos formativos, por exemplo.

O segundo bloco apresentará a análise dos dados referentes à Política de Ensino, estando, o mesmo, intitulado com o mesmo nome. Seu objetivo é apresentar, neste estudo de caso de gestão, o olhar que os docentes possuem acerca do documento norteador das práticas pedagógicas reelaborado e entregue aos profissionais da educação municipal há dois anos. Nesse bloco, buscou-se conhecer dos docentes frente à opinião com relação aos aspectos da presença nos encontros que tinham como finalidade discutir o documento da Política de Ensino; participação na reelaboração; motivação que o material possa oferecer para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, também, se, de fato, os docentes o conhecem como documento norteador para a educação no município e em que nível o conhecem.

O terceiro e último bloco conterá a análise dos dados referentes à implementação da política de formação na RMER nos aspectos: motivação, presença e participação. O objetivo dessa análise é, sobretudo, ao olhar para esse

percurso, poder constatar se o caminho proposto pela Secretaria de Educação atende às expectativas dos docentes, bem como da própria Secretaria enquanto ação propositiva. É importante, portanto, ficar constatado se o modelo logístico e pedagógico tem atendido tais expectativas, a fim de que redirecionamentos sejam adotados no intuito de não deixar que o processo, ao não sofrer avaliação, seja interrompido ou fracassado.

Para isso, a análise de dados sobre a avaliação que os docentes fazem da formação continuada nos aspectos das temáticas utilizadas; relação entre conteúdos abordados e a relevância prática; tempo de desenvolvimento da atividade e metodologia utilizada são extremamente importantes na identificação da satisfação e do que pode ser aperfeiçoado nesses aspectos, com vistas a uma oferta de formação mais qualificada. Nesse sentido, os dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizada com os professores formadores (04) e coordenadores (02) da EFAER serão de igual importância para identificarmos como o trabalho é pensado, planejado e executado.

Outros pontos importantes na análise deste estudo de caso de gestão dizem respeito aos encontros mensais de 5h/a, se são suficientes, sob o olhar dos docentes, e se os materiais utilizados e as atividades propostas estão em consonância com o que rege o documento da Política de Ensino da Rede, bem como se são aplicáveis no dia a dia dos docentes.

2.3.1 Análise do Perfil dos Professores Pesquisados

Em decorrência da análise do perfil dos 604 professores que participaram da pesquisa respondendo ao questionário proposto, constatamos que 503 são professores I e 101 professores II, totalizando, portanto, 604 professores docentes. Estes, por sua vez, representam aproximadamente 30% dos professores que participaram da formação continuada no período compreendido entre as duas últimas semanas do mês de abril e as duas primeiras semanas do mês de maio.

É mister ressaltar que, pertencente a esse grupo de professores I e II do ensino regular diurno, o total de professores na Rede é 3.810, e, portanto, percentualmente a este total, foi aplicado questionário a um grupo que corresponde a 15,85% dos professores em função de docência da RMER.

Quanto ao perfil acadêmico do grupo estudado, encontramos 439 professores com especialização, 39 mestres e 113 graduados, sendo 91 com curso de licenciatura em pedagogia; 23 em outras licenciaturas e 11 docentes que não informaram o perfil acadêmico.

Entre os cursos de especialização ou mestrado, os mais cursados são: psicopedagogia (58), gestão (23), coordenação pedagógica/supervisão (11), ciências exatas (13), ciências naturais (26), ciências humanas (30), educação especial/inclusiva (33), área de artes (12), psicopedagogia (58), educação infantil (11), formação de professor e docência (08), tecnologia (11), recursos humanos (08), educação (20), EJA (4), língua portuguesa (15), alfabetização e letramento (04).

Analisemos, a seguir, a tabela comparativa entre as informações obtidas através da Secretaria Executiva de Gestão da Rede, esta responsável pela gestão de pessoas, e os dados obtidos através da aplicação do questionário no que se refere à formação acadêmica dos professores.

Tabela 1: Comparativo do perfil acadêmico informado pela Secretaria e o pesquisado

PERCENTUAL PROFESSORES	MAGISTÉRIO	LICENCIATURA	ESPECIALISTA	MESTRE
Total na RMER	2,95%	17,85%	73,85%	5%
Grupo pesquisado	0,16%	18,87%	72,68%	6,4%

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados da SEGRE e coletados com este estudo, 2016.

A partir dos dados dispostos acima, pode-se afirmar que, dentre 65% dos professores que participaram da formação no período da pesquisa, estiveram presentes, entre os sujeitos, percentuais equiparáveis aos informados pela Secretaria, além de ser aferível um índice mediano de participantes. Por essa razão, faz-se necessário debruçarmo-nos neste ponto para identificarmos os motivos pelos quais o grupo, que representa 35% dos professores, não participou da formação no período, conforme se pode constatar através das atas de frequência das formações, cuja sistematização é de responsabilidade da Secretaria Executiva de Gestão da Rede - SEGRE¹⁸.

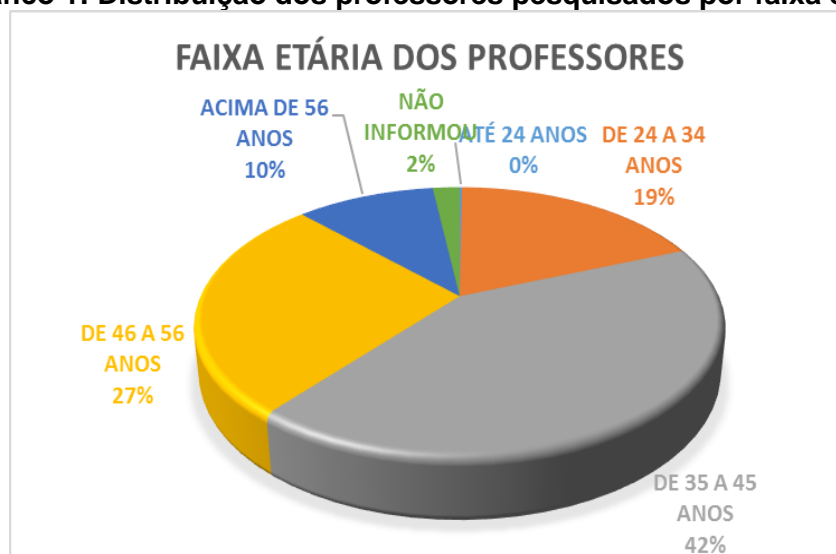
¹⁸ A organização das atas de frequência, bem como a alimentação e a sistematização das mesmas é um dos trabalhos que desenvolvo no gabinete da SEGRE, desde março/2016, juntamente com outros profissionais.

Entre as hipóteses da infrequência, podem-se atribuir dois fatores que devem ser levados em consideração. O primeiro, e mais importante no tocante à providência emergencial, é a cobertura, por parte de professores substitutos, para a saída dos docentes da escola. O segundo, é a não penalidade quanto à falta do professor na formação, esta ausência que, por sua vez, que é informada pelo gestor da Escola através do mapa de faltas à UGP – Unidade de Gestão de Pessoas mensalmente. E ainda uma terceira justificativa, que pode ser pelo fato da EFAER Professor Paulo Freire estar localizada geograficamente na regional 3, no bairro da Madalena, distante especialmente da regional 4, onde ficam bairros, como por exemplo, o do Ibura.

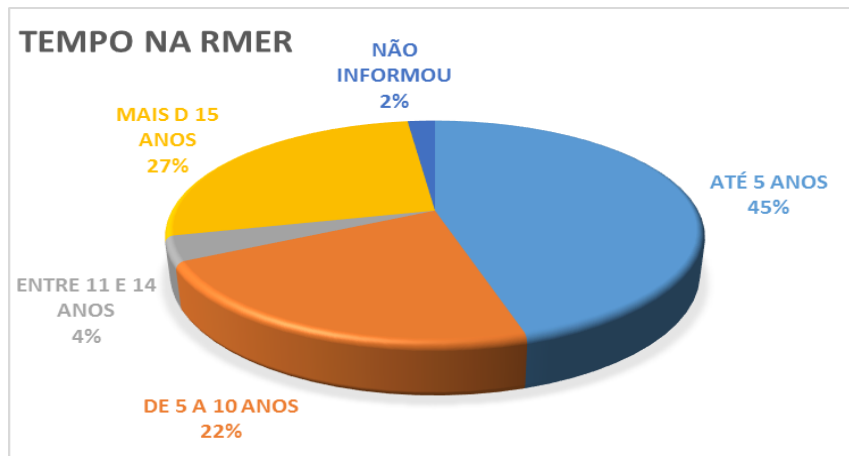
Os gráficos 1 e 2, a seguir, apresentam, respectivamente, o perfil desse grupo com relação à idade e ao tempo de docência na Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER. As suas leituras evidenciam a possibilidade de verificarmos que as concentrações estão em professores na faixa etária de 35 a 45 anos de idade, com 42% de representatividade, e o segundo grupo entre 46 e 56 anos de idade, com 27%. Portanto, entre 35 e 56 anos de idade, as duas faixas somam 69% dos docentes pesquisados.

Por outro lado, com relação ao tempo de ensino na RMER, 46% ingressaram nos últimos 5 anos, evidenciando uma Rede com professores ingressantes em idade mais elevada, mas também seguido da soma de 50% com docentes com mais de 05 anos de Rede, revelando certo equilíbrio, portanto.

Gráfico 1: Distribuição dos professores pesquisados por faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Gráfico 2: Distribuição dos professores pesquisados por tempo de Rede

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Os dados, com relação aos números apresentados no gráfico 1, relação faixa etária dos professores pesquisados e percentual, revelam que não há uma variação proporcional de maior ou menor adesão ao 1/3 da Aula Atividade em 2015 com relação à faixa etária dos professores, visto que, entre os professores I, em que houve opção de adesão, a razão não variou mais que 0,28 (1/4) pontos. Conclui-se, assim, considerando a adesão à formação no ano de 2015, que o fator idade não representa distorção ou significado para análise, conforme tabela apresentada a seguir.

Tabela 2: Razão entre faixa etária e participação na formação continuada da RMER no ano de 2015 - professores I

Idade	Percentual dos professores da pesquisa	Percentual de adesão a 1/3 da AA no ano de 2015	Razão
Até 34 anos	19%	16%	1,18
De 35 a 56 anos	69%	72%	0,95
Acima 56 anos	10%	11%	0,90
Não informado	2%	1%	1,00
Total	100%	100%	Média 1

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

A mesma realidade percebemos na análise realizada tendo como base o gráfico 2. No tempo de Rede dos professores pesquisados, a razão entre o percentual de cada faixa e o número de professores que participaram da formação continuada no ano de 2015 não variou mais do que 0,2 (1/5), ou seja, o tempo de

Rede não interferiu na opção do professor de adesão à redução do seu tempo de interação com o estudante, conforme podemos conferir na tabela 3.

Tabela 3: Razão entre tempo na Rede e participação na formação continuada da RMER no ano de 2015 dos professores I

Tempo	Percentual dos professores da pesquisa	Percentual de adesão a 1/3 da AA no ano de 2015	Razão
Até 5 anos	45%	38,3%	2,3
De 5 a 10 anos	22%	25,6%	2,3
De 11 a 14 anos	4%	0,4%	2,5
Acima de 15 anos	27%	31,3%	2,3
Total		100%	Média 1

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Assim, podemos concluir que os aspectos idade e tempo na Rede dos professores I não foram fatores determinantes à opção pela adesão, conforme determina a Lei do Piso, como também é conhecida a Lei nº 11.738/2008, em seu artigo 2º, § 4º, que, na composição da jornada de trabalho, destaca a observação do limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos ou o recebimento desse “tempo” em pecúnia, para que o professor, em outro momento, realize as atividades previstas.

Dessa forma, a participação dos docentes pesquisados foi realizada por escolha própria, ao aderirem à proposta realizada pelo governo municipal do Recife, vislumbrando, a categoria, o reconhecimento de que a formação continuada constitui uma importante ferramenta de apoio ao trabalho docente, conforme afirmam as autoras Gatti, Sá Barreto e André (2011), a partir da já citada pesquisa realizada acerca da formação continuada ofertada pelos estados e municípios aos docentes das escolas públicas.

A demanda por formação que auxilie a vencer os problemas encontrados na prática docente aparece não só entre os entrevistados latino-americanos, mas também nos documentos que foram analisados pela equipe que elaborou o Relatório da OCDE (2006), o que demonstra o desejo de muitos professores de se aperfeiçoarem, de se desenvolverem profissionalmente. Fato também evidenciado na pesquisa de Weber (1996) com professores das escolas públicas do Recife e nos estudos de campo desta pesquisa (GATTI, SÁ BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 205).

Ainda com relação ao perfil do grupo pesquisado, é possível identificar que, dentre os 604 professores, 420 não participaram de nenhum curso de aperfeiçoamento, especialização ou mestrado recentemente. Tal fato pode reforçar a busca dos professores que fizeram a opção da redução do tempo de interação com o estudante para participarem da formação (aperfeiçoamento) oferecida pela RMER. 17 profissionais não informaram sobre essa participação e 167 afirmaram da participação em cursos. Destes, 20 com participação em cursos de especialização, 16 em mestrado e 2 em doutorado. Dos 38 professores que participaram de cursos de especialização, mestrado e doutorado, 26 têm menos de 5 anos na RMER, 8 têm entre 5 e 10 anos de Rede, 3 entre 11 e 15 anos de Rede e 1 com mais de 15 anos de Rede.

A busca por cursos *latu sensu* e *stricto sensu* indica interesse de aperfeiçoamento por parte dos docentes da Rede, para além da formação continuada, ao se dirigirem para as universidades à procura de subsídios para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Apesar do número não ser expressivo, é um indicativo de que continuar estudando e pesquisando é significativo para parte da categoria, não obstante esquecermos que muitos desses cursos ofertados pelos centros universitários apresentam número de vagas reduzido e seleção das quais apenas visualizou nesta pesquisa os que cursaram recentemente ou estão em curso, assim dos 167 professores que sinalizaram a realização de cursos recentes, 47 já participam da formação continuada ofertada pela RMER desde 2015.

Por conseguinte, podemos inferir, como dados relevantes a partir dos perfis profissionais e acadêmicos informados pelos docentes participantes da pesquisa, que 80% destes possuem formação em nível de especialização e/ou mestrado e que os fatores tempo de Rede e idade não foram definidores da opção realizada pelo professor I, em 2015, de realizar adesão ou não ao tempo destinado a sua formação em serviço - com a ressalva de que a este trabalho não compete juízo sobre a opção da Secretaria de Educação quanto à maneira de implementação da redução do tempo do educador na interação com o estudante.

2.3.2. Análise da Implementação da Política de Ensino

Neste bloco, abordaremos as questões acerca do conhecimento, por parte dos docentes partícipes deste estudo, da Política de Ensino da RMER; se os mesmos participaram de sua elaboração; se consideram o documento importante para o trabalho docente; se é amplamente divulgado e, em caso positivo, através de qual(is) meio(s).

A primeira questão posta no questionário com o objetivo de identificar no grupo pesquisado o conhecimento a respeito da Política de Ensino foi se a conheciam. Destacamos, aqui, o que foi dito anteriormente acerca da Política de Ensino ser o documento norteador da prática docente, o qual teve o primeiro caderno, de fundamentos teóricos e metodológicos, entregue a cada professor em sua unidade de ensino em outubro de 2014, e os demais, específicos, apresentados à RMER na abertura do ano letivo de 2015.

Podemos dizer, a partir da consolidação dos dados, que, do total de professores pesquisados, 423 informaram conhecer o documento norteador do ensino no município do Recife; 150 afirmaram não conhecer o caderno e 31 não responderam à questão. Para fins de conclusão, tal informação permite-nos constatar que 70% dos professores pesquisados afirmam conhecer a Política de Ensino da RMER.

Destarte, faz-se fundamental a reflexão em dois aspectos. O primeiro, é que dos 423 professores que informaram conhecer a Política de Ensino, apenas 245 participaram da formação continuada em 2015, a despeito de 165 que informaram conhecê-la mesmo não tendo participado das formações a partir daquele ano. O segundo aspecto, por sua vez, é exatamente o oposto, ou seja, 57 professores que informaram ter participado da formação em 2015, mas desconheciam a Política.

Percebe-se, então, a partir dos dados levantados, que, embora a formação em serviço seja um inegável espaço de trocas de experiências e de disseminação do conhecimento, não é a única opção da Secretaria para a socialização da Política de Ensino junto aos professores, visto que um número significativo dos docentes que participaram da pesquisa a conhece sem que tenha participado da formação continuada no ano de 2015. Nesse sentido, a Secretaria pode pensar, a partir de então, em alternativas para que todos tenham acesso às informações contidas no

citado documento, sem atribuir prioridade apenas à formação continuada, como veremos um pouco mais adiante.

Para melhor compreensão e detalhamento desses números, observemos, na tabela 4, o cruzamento das informações quanto ao (des)conhecimento da Política de Ensino e à participação ou não da formação continuada em 2015, salientando que 54 professores que participaram da pesquisa não responderam simultaneamente a essas duas questões e, portanto, não viabilizaram a comparação nesses aspectos.

Tabela 4: Conhecimento da Política de Ensino e presença na formação continuada 2015

Número de professores	Participou da formação continuada em 2015	Não participou da formação continuada em 2015
Conhece Política de Ensino	245	165
Não conhece a política de ensino	57	83
Total	302	248

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Sobre essa questão, é importante ressaltar que a Gerente Geral de Política e Formação Pedagógica que ocupava o cargo à época, em entrevista, afirmou que, através da Política de Formação, todos ou a maioria dos professores conheceram a Política de Ensino da Rede, visto ser este um dos grandes objetivos: “que, de fato, os 6.000 professores da Rede tenham conhecimento, não só ouçam falar, mas conheçam os seus referenciais”.

Sambugari (2005) afirma que não basta apenas garantir o espaço reflexivo, é fundamental a observância de sete pontos importantes que devem ser desenvolvidos, a fim de que, concretamente, as mudanças de prática, por parte dos professores, possam acontecer. São eles:

intencionalidade do processo, produção do conhecimento, a dimensão coletiva, caráter prospectivo, pensar simultaneamente formação de professores e gestão da escola, aprendizagens e mudanças também para a escola, trabalhar sob forma de projetos (SAMBUGARI, 2005, p.260).

Podemos afirmar, então, que a formação continuada é importante no processo de implementação de uma política, mas que há necessidade de que outras

ações sejam paralelamente observadas e desenvolvidas. Tal afirmação fundamenta-se quando da comparação e da reflexão realizadas com as informações prestadas pelos docentes, as quais pudemos identificar na tabela 4. A maioria dos professores que hoje conhece a Política de Ensino que rege a Rede estava presentes na formação, mas tal elemento não é fator decisivo, visto que 57 participaram e não a conheciam, além do terceiro grupo, dos 165 professores, que conhecem a Política de Ensino e que não participaram da formação. Portanto, para este último grupo, houve o alcance de estratégias outras utilizadas pela Secretaria de Educação, como veremos mais adiante.

Para o grupo de 57 professores que estiveram presentes na formação continuada em 2015 e não conheciam a Política de Ensino, podemos inferir que apenas a presença, segundo dentre os aspectos do eixo em análise neste estudo de caso, não garante a disseminação do conhecimento previsto, portanto, os objetivos traçados, sendo necessárias outras estratégias que envolvam a motivação e a participação efetiva dos docentes.

Sambugari (2005), a partir de seu estudo sobre a formação continuada, conclui que esta deve, acima de tudo, ser espaço de reflexão para que as mudanças significativas na prática aconteçam. Para a autora, os efeitos da formação dependerão da proposta da mesma, ou seja, apenas um sujeito motivado participa efetivamente do que lhe é proposto. Em complementação, corroboram Balacho e Coelho (1996), quando observam que a participação incita a conduta que sustenta uma atividade progressiva e que conduz a um sentido. Nesse sentido, conhecer a Política de Ensino, a partir da formação continuada, só faz sentido para alguns professores se tal escolha foi fruto da sua motivação (BZUNECK, 2004).

Sobre a importância e o que representa a Política de Ensino para a RMER, apresentamos a fala de duas professoras formadoras que comungam da mesma opinião com relação à relevância e à representatividade que este documento tem para o trabalho docente na RMER. A professora formadora 3, além de exercer a referida função, é docente no ensino regular, anos finais, o que ratifica a necessidade de mais ações que contribuam para que, de fato, todos se apropriem deste documento, a fim de que mais adiante possam avaliá-lo e ressignificá-lo.

A política vem para trazer um resgate de identidade, um sentimento de pertencimento a nossa cidade. Eu preciso estar para essa cidade, o que é que eu posso fazer enquanto cidadã, atuando, transformando, o que eu

posso aprender com essa cidade e o que essa cidade proporcionar na minha vida. (Professora Formadora - 2)

Eu acho que está muito além do que poderíamos esperar... é uma política bem-feita, sólida, realizada em cima de estudos pelos técnicos, e professores que estiveram engajados em contribuir com a criação deste documento... que pra gente é um norte. Acho que a criatividade da gente não está sendo tolhida, pelo contrário, há um norte a ser seguido (...).” (Professora Formadora – 3).

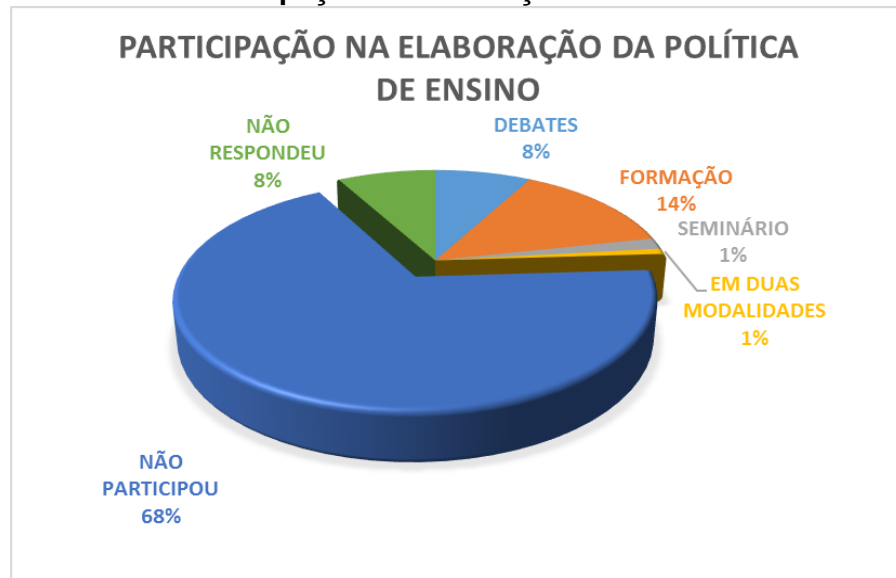
Note que a professora formadora 3, que atua em funções distintas, ora formadora e ora docente no ensino regular, faz uma observação extremamente relevante. Dialogando entre esses dois lugares sociais, reconhece a importância do documento como norteador, mas, ao mesmo tempo, vê-lo como flexível, aberto quando as práticas, ou seja, não se tratando de um documento regulador, mas norteador.

Na sequência, e traçando um paralelo com a fala da professora formadora – 3 no que se refere à participação dos professores na elaboração da Política de Ensino, ao afirmar “(...) e professores que estiveram engajados em contribuir com a criação deste documento”, dos 423 professores que afirmaram, na questão anterior, conhecer a Política de Ensino, 145, o correspondente a 24%, afirmaram ter participado, de alguma maneira, da elaboração da mesma. Tais espaços se deram por meio dos debates que foram promovidos durante a elaboração do documento, da formação dos professores II ou ainda dos seminários abertos a todos que fazem parte da RMER, eventos que foram promovidos para a participação dos docentes, a fim de contribuição na construção do documento.

O gráfico 3, a seguir, apresenta a informação consolidada quanto à participação do grupo de professores I e II no que se refere à contribuição na elaboração da Política de Ensino. Dos 423 professores que informaram conhecer a

Política de Ensino, 145 participaram de alguma maneira de sua elaboração, 411 não participaram de nenhuma forma e 48 não responderam à questão.

Gráfico 3: Participação na elaboração da Política de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Pode-se afirmar, portanto, que houve participação na construção da reelaboração da Política de Ensino do segmento docente em regência expressa no percentual de 24% entre os profissionais que fizeram parte desta pesquisa, no tocante à contribuição para a escrita do referido documento, bem como, e especialmente, na reflexão acerca da concepção dos pressupostos que o embasa.

O amparo teórico da representação/participação deste grupo de professores é apontado por Ball & Bowe (1992, *apud* Mainardes, 2006) como resultado de acordos e disputas, tendo em vista o mesmo se constituir a partir de grupos participantes oriundos de lugares diversos. Assim, houve a participação dos sujeitos que ocupam os diversos espaços na educação e com diferentes funções, enriquecendo o documento, a partir de olhares dos diferentes pontos de vista.

No entanto, o fato da construção ter se dado de maneira democrática não desmerece ou anula o processo de avaliação que toda política que se pretende exitosa deve ter em sua prática. Ball (1994, *apud* Mainardes, 2006) expandiu o ciclo de políticas acrescentando mais dois contextos: dos resultados ou efeitos e da estratégia política, passando, a partir deste ano, portanto, para cinco contextos.

Destarte, uma vez que as políticas têm efeitos, estes precisam ser analisados nos aspectos gerais e específicos e, para isso, deve envolver o exame das várias facetas e dimensões, como a análise das mudanças e dos impactos; das interfaces da política com outras políticas; em que as amostras colhidas devem ser tomadas como ponto de partida para a análise mais ampla (p. 54-55).

E a partir de então, uma demarcação dos espaços, a partir das concepções que fundamentam os argumentos legais de cada grupo, conforme o lugar que ocupa e o olhar que possui a partir dele é definida é fincada, no entanto o referido autor ainda pressupõe a necessidade de dentro deste ciclo a realização de análise desta trajetória (formulação, produção de textos, implementação, resultados), a fim de reorganizá-lo a medida em que as práticas são vivenciadas.

A partir dessa conceituação, apresentamos a fala da Gerente de Política e Formação da Rede quanto à avaliação deste processo. A professora afirma que há um *link* em que os professores podem opinar diretamente e deixá-lo registrado. O mesmo encontra-se na página eletrônica da EFAER Professor Paulo Freire¹⁹, juntamente com os cadernos da Política de Ensino. Por meio dele, todas as opiniões e sugestões serão sistematizadas, compondo um documento que servirá para revisão da Política em tela. Diz, então, a gerente:

Este é o primeiro passo...já estudamos a nossa política em relação à Base Nacional Comum Curricular e são muito afins...mas, um diálogo que deve ser aprofundado... e também deve-se ter um *link* disponibilizado para trocas(...)" (GGPFP)

Segundo a professora que ocupou o cargo da supracitada Gerência, há uma cobrança do Secretário Executivo quanto à consolidação desta ação de avaliação do documento, mas, segundo a docente, esta só deverá, de fato, ter início, quando todo o material produzido for entregue impresso a cada professor, e nas unidades educacionais, visto que, até a data desta entrevista, a referida entrega física só havia sido realizada com o primeiro caderno, estando os demais disponíveis no sítio da EFAER Professor Paulo Freire.

Ainda com relação à importância que a Política de Ensino possui, do total de 604 professores, 456 afirmaram ser um documento importante; 25 disseram que não

19 Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/news/considera%C3%A7%C3%B5es-acerca-da-pol%C3%ADtica-de-ensino-da-rede-municipal-do-recife>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

era um documento importante e 123 não emitiram opinião a este respeito. Entre os 25 docentes que informaram não ser de importância, 16 também inferiram que não conheciam o documento e 9, mesmo o conhecendo, não o vê como significativo.

Ainda entre os professores que afirmaram sobre a relevância da Política, 313 justificaram sua resposta, sendo que 212 viram o documento como norteador, responsável por direcionar o trabalho docente; 36 afirmaram ser importante conhecê-lo a fim da implementação; 22 pela importância na prática cotidiana, 06 pela unidade que o documento confere à Rede, e os demais, 37, justificam que os professores deveriam ter tido uma participação maior na elaboração do documento.

Lembramos que, na questão anterior, verificou-se que 24% dos professores pesquisados participaram de alguma maneira da elaboração do documento. Faz-se necessário notar o que afirmam coordenador (1), formadores (2) da EFAER Professor Paulo Freire e docentes (2) nas justificativas do questionário, tais falas endossam a importância do documento:

(...) ela [a Política] não isola os conteúdos programáticos de cada disciplina, ela te dá a chance de você ser um professor pesquisador.” (Professor Formador 3)

(...) ela [a Política] está de acordo com as necessidades e demandas da educação atual.” (Professor Formador 1)

(...) contemplando os eixos importantes e necessários na formação dos alunos, trabalha com a diversidade, democracia e meio ambiente. (Coordenador 1)

(...) documento norteador para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento de maneira sistemática e os docentes tenham parâmetro para seguir, mas que também é flexível e atual.” (professores docentes - 237,258).

Podemos afirmar, portanto, que a Política de Ensino, na visão dos professores e técnicos, refere-se a um documento importante/norteador/atual, sem que os tolha da oportunidade de recriá-lo na prática. Há indicativo, também, de que houve a participação dos diversos sujeitos, conforme ações desenvolvidas na RMER direcionadas a seus profissionais. No entanto, reforçamos, nesta pesquisa, que, no que se refere à avaliação do processo, a mesma ainda precisa de estratégias e garantias de execução, a fim de que o ciclo de políticas não seja interrompido, pondo em risco a própria Política.

Acreditamos, ainda, a partir das evidências apresentadas, que a Política de Ensino da Rede Municipal tem uma significação para os docentes. Para além de um mero documento escrito por muitas mãos que pode ser lido, conhecido e utilizado como referência, é um documento com orientações possíveis de ações práticas, que podem ser desenvolvidas para proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para todos, professores e estudantes, visto oferecer, em seu conteúdo, “uma teoria mesclada de reflexão e direcionamento prático do que aquela teoria propõe” (Professora Formadora 1).

Dessa forma, a política não traz somente teoria, seu texto é repleto de práticas exitosas, como exemplo já experimentado na Rede por alguns docentes, o que leva os demais profissionais a uma reflexão do que está posto, evidenciando a possibilidade de execução do que é proposto.

A última questão deste bloco refere-se à divulgação da Política de Ensino. O assunto revelou-se preocupante, pois 240 professores afirmaram que o documento não é bem divulgado na Rede e 54 não responderam a questão. Soma-se, portanto, 294, contra 310 que asseguram que a Política é amplamente divulgada através da formação (140); na própria escola (69), através do sítio da EFAER (23); através do livro de fundamentos teóricos-metodológicos(05), o primeiro caderno entregue em mãos. Ainda identificado que 46 professores citaram, por sua vez, que é amplamente divulgada pela combinação de dois canais: formação/escola, formação/livro, ou, ainda, formação/sítio, e 27 professores sinalizam conhecer a referida política pela combinação de três canais.

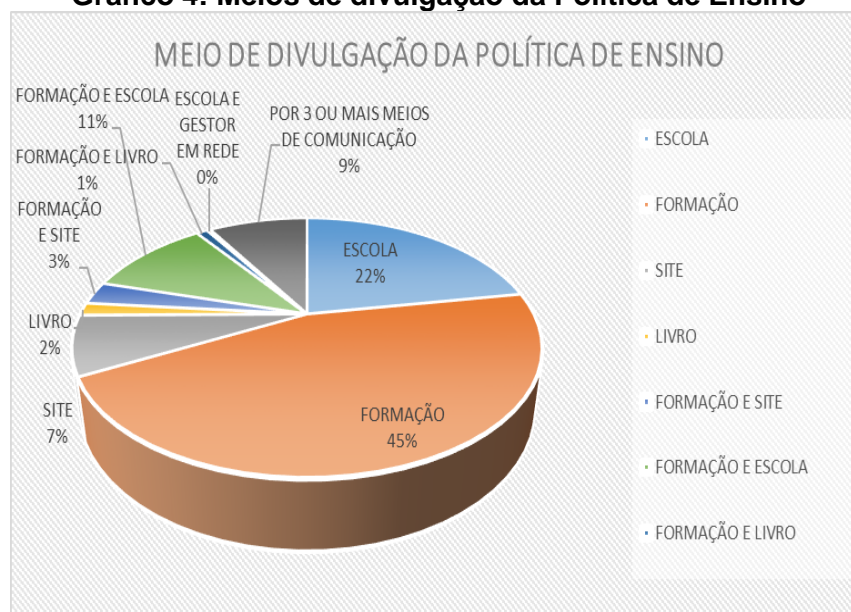
O gráfico 4, a seguir, apresenta esses dados de forma consolidada, bem como nos permite visualizar quais estratégias de divulgação precisam ser planejadas. Notemos que apenas 5 professores que participaram da pesquisa apontam o livro como divulgador da Política de Ensino e os quase 6.000 professores da Rede o receberam há mais de 6 meses da realização desta pesquisa. O sítio, por meio do qual apenas 23 docentes informaram ter conhecimento da Política através dele, é o local onde os demais exemplares estão alocados eletronicamente, visto que os professores ainda não receberam fisicamente os demais cadernos.

A formação continuada, portanto, é vista pelos docentes como o canal em que houve maior divulgação da Política, embora ainda não tenha alcançado todos os professores, e, por essa razão, defendemos que a formação continuada precisa ser cada vez mais consolidada. Tal medida pode proporcionar aos professores não

apenas o conhecimento da Política de Ensino da Rede, mas a sua apropriação, de fato, para que, junto com outros fatores, a relação ação-efeitos respostas seja mais direta, enriquecendo o repertório de todos os envolvidos, conforme afirma Gatti, Sá Barreto e André (2011):

O conhecimento e a consideração das características dos docentes e as peculiaridades do currículo adotado e da própria rede permitem proposta de ações mais aderentes às necessidades das escolas e às metas traçadas pela gestão pública para as redes de ensino. A relação proposta de ação-efeitos respostas é mais direta e enriquece o repertório de todos os envolvidos (GATTI, SÁ BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.217).

Gráfico 4: Meios de divulgação da Política de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

A leitura dos dados dispostos no gráfico 4 evidenciam traços da concepção que os professores possuem acerca do papel da formação continuada: treinar, capacitar, atualizar e informar; conforme afirmam coordenadores e professores formadores da EFAER, apresentados nas falas dos coordenadores pedagógicos:

(...) é fundamental a divulgação... até para a sociedade... a formação é a raiz e se destaca como meio de comunicação. (Coordenador Pedagógico)

todos os docentes da Rede receberam o instrumento impresso, mas isso não quer dizer que o professor leu e entendeu. (Coordenadora Pedagógica).

Mainardes (2006) faz um alerta quanto ao que é feito com as amostras de pesquisas realizadas no âmbito da implementação de políticas públicas, visto que devem ser tomadas como ponto de partida para análises mais profundas, envolvendo vários setores, a fim de que o desenvolvido a partir de tais contribuições possa possibilitar o sucesso da implementação. O olhar de cada sujeito expresso na questão do amplo conhecimento e divulgação de uma política de ensino ratifica o quanto sua secretaria precisar ter a formação como principal fio condutor entre a teoria e a prática e, portanto, uma ação que precisa ser cultivada.

Dessa maneira, os indícios, apresentados através da amostra deste estudo de caso de gestão, com relação ao conhecimento e importância da Política de Ensino, colaboram ao revelar, para a gestão municipal do Recife, pontos nevrálgicos, que, a partir de então, devem ser retomados, a fim de que não venham a atrapalhar os passos seguintes na efetivação da implementação da proposta de formação para a RMER.

2.3.3 Análise da Implementação da Política de Formação

Analisaremos o terceiro bloco da pesquisa realizada entre os docentes da RMER, o qual trata da proposta da Política de Formação da Rede. Neste bloco foram realizadas 5 questões que tratam sobre a participação do docente na formação continuada ofertada pela Rede no ano de 2015 e a sua avaliação no tocante a temáticas, conteúdos x relevância prática, tempo, metodologia e reflexão da prática; seguidas das questões que tratam especificamente da carga horária de formação mensal proposta pela Secretaria de Educação e da utilização dos materiais, conteúdos e atividades propostas na formação. Finalizaremos, pois, discutindo a percepção do professor quanto a considerar integradas/entrelaçadas as Políticas de Ensino e de Formação.

No ano de 2015, lembramos que apenas 25% dos professores I e 100% dos professores II em docência participaram das formações, ou seja, aproximadamente 1.500 professores. Dos 604 professores pesquisados neste estudo, 313 participaram da formação no referido ano e 259 só iniciaram a participação na formação ofertada pela RMER a partir de abril de 2016, portanto, este segundo grupo estava em sua primeira formação continuada na perspectiva da proposta lançada em 2015 através da IN N^o 13/2015. E, ainda, 32 sujeitos investigados não informaram sobre suas

participações na formação, na versão da proposta reeditada. Dos 259 que não participaram em 2015, 254 são professores I e apenas 5 professores II, o que ratifica o argumento apresentado no início do parágrafo.

A tabela 5 apresenta a avaliação dos professores no que se refere às formações realizadas no ano de 2015, atribuindo notas de 0 a 5, sendo 5 a pontuação máxima. Não houve, portanto, atribuição de nota zero para nenhum dos aspectos avaliados pelos docentes que participaram da pesquisa. Atendo o leitor ao terceiro aspecto avaliado, o tempo de desenvolvimento, o mesmo refere-se ao desenvolvimento da temática nas 5h/a de formação mensal.

Tabela 5: Avaliação das formações continuadas ofertadas aos professores I e II da RMER

PONTUAÇÃO atribuída pelos professores	TEMÁTICAS	CONTEÚDO X RELEVÂNCIA PRÁTICA	TEMPO DE DESENVOLVIMENTO	METODOLOGIA	CONTRIBUIÇÃO PARA REFLEXÃO DA PRÁTICA
1	06	07	10	9	09
2	16	19	38	23	23
3	79	76	103	92	77
4	128	129	105	108	129
5	75	80	50	72	73
NÃO RESP.	09	02	07	09	02
TOTAL	313	313	313	313	313

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Não era intenção da pesquisa avaliar a primeira formação de 2016, mas, dos 259 docentes que participaram apenas neste ano, 121 a avaliaram. Apresenta-se, então, na tabela 6, esse resultado, para fins de prosseguimento da análise.

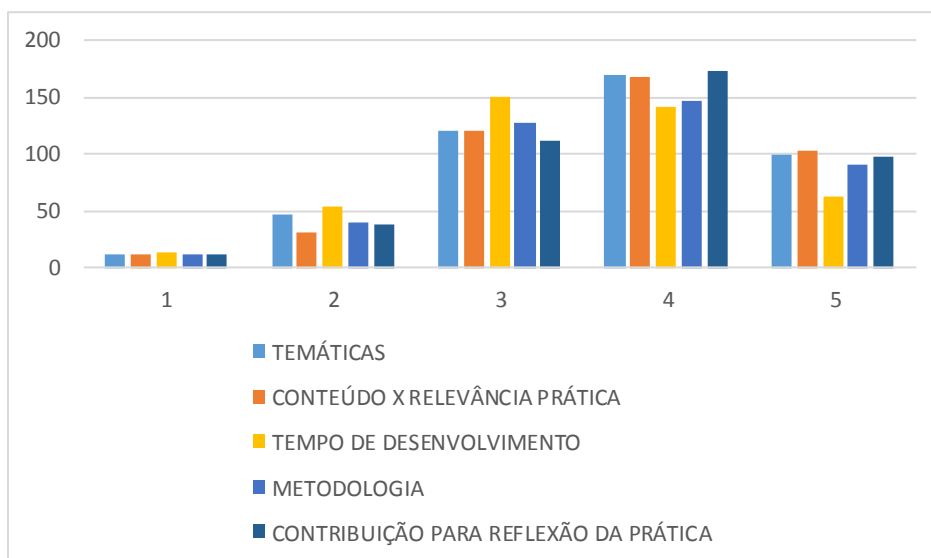
Tabela 6: Avaliação, dos 121 professores I e II da RMER, da formação continuada ofertada 2016

PONTUAÇÃO atribuída pelos professores	TEMÁTICAS	CONTEÚDO X RELEVÂNCIA PRÁTICA	TEMPO DE DESENVOLVIMENTO	METODOLOGIA	CONTRIBUIÇÃO PARA REFLEXÃO DA PRÁTICA
1	05	04	04	03	03
2	07	11	16	16	15
3	42	32	48	36	34
4	42	39	36	39	44
5	25	22	12	18	24
NÃO RESP.	01	00	05	09	01
TOTAL	121	121	121	121	121

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

O gráfico 5 apresentado na sequência permite uma visualização geral das avaliações realizadas pelos docentes com relação às formações de 2015 e, portanto, sendo passível de observarmos a grande concentração nas pontuações 3, 4 e 5, estas três pontuações somam, especificamente: nas temáticas das formações, 90%; nos conteúdos abordados e a relevância com a prática, 91%; na metodologia utilizada na formação, 87%; na contribuição para reflexão da prática, este percentual é de 89%. Pode-se, portanto, concluir que, nesses quatro aspectos, as formações são muito bem avaliadas, embora se revele necessária uma preocupação com os docentes que, de modo geral, atribuíram a esses aspectos a pontuação 1 e 2, demonstrando insatisfação com a proposta adotada pela RMER.

O fato de as temáticas, as metodologias, o conteúdo e a relevância prática, bem como a reflexão que leve à prática serem discutidas, construídas e planejadas na Escola de Formação por uma equipe de profissionais especialistas, docentes e ainda estudantes de mestrado/doutorado, contribui de maneira significativa para a motivação da participação dos docentes na formação e na boa avaliação do que é executado, conforme se pode observar no gráfico 5:

Gráfico 5: Panorama da avaliação das formações continuadas 2015

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Os sujeitos participantes das entrevistas, ao serem indagados sobre o diferencial em relação às atividades/ações formativas de outros estados e/ou municípios que a Política de Formação do Recife possui, responderam da seguinte maneira:

o que enxergo de diferente são os encontros mensais, porque em outras Redes não há sequer um encontro mensal (Professor Formador 4);

A proposta do Recife permite isso (uso da formação integrativa na sala de aula), nós não estamos preocupados apenas com metodologias que desenvolvem somente o cognitivo, mas também o pessoal, o emocional...toca a qualidade de vida do professor (Professora Formadora 3);

Eu vejo o Recife com um material mais organizado, com preocupação de slides, identificação, fonte. Organização nas discussões das temáticas, com a equipe que conduz, onde se consegue dialogar com outros campos...relações étnico-raciais... (Professora Formadora 2).

Tardif (2014) corrobora com esta discussão ao conceituar a pedagogia como um “conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das intervenções educativas com os alunos” (p.117). O ambiente de trabalho do professor é permeado de relações humanas e, em pleno século XXI, as técnicas de que a pedagogia se utiliza são indispensáveis para que os objetivos de ensino e de aprendizagem sejam alcançados. Objetivos estes, por sua vez, que são

extremamente exigentes do ponto de vista do cumprimento no que tange à qualidade do ensino e a seus resultados.

Nesse sentido, pode-se atribuir a “boa” avaliação das formações continuadas do Recife à ressignificação que o ensino passou a ter, embasado, a partir da Política, por eixos que ressignificam o fazer pedagógico, agregando a ele o valor humano, do meio onde este se encontra e das relações com os outros, na prática do respeito.

Na questão 10 deste bloco, acerca da Política de Formação, 215 docentes dos 604 que participaram da pesquisa apontam que a formação mensal de 5h/a apresenta-se como tendo um tempo insuficiente, ao contrário de 328 que declaram ser este um tempo suficiente, e 27 que não responderam a esta questão. O aspecto tempo de desenvolvimento das temáticas mensais foi deixado para análise em separado, visto seu resultado diferir dos demais.

Nas pontuações 1 e 2, esse índice corresponde a 15%, e, na pontuação intermediária, 3, esse índice é de 33%. Somando entre insatisfeitos e pouco satisfeitos, contabilizamos 48%, o que revela que os docentes apresentam inquietações quanto ao tempo destinado ao desenvolvimento das temáticas, resultado este diferente dos demais aspectos avaliados na pesquisa e, por essa razão, revelam um ponto que merece atenção neste estudo, a fim de serem apresentadas proposições à Secretaria de Educação.

Dos 215 docentes que apontaram o tempo de 5h/a de formação mensal como insuficiente, 23% apresentam como proposição que as formações aconteçam quinzenalmente; 9% indicam que precisaria de mais tempo, mas não apresentam proposição. No entanto, chama-nos atenção a sugestão de 35% destes docentes, os quais sugerem o melhor aproveitamento das 5h/a mensais com propostas de atividades mais práticas, portanto, considerando o tempo relógio suficiente, mas propondo uma melhor utilização do mesmo.

No aspecto tempo, ainda houve sugestões, com percentuais abaixo de 5%, para que os momentos de formação fossem *stricto sensu*, junto às universidades; na própria escola liderada pelo coordenador pedagógico; ainda alguns sugerindo que ocorressem três encontros por mês, e outros sugerindo que houvesse plataforma virtual para continuidade das discussões, ou seja, na modalidade a distância.

No que se refere ao tempo de formação, os professores apontam como positivo terem mais oportunidades de encontros, caracterizando, portanto, a

satisfação e o desejo de retorno em tempo ampliado, ratificando que as atividades são prazerosas, que têm significado, que colaboram com sua vida profissional e que agregam valores, trazendo-lhes crescimento. Dessa maneira, torna-se fundamental que a Secretaria observe e analise a possibilidade de ofertar formação, não necessariamente na Escola de Formação, mas no próprio local de trabalho de seus docentes, guiado pelo coordenador pedagógico da escola, juntamente com seus pares.

O trabalho de Gatti, Sá Barreto e André (2011) também apontam que o tempo de formação do professor é um problema nacional. Estados e municípios deparam-se com a mesma dificuldade, como descrito a seguir:

Procurou-se saber ainda quais as principais dificuldades que as secretarias encontram na implementação das ações de formação. Não foram muitas as dificuldades apontadas, mas houve uma queixa recorrente: tempo para a formação. Vários entrevistados declararam que sua maior dificuldade é não poder retirar o(a) professor(a) da sala de aula para participar das formações (GATTI, SÁ BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.203).

A Secretaria de Educação do Recife, com a presença do professor contratado temporariamente, vem implementando um cronograma de formação mensal, conforme apresentado na seção anterior. No entanto, ainda não conseguiu atender a todos os docentes, a fim de garantir ampla participação na formação e, por essa razão, apresenta-se como um motivo coerente pelo qual, inicialmente, justifica-se a impossibilidade desse tempo ser estendido, mas possibilidades podem ser pensadas para que o “tempo” de estudo se amplie, como é o desejo da maioria dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Com relação à questão 11, que investiga se os conteúdos, os materiais e as atividades utilizadas nas formações são aplicáveis no dia a dia dos docentes, 412 responderam sim, 71 docentes não veem essa relação e 121 não responderam. É mister destacar que 259 docentes dentre os pesquisados não participaram das formações em 2015, sendo a formação dos meses de abril e maio de 2016 as primeiras, justificando, portanto, a falta de subsídios para responder ao tema, uma vez que até a aplicação ainda estaria comprometida pelo tempo de retorno.

Dos 412 docentes que responderam positivamente ao uso dos conteúdos, materiais e atividades planejados e confeccionados pela equipe de formadores para

as formações, 319 afirmam que os utilizam em seus cotidianos, de acordo com as informações apresentadas na tabela 3. Os demais, 95 docentes, simplesmente responderam positivamente, mas não justificaram.

Tabela 7: Justificativas do uso dos conteúdos, materiais e atividades das formações continuadas

Justificativas do uso dos conteúdos, materiais e atividades utilizadas nas formações continuadas	
APLICAÇÃO NA PRÁTICA	245
REFLEXÃO	05
AMPLIANDO POSSIBILIDADES	12
CONTRIBUINDO NO PLANEJAMENTO	12
OUTRAS MANEIRAS	45

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Dessa maneira, chegamos à última questão pesquisada. Essa, por sua vez, que inqueria do docente sua percepção quanto ao atrelamento das Políticas de Ensino e de Formação. Para essa questão, 357 professores afirmaram que as políticas estão atreladas e intimamente correlacionadas e, ainda, que durante as formações há citação do conteúdo da Política de Ensino, bem como percebem esta relação como teoria (Política de Ensino) e prática (Política de Formação). 104 afirmaram, por sua vez, que as mesmas não estão atreladas. 09 professores citaram na justificativa não percebem nenhuma coerência entre as mesmas, e que ambas não atendem as necessidades dos professores.

Importante notar que 104 professores responderam não perceber atrelamento entre as políticas e 143 não responderam à pergunta. Nesse contexto, lembro que, no bloco sobre a Política de Ensino, 150 professores afirmaram não a conhecer, e 31 não responderam à questão. Há, portanto, uma incoerência ao confrontar esses dados, visto que 125 professores responderam “sim” quanto a conhecer a Política de Ensino e não perceber que elas estão atreladas, e apenas 47 dos que responderam “não” ao conhecimento da Política de Ensino também responderão “não” ou simplesmente não responderam no que se refere a perceber a relação entre as Políticas.

Nessa linha de pensamento, outro fato que merece a atenção é que destes 125 professores, 60, correspondentes a 10% dos pesquisados, participaram da

formação no ano de 2015. Ou seja, estariam familiarizados com a proposta de formação e conhecedores da Política de Ensino, mas não percebem uma em função da outra.

Nesse sentido, trazemos as impressões dos professores formadores (2) e do coordenador (1) da EFAER Professor Paulo Freire, colhidas durante as entrevistas. Ao serem indagados sobre a relação que precisa haver entre a Política de Ensino e de Formação, para além da formação continuada, considerando que implementar políticas educacionais não é uma ação unilateral, mas que precisa do envolvimento de todos os sujeitos envolvidos com a educação, a fim de que não apenas seu êxito, mas a própria construção pertença a todos, de fato, vejamos o que revelaram:

A formação tem que estar muito atrelada à Política de Ensino, mas que não pode ser algo defendido e implementado apenas pela equipe de formação, é preciso que a gestão escolar tenha isto mais próximo. (Professora formadora 1).

Um segundo formador afirmou, por sua vez, que, enquanto ação para implementação, a formação é suficiente (Professora Formadora 3). Já um dos coordenadores pedagógicos entrevistados infere que, sem o conhecimento da Política de Ensino, o ensino não avança no campo qualitativo, e que a formação é a raiz desse conhecimento, “pois a partir dela o debate é gerado” (Coordenador pedagógico).

3 NOVAS POSSIBILIDADES PARA A OFERTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta pesquisa teve a finalidade de realizar um estudo de caso sobre as considerações do percurso de implementação da Política de Formação na Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER, na perspectiva da formação continuada a seus professores docentes.

Para tanto, desenvolveu-se por meio de uma pesquisa documental, por meio dos documentos pertencentes à Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife - EFAER e à Secretaria Executiva de Gestão da Rede – SEGRE, bem como da legislação vigente. Foram aplicados questionários aos professores docentes (604) em ocasião da participação da formação continuada mensal, e realizadas entrevistas com os técnicos (7) diretamente ligados ao planejamento e à execução das formações, para levantamento de dados. Todas as etapas foram desenvolvidas para alcançar os objetivos deste estudo de caso, respondendo às questões norteadoras desta investigação.

Portanto, coube ao primeiro capítulo deste trabalho a apresentação do cenário nacional da formação para profissionalização docente, seguido do contexto histórico da educação municipal ora observada, com enfoque na formação ofertada aos professores, bem como o cenário da EFAER – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire para a implementação da proposta da Política de Formação, que foi impulsionada, por sua vez, pela reedição da Política de Ensino, no interior da Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER.

No segundo capítulo, apresentou-se a análise, sob o olhar docente, da proposta de formação implementada na RMER, a partir do ano de 2015, inicialmente para um grupo mais reduzido, e, a partir de 2016, para 100% dos professores regentes na Rede. A coleta de dados desenvolveu-se, como anteriormente detalhado, a partir da aplicação de questionários aos docentes e da realização de entrevistas semiestruturadas com os técnicos responsáveis pela gestão e coordenação da referida proposta, somando-se a isso o aporte bibliográfico e o acervo documental da RMER.

Neste capítulo, apresentaremos o plano de ação, propositivo, elaborado a partir da escuta dos docentes, a fim de que estes possam colaborar com a formação

continuada desenvolvida no âmbito da RMER, visando oportunizá-los uma formação continuada oferecida também a partir dos seus interesses profissionais e pessoais, atenuando, dessa maneira, as lacunas apresentadas pelos mesmos, reveladas nesta pesquisa.

Inicialmente, será apresentado em linhas gerais o plano de ação educacional e por aspectos do eixo definidor desta pesquisa (presença-motivação-participação), revisitando, assim, uma análise da implementação da proposta de formação para a Rede, ou seja, a avaliação de uma política implementada pelo município.

3.1 Apresentação, em linhas gerais, do plano de ação

A este plano de ação cabe apresentar à gestão da educação municipal as ações estruturadas, como já ditas anteriormente, a partir da escuta dos docentes, e analisadas sob fundamentação teórica apresentada no capítulo 2 deste estudo, objetivando que toda oferta de formação possa, a partir de então, contemplar os anseios desses profissionais, para seu pleno desenvolvimento pessoal e para sua profissionalização.

Para a efetivação do plano, é mister que sejam apresentadas aos gestores da educação municipal, especialmente das áreas Pedagógica e de Rede, as ações previstas, a fim de que, a partir do conhecimento dessas, possa ser estabelecido um diálogo com os diversos atores responsáveis pela implementação da Política de Formação na RMER, GGFPF e EFAER. O objetivo é que a formação continuada oferecida pela Rede traga subsídios para o desenvolvimento pleno do professor, no sentido defendido por Imbernón (2009), o qual considera que os campos pessoal, profissional e institucional desenvolvidos potencializam o trabalho colaborativo para transformação da prática.

Nesse sentido, citamos a SEGRE - Secretaria Executiva de Gestão da Rede, por ser a responsável pela organização da logística da formação das turmas e pela substituição do professor efetivo pelo temporário, em ocasião das atividades de formação e planejamento, com o intuito de garantir a presença do professor efetivo nas formações continuadas. A SEGEP- Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, a GGFPF- Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica e a EFAER Professor Paulo Freire, por serem mentores e executores pedagógicos das ações previstas

neste plano de ação, ligados diretamente, portanto, à motivação e à participação efetiva dos professores nas formações ofertadas por esses espaços.

As propostas de intervenção foram organizadas a partir dos pontos nevrálgicos sinalizados pelos docentes, os quais nos desafiaram a apresentar possibilidades de ajustes, a fim de garantir efetivo ganho profissional, incitando a motivação – presença- participação docente.

Dessa maneira, as proposições de intervenção serão apresentadas em três grupos, sendo o primeiro focado na presença do professor na formação como garantia primeira do direito ao tempo de estudo em serviço. A base para apresentação das ações deste grupo advém do acervo documental da Rede, especificamente dos documentos organizados pela SEGRE.

O segundo grupo diz respeito à motivação, a partir do princípio de que não basta oportunizar as condições de acesso à presença do professor na formação, mas sim estar atento à sua motivação, a partir de condições mínimas de acolhimento, escuta e pertencimento. A construção das ações, neste aspecto, baseou-se nas entrevistas semiestruturadas realizadas entre os gestores e executores da Política de Formação e nos questionários aplicados aos docentes.

O terceiro grupo tem em sua composição ações que permitem a participação efetiva do docente, fechando um ciclo de conhecer, visitar, vivenciar e socializar. O mesmo possui uma relação direta com o tempo, o ponto mais crítico apontado no levantamento dos dados coletados a partir do questionário aplicado aos docentes.

O plano de ação que apresentamos parte, pois, do princípio da economicidade para o município, visto que o mesmo, nos anos de 2015 e 2016, realizou um alto investimento (processo seletivo e substituição) na estruturação das equipes de coordenação pedagógica e de professores formadores, ou seja, professores que estavam em docência e precisaram ser substituídos para que assumissem outra função na Rede.

3.1.1 Proposições para Promoção da Garantia da Presença do Professor na Formação Continuada

A partir da infrequência dos professores na formação, constatação anteriormente apresentada neste estudo, foram identificadas algumas fragilidades,

especialmente decorrentes da ausência do professor temporário no processo de substituição dos docentes em formação. Tal identificação foi possível a partir do levantamento realizado quando da distribuição dos temporários na escola e confrontado com a frequência obtida na formação.

Outra fragilidade que interfere na presença do professor nas formações, apontadas especialmente pelos sujeitos entrevistados, a saber: coordenadores e formadores, dá-se pela dificuldade de deslocamento, tanto no que se refere à distância entre o local de formação e a escola de origem em que o professor trabalha, como também às questões de trânsito em horários de pico na capital pernambucana (das 7h00 às 8h00, das 12h00 às 13h00 e das 18h00 às 19h00), quando da chegada e/ou saída, atrasando-os para a aula ou para a formação.

No quadro 17, a seguir, com o objetivo de contribuir para a promoção efetiva da presença do docente na formação continuada, apresentamos uma agenda de intervenções.

Quadro 17: Plano de intervenção para promoção da presença do professor efetivo na formação continuada

Aspectos a serem melhorados	Proposição
Falta de professor temporário para substituição do professor efetivo	Reordenar a distribuição dos professores temporários nas escolas
	Priorizar as atividades de substituição aos efetivos quando em Aula Atividade (formação)
Centralização do local (EFAER) de formação	Descentralizar as atividades formativas, envolvendo escola e EFAER
Organização da formação: presencial	Fomentar a comunicação entre o professorado por meio da criação de comunidades de aprendizagens

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

O quadro 17 apresenta aos leitores as fragilidades observadas, a partir da análise do acervo documental da Secretaria de Educação (quadro de distribuição dos professores temporários/frequência da formação), bem como dos questionários aplicados aos docentes quando em formação continuada presencial no período de abril a maio/2016, complementadas pelas entrevistas realizadas entre os gestores e executores da proposta da Política de Formação. A partir de então, o propósito foi pensar em ações alternativas que pudessem vir a promover maior presença dos

professores efetivos à formação mensal.

A agenda, no aspecto presença, trata de três fragilidades observadas, a saber: a falta do professor temporário para substituição do efetivo; a centralização do local de formação (EFAER); e a organização “apenas” presencial.

Em relação à primeira fragilidade apresentada, falta de professor temporário para substituição do professor efetivo, identificamos que duas ações são bastante necessárias, primeiro, a de reordenar a lotação dos professores temporários na otimização do seu deslocamento e atendimento por escola, a fim de, apenas em casos excepcionais, lotá-lo em duas escolas. A segunda, por sua vez, a de priorizar a contratação desse profissional temporário para a finalidade de substituição do docente efetivo na perspectiva do cumprimento ao disposto no art. 2º, § 4º da Lei 11.738/2008, que busca garantir ao professor a redução de 1/3 da sua carga horária de interação com o estudante, a fim de que neste tempo o mesmo possa ter formação em serviço, realizar planejamentos, bem como desenvolver outras atividades afins.

A segunda fragilidade do aspecto em análise, presença, refere-se à centralização das atividades de formação continuada em uma única regional, Regional 3. Alguns professores, especialmente os lotados na Regional 4, precisam se locomover cerca de 30 quilômetros, entre ida e vinda, para participar da formação, tarefa dificultada, como vimos, pelos horários de chegada e saída coincidirem com os horários de pico de trânsito na cidade. Como resultado, vivenciam-se atrasos, sejam na formação ou no início do expediente escolar, relatados, por exemplo, nas entrevistas com coordenadores e professores formadores.

Nesse sentido, propomos a descentralização da formação, para que estas aconteçam em meses alternados, na escola de lotação do professor, sob a liderança do coordenador pedagógico, e na escola de formação. Tal organização, por exemplo, poderá ser efetivada se pensada nos meses de fevereiro, abril, junho, setembro e novembro na própria escola e nos meses de março, maio, agosto, outubro e dezembro na EFAER. A formação de fevereiro, na escola, estaria voltada, portanto, para o planejamento do ano letivo. A formação de dezembro, na EFAER, por sua vez, priorizaria um evento do tipo seminário, com a apresentação das experiências dos docentes em diversos formatos (mesa redonda, pôster etc.).

A GGPMP, através da EFAER, promoveria, então, formação com essa finalidade para o coordenador pedagógico, a fim de que o mesmo atue na formação a

ser realizada na escola sob a sua liderança. Dessa maneira, os professores seriam atendidos, especialmente quando solicitam formações “mais adequadas à realidade”, ou seja, com base nas necessidades locais e específicas. Os professores formadores teriam, por sua vez, “tempo de qualidade” para preparação das demais formações para os docentes, e mesmo para os outros grupos em que atuam (gestores, coordenadores, ADIs, ADDEE), visto ser esta também uma necessidade sinalizada pelo grupo durante as entrevistas.

Ainda tomando como referência o aspecto presença, após a coleta e a análise dos dados, verificamos muitas sugestões dos professores no sentido de mais opções formativas, bem como de formações mais propositivas (oficinas, planejamento). A possibilidade de organização da formação a distância é bem vista pelos professores, bem como a sua utilização como alternância entre os encontros presenciais, podendo surgir como alternativa para melhoria da realidade atual, revelando, assim, uma necessidade de a equipe pedagógica fazer maior uso das ferramentas tecnológicas disponíveis para este fim, inclusive previstas na IN Nº 13/2015.

3.1.2 Proposições para o desenvolvimento da motivação no professor da formação continuada

Apresentaremos, no quadro 18, as fragilidades observadas no aspecto motivação, esta que, como vimos, está além das ações profissionais e institucionais. Concordamos com Imbernón (2009), quando este afirma que “considerar os aspectos da subjetividade dos docentes, levar em conta as emoções, os sentimentos, a autoestima” (p.49) torna-se fundamental, assim, fizemo-lo na pauta de nossas ações propostas, dispostas a seguir no referido quadro.

A partir de ações que possam fazer com que os professores compreendam seus sentimentos; reconheçam as emoções dos pares e dos alunos; realizem exercícios de escuta ativa e empática, acreditamos ser possível uma metodologia de aprendizado mútuo, e também o desenvolvimento do sentimento de pertencimento frente à Rede, aos documentos norteadores, às escolas e aos outros.

Quadro 18: Plano de intervenção para promoção da motivação do professor efetivo para a formação continuada

Aspectos a serem melhorados	Proposição
Poucas atividades de promoção à integração nas formações	Promover dentro das formações atividades (dinâmicas) que contribuam para o desenvolvimento afetivo dos professores
Espaço e oportunidade de escuta ativa durante as formações	Propiciar mais espaços e oportunidades para escuta ativa e empática das necessidades dos professores
	Investir na formação do gestor no aspecto das relações interpessoais
Escassez de profissionais com formação em áreas afins da educação	Identificar profissionais com perfil e formação em áreas afins da educação
Imposição da temática ao docente (TRILHAS), determinada a cada grupo de docentes	Proporcionar temáticas (TRILHAS) diversificadas, oportunizando ao professor realizar escolhas, de acordo com seus critérios e suas necessidades

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Conforme exposto no quadro 18, faz-se necessário que as ações sugeridas na agenda do aspecto motivação sejam analisadas, avaliadas e que possam, ao serem validadas, colocadas em prática pelos seus respectivos responsáveis, para que os professores, ao se sentirem motivados, possam participar mais ativamente do processo de formação continuada, reconhecendo sua autoria na história da Rede.

O relacionamento interpessoal, que implica uma relação social, refere-se a um conjunto de normas comportamentais que orientam as intervenções entre os sujeitos que pertencem a determinado grupo. Desenvolver, pois, essa habilidade entre a equipe gestora da escola pode significar um avanço com repercussões inimagináveis.

3.1.3 Proposições para desenvolvimento da participação no professor na formação continuada e para além dela

O terceiro aspecto do eixo, participação, tem, em sua composição, ações pensadas a partir da análise das respostas dadas aos questionários pelos professores partícipes deste estudo no tocante a contribuir para a participação ativa do docente, fechando um ciclo de conhecer, visitar, vivenciar e socializar. Tal aspecto tem uma relação direta com o tempo, o ponto mais crítico apontado nos dados, visto este ser, segundo os docentes, escasso, considerando a baixa

quantidade de encontros e a organização desses momentos para cumprimento da pauta proposta em cada um deles. Apresentamos, então, o quadro 19, com as ações propositivas para esse fim.

Quadro 19: Plano de intervenção para promoção de uma participação ativa do professor na formação continuada e para além dela

Aspectos a serem melhorados	Proposição
Não participação na elaboração da Política de Ensino	Organizar estratégias para coleta de sugestões dos docentes na revisitação da Política de Ensino
Criação de espaços de reflexão sobre a prática em um contexto determinado para troca de experiências entre os docentes e apresentação de resultados	Fomentar maior autonomia na formação, com intervenção dos professores e espaço para socialização das experiências docentes
	Estruturar a formação com base nos projetos e experiências vivenciadas pelo professor em sua escola, cotidiano

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Sugerimos, então, que, na revisitação da Política de Ensino, o docente possa ser mais escutado e, nesse sentido, torna-se primordial que o canal para contribuição desse segmento seja amplamente e rotineiramente divulgado, bem como que haja a instituição de um Grupo de Trabalho – GT para sua sistematização e apresentação, através de recurso no qual um maior número possível de professores possa ter acesso.

A criação de espaços de reflexão e trocas de contextos cotidianos pode e deve ser explorado, especialmente na formação do coordenador pedagógico, para fins de replicação na escola em ocasião das formações naquele local. Mais uma vez, trago a expressão “vez e voz” sob condução positiva e proveitosa na formação, pois somente assim é possível perceber uma peça (sujeito) fundamental no quebra-cabeça (educação) e, assim, sentindo-se, torna-se precursor de mudanças significativas no espaço ocupado.

3.2 Apresentação do Plano de Ação a partir da ferramenta 5W2H

Após a apresentação dos quadros 17, 18 e 19, faz-se essencial que, a partir do quadro 20, a seguir, as ações sugeridas na agenda sejam analisadas, avaliadas e colocadas em prática pelos seus respectivos responsáveis, para que a formação

continuada dos docentes da RMER seja realizada da melhor maneira possível, atendendo às demandas pessoais e profissionais destes.

Quadro 20: Plano de Ação Educacional

Ordem	O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Por quem?	Custo?
1º	Reordenar a distribuição dos professores temporários nas escolas	Ajuste para atender a 100% dos docentes	GGGP	Jan/2017	Gerente da Unidade de Pessoas e equipe	-
2º	Priorizar as atividades de substituição aos efetivos quando em Aula Atividade (formação)	Atendimento na saída de 100% dos docentes	GGGP	Fev/2017	Gerente da Unidade de Pessoas e equipe	-
3º	Descentralizar as atividades formativas, entre escola e EFAER	Facilitação de 50% do tempo de deslocamento dos docentes	GGPMP/ EFAER	Fev/2017	Gestores e coordenadores pedagógicos das Unidades Educacionais	-
4º	Fomentar a comunicação entre os docentes por meio da criação de comunidades de aprendizagens	Criação de espaços para a troca de experiências	GGPFP/ EFAER	Fev/2017	Coordenadores pedagógicos da EFAER e das EU e formadores	-
5º	Promover dentro das formações atividades (dinâmicas) que contribuam para o desenvolvimento afetivo dos professores	Preparar o professor para as atividades posteriores, na formação e fora dela	GGPFP/ EFAER	Fev/2017	Coordenadores e formadores da EFAER	-
6º	Propiciar mais espaços e oportunidades para escuta ativa e empática das necessidades dos docentes	A comunicação efetiva é uma necessidade inerente ao ser humano e proporciona bem-estar (cuidado pessoal com o docente)	GGPFP/ EFAER	Fev/2017	Gestores, coordenadores e formadores da EFAER	-
7º	Investir na formação do gestor no aspecto das relações interpessoais	Preparação para atuar nessa perspectiva, proporcionando ao professor	GGGP/ GGPFP	Fev/2017	Gerentes de Pessoas e Formação	-

		satisfação no trabalho que realiza				
8º	Identificar profissionais com perfil e formação em áreas afins da educação	Construção de uma equipe que atue nessa perspectiva, contribuindo para um processo de formação mais pleno	GGPFP/ EFAER	Fev/2017	Gerente de Política e Formação Pedagógica e equipe	-
9º	Proporcionar temáticas (TRILHAS) diversificadas, permitindo ao professor fazer escolhas de acordo com seus critérios e necessidade	Opção pelo que se pretende estudar, aprofundar, conhecer torna a formação mais prazerosa	GGPFP/ EFAER	Fev/2017	Gerente de Política e Formação Pedagógica e gestores e coordenadores da EFAER	-
10º	Organizar estratégias para coleta de sugestões dos docentes na revisitação da Política de Ensino	Participação mais efetiva dos docentes configura um processo mais democrático	GGPFP/ EFAER	Fev/2017	Gerente e gestores e coordenadores da EFAER	-
11º	Fomentar a autonomia na formação, com intervenção dos professores e espaço para socialização das experiências docentes	Significação ao trabalho dos docentes a partir da socialização entre os sujeitos	GGPFP/ EFAER	Mai/2017	Coordenadores e formadores da EFAER e coordenadores pedagógicos da UE	-
12º	Estruturar a formação com base nos projetos e experiências vivenciadas pelo professor em seu cotidiano	Participação na formação que subsidie a prática docente com base na sua realidade local	EFAER	Fev/2017	Gestores, coordenadores e formadores da EFAER	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

As atividades formativas sugeridas, ora na EFAER, ora nas escolas, já contam com as equipes de formação e de coordenação devidamente estruturadas. Assim, torna-se necessária uma preparação, por parte dessa equipe de formadores, dos coordenadores pedagógicos, para essa demanda específica de oferta de formação no ambiente escolar. Esta, por sua vez, já presente dentre as atribuições da coordenação pedagógica.

Quanto à criação de ambientes virtuais de aprendizagem, a EFAER, em contato com a Secretaria Executiva de Tecnologia na Educação – SETE, a qual já possui plataforma, a saber: UNIREC – Unidade Virtual de Cursos a Distância da Secretaria do Recife, poderia mediar essa utilização, visto que já possuem equipe estruturada para cursos e atividades a distância. A sugestão que cabe neste plano de ação seria o desdobramento, a criação de salas virtuais para as turmas já pré-definidas, conforme organização da Rede, e elaboração de materiais. O acompanhamento seria realizado pelos coordenadores pedagógicos e formadores de cada turma, visto estes já realizarem o acompanhamento presencial.

A inserção de dinâmicas que promovam o desenvolvimento afetivo dos docentes já é uma ação realizada através de formação integrativa, mas a proposta deste plano é a de proporcioná-la sempre que houver formação continuada presencial. Propõe-se destinar, desde a pauta, um tempo (aproximadamente 30 a 40 minutos) para a realização de atividade/dinâmica com essa finalidade, preferencialmente na acolhida aos docentes, que muitas vezes chegam bem sobrecarregados. Esta ação já os deixaria mais abertos aos momentos seguintes.

Os espaços de escuta, sugeridos como ação, não são mais do que o que já existe, mas que as pessoas que os realizem ajam com o zelo merecido, proporcionando uma escuta ativa, e não em meio a tantas demandas e ações já existentes. Sentarem-se, olharem nos olhos, envolverem-se nas petições, bem como viabilizarem a colaboração necessária para atendimento. Pequenos gestos mudam o dia de uma pessoa.

Para as duas últimas ações descritas acima, a Secretaria precisa identificar profissionais com essa postura para atuarem, especialmente na EFAER, visto que na escola sugeriremos, a seguir, a formação do gestor com foco nas relações interpessoais.

A formação do gestor voltada para as relações interpessoais pode ser desenvolvida e realizada a partir da identificação de técnicos pedagógicos que possuam perfil e formação para tal, além da parceria já estabelecida (em agosto/2016) entre a Secretaria de Educação e a Fundação Lemann para formação de técnicos e gestores no curso de gestão para aprendizagem, em que há módulo que contempla o conteúdo.

A criação do GT para sistematização de novos conceitos e resignificados para a Política de Ensino deverá primar por ter, em sua composição, representantes dos

setores já existentes; a validação dos mesmos pela academia, através de atas já previstas no orçamento da Secretaria, tornando-se fundamental que os passos desta ação sejam amplamente e sistematicamente divulgados entre os professores, através de cartazes, e-mail, redes sociais, plataforma virtual etc.

O investimento proposto neste plano não ultrapassa as ações que a Secretaria já vem desenvolvendo, portanto, todas as sugestões são de ajustes nas atividades realizadas pelas equipes técnicas atualmente existentes, especialmente na EFAER e na instância imediatamente superior a qual está ligada, a saber: Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objeto de estudo o trabalho de análise da implementação da proposta da Política de Formação para os professores da Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER, com foco na formação continuada mensal que acontece na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife – EFAER. Esta investigação considerou, ainda, o olhar do docente que atua na educação infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como dos técnicos, responsáveis diretos pela normatização e execução das formações.

Optamos, para tanto, por uma metodologia de análise documental, pesquisa qualitativa, com a aplicação de questionários junto aos docentes e a realização de entrevistas, a partir de roteiros semiestruturados, com os técnicos.

A Política de Formação foi elaborada no primeiro semestre de 2015, publicada oficialmente sob a IN Nº. 13/2015 no mês de novembro, e vem sendo vivenciada desde o início deste ano de 2016 de maneira integral, ou seja, para todos os docentes da RMER. O objetivo de implantar uma Política de Formação surgiu a partir do que preceitua a LDB, Nº 9.394/96, no seu título VI, Art. 61, parágrafo único, quando afirma a necessidade de formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Complementa-se tal afirmação destacando a igual e permanente necessidade de aperfeiçoamento, do estímulo à qualificação profissional, a fim de garantir níveis proficientes de índices de desempenho escolar e do que dispõe o Estatuto do Magistério e o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração, quando assegura formação continuada aos integrantes do Grupo Ocupacional Magistério do Município – GOM, bem como a Lei nº 11.738/2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e fixou um limite máximo da carga horária do professor destinada à interação com o estudante.

A partir dos dados coletados, constatamos a infrequência dos professores à formação, cujo percentual, no período de abril a agosto de 2016, apresentou queda (de 73% para 46%). Foram levantados, junto aos docentes partícipes deste estudo, pelo menos três motivos para o fenômeno, a saber: a Secretaria não ter conseguido lotar os professores contratados em todas as turmas da RMER, para que o professor

pudesse participar da formação mensal; a centralização das atividades de formação na EFAER e, ainda na opinião dos docentes, a formação ter um caráter pouco propositivo, devendo contemplar mais o cotidiano vivido na escola.

No que se refere à motivação, consideramos uma necessidade proeminente a observância quanto à autoria docente, bem como a organização da formação para sua participação efetiva. A formação, por sua vez, necessita ter, planejado em seu tempo, momentos de reflexão da prática, em razão do potencial criativo e inovador do docente em contexto determinado para troca de experiências entre os pares, bem como a apresentação desses experimentos efetivando a participação ativa desses profissionais.

No plano de ação educacional foram elencadas algumas ações de melhoria à implementação da Política de Formação na Rede Municipal do Recife, a partir de ações muito mais atitudinais que conceituais, visto a compreensão do papel social que a educação apresenta em todas as dimensões. Assim, vimos ser indispensável olhar o docente e tratá-lo nessa perspectiva, favorecendo o trabalho em sala de aula; na relação interpessoal; na superação das dificuldades e na construção de novos saberes.

Percebe-se, então, que, para implementar uma política, faz-se fundamental uma visão mais ampla das possibilidades de intervenção dos diversos atores atuantes no campo macro e micro institucional e que, portanto, as reflexões levantadas a partir deste estudo constituem-se em recomendações para assiduidade do processo avaliativo, bem como para sistematização do mesmo.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, L. E; FREITAS, T. C; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos interessantes, necessidades e propostas. Ver, Curitiba, **Diálogo Educacional**, v.10, n.30, p.367-387, maio/ago. 2010.

BALANCHO, M. J. S.; COELHO, F. M. Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas. 2. ed. Porto, Portugal: Texto, 1996.

BELLETATI, V. C. F.O papel da Diretoria de Ensino na formação contínua de educadores: um estudo no contexto do projeto. **Ensinar e Aprender**: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 17 de setembro de 2015.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 17 de agosto de 2015.

BRASIL. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em 17 de novembro de 2015.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F.F; OLIVEIRA,G.; FINI, L. D. T. (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2000.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>>. Acesso em 15 de outubro de 2015.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A construção da pesquisa em educação no Brasil. In: **Pesquisa.** Liber Livro, 2007.

GATTI, B.; DE SÁ BARRETTO, E. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Unesco Representação no Brasil, 2009.

GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GÜNTHER, H. Qualitative research versus quantitative research: is that really the question. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, F. A necessária redefinição da docência como profissão. In: **Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006.

MARLI, A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v.33, p. 06-18, 2010.

PERNAMBUCO. Lei nº 1842, de 30 de dezembro de 1926. **Autoriza o Governo Estadual a unificar o Ensino Primário em todo o Estado**. Recife: 1926.

RECIFE. Lei nº 16.293, de 03 de fevereiro de 1997, Dispõe sobre as Regiões Político-Administrativa do município do Recife e dá outras providências. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/14396098/lei-n-16293-de-03-de-fevereiro-de-1997-do-municipio-de-recife>. Acesso em 12 março 2016.

RECIFE. **Lei Nº 16.520/99** – Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração do Grupo Operacional. Disponível em <http://www.legiscidade.recife.pe.gov.br/lei/16520/>. Acesso em 05 abril 2015.

RECIFE. LEI Nº 18.033/2014. DISPÕE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA AULA ATIVIDADE PARA O PROFESSOR I EM REGÊNCIA DE CLASSE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2014/1803/18033/lei-ordinaria-n-18033-2014-dispoe-sobre-a-implementacao-da-aula-atividade-para-o-professor-i-em-regencia-de-classe-na-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>>. **Acesso em 07 nov. 2016.**

RECIFE. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular**. Recife: Secretaria de Educação, 2014.

RECIFE. **Instrução Normativa Nº 13/2015**, de 21 de novembro de 2015. Disponível em <<http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=R2015&pesq=politica%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 10 de dezembro de 2015.

SAMBUGARI, M. R. N. **Socialização de professoras em atividades de educação continuada**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. (203p.). Araraquara, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Site Oficial da Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza**. São Paulo: 2016. Disponível em <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=4030>> Acesso em: 10 nov. 2015.

Tardif, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**. Vol. 13, nº 5, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, v. 4, p. 215-233, 1991.

MAÇAIRA, E.; SOUZA, K.; GUERRA, M. (Org.). **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife**: Fundamentos teórico-metodológicos. Recife: Secretaria de Educação, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JORNAL DO COMMERCIO. Recife é a capital nordestina com melhor IDH. Disponível em <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/mundo/brasil/noticia/2015/07/01/recife-e-a-capital-nordestina-com-melhor-idh-188468.php>. Acesso em 12 agosto 2016.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES
REGENTES QUE PARTICIPAM DA FORMAÇÃO CONTINUADA MENSAL
OFERTADA PELA RMER**

Prezado professor, este questionário é parte da pesquisa do mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Eu, Sandra Serralva, sou mestranda no programa, tendo como tema da minha dissertação “Elaboração e Implementação da Política de Formação para os servidores da Educação do Município do Recife- PE: considerações desse percurso”. Desde já agradeço profundamente por respondê-lo.

Sandra Serralva

PRIMEIRA ETAPA: Pessoal

1. Qual sua formação acadêmica mais elevada?
 Ensino Superior- Pedagogia Ensino Superior - outra licenciatura
 Especialização Mestrado Doutorado
 área : _____
2. Qual a sua idade?
 Até 24 anos De 24 a 34 anos De 35 a 45 anos
 De 46 a 56 anos Acima de 56 anos
3. Ensina na Rede Municipal de Ensino do Recife há:
 Até 5 anos De 5 a 10 mais de 15 anos.
4. Recentemente, participou de algum curso de aperfeiçoamento, especialização ou mestrado?
 sim Não

Se sim, qual curso?

Promovido por qual instituição?

SEGUNDA ETAPA: Política de Ensino da RMER

5. Você conhece a Política de Ensino da RMER?
 Sim Não
6. Você participou da elaboração do documento norteador dessa Política?
 Na formação Nos debates No seminário Não participou
 Considera-a importante? Sim Não
 Por quê?

7. A Política de Ensino é amplamente divulgada na RMER?
 Sim Não
 Se sim, através de qual meio é mais divulgada?
 Site Formação Na escola
 outro : _____

TERCEIRA ETAPA: Política de Formação da RMER

8. Você participou da formação continuada em 2015?
 Sim Não
9. De 0 a 5, que nota você daria para cada aspecto a seguir, sendo 5 a pontuação máxima
- a) As temáticas: 1 2 3 4 5
- b) Os conteúdos abordados e a relevância para a prática:
 1 2 3 4 5
- c) O tempo de desenvolvimento de cada temática: 1 2 3 4 5
- d) A metodologia utilizada: 1 2 3 4 5
- e) Contribuição de maneira reflexiva com sua prática?
 1 2 3 4 5
10. Você considera que PARTICIPAR da formação continuada uma vez por mês é:
 Suficiente Insuficiente
 Sugestão: _____
11. Os conteúdos, os materiais e as atividades que utiliza na formação mensal são aplicáveis no seu dia a dia?
 Sim Não
 Caso positivo, poderia citar como?

12. Você considera que a Política de Formação é atrelada à Política de Ensino?
 Sim Não
 Caso a considere atrelada, justifique.

APÊNDICE B - ENTREVISTA REALIZADA COM O SECRETÁRIO EXECUTIVO DE GESTÃO PEDAGÓGICA E A GERENTE GERAL DE POLÍTICA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA RMER

“Prezados, esta entrevista é parte da pesquisa do mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Eu, Sandra Serralva, sou mestranda no programa, tendo como tema da minha dissertação “Elaboração e Implementação da Política de Formação para os servidores da Educação do Município do Recife- PE: considerações desse percurso. Desde já, agradeço profundamente por sua participação.”

Sandra Serralva

Formação e Experiência Profissional

1. Fale-me um pouco sobre sua formação acadêmica e sua experiência profissional.
2. Há quanto tempo ocupa o cargo atual?
3. O que o motivou a assumir a função?

Políticas de Ensino e de Formação

4. Como se deu a formulação das Políticas de Ensino e de Formação?
5. Você participou do processo? De que maneira?
6. Você poderia descrever a atual Política de Formação da RMER, bem como em que ela se ancora?
7. Em sua opinião, as Políticas de Formação e de Ensino dialogam? De que maneira?
8. A seu ver, qual a importância prática de se ter uma Política de Formação atrelada à Política de Ensino?
9. Na sua visão, o que as Políticas de Ensino e de Formação têm como diferencial para a educação no município do Recife? Quais as principais potencialidades destas?
10. Que estratégias foram e estão sendo utilizadas para a implementação da Política de Formação da RMER?
11. Você acredita que através da Política de Formação recém-lançada todos ou a maioria dos professores conhecerão a Política de Ensino da RMER? Estão sendo lançadas outras estratégias de divulgação?
12. Na sua visão, as temáticas propostas nas TRILHAS para a formação continuada podem contribuir na prática do professor? De que maneira?
13. Já foi pensado um processo de avaliação da implementação das novas Políticas (Ensino e Formação)? Se sim, de que forma isso será feito? Se não, quando isso deverá entrar em discussão?

APÊNDICE C - ENTREVISTA REALIZADA COM DOIS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA EFAER

“Prezados, esta entrevista é parte da pesquisa do mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Eu, Sandra Serralva, sou mestranda no programa, tendo como tema da minha dissertação “Elaboração e Implementação da Política de Formação para os servidores da Educação do Município do Recife- PE: considerações desse percurso. Desde já, agradeço profundamente por sua participação.”

Sandra Serralva

Formação e Experiência Profissional

1. Fale-me um pouco sobre sua formação acadêmica e sua experiência profissional.
2. Há quanto tempo ocupa o cargo atual?
3. O que o motivou a assumir a função?

Política de Ensino:

4. Na sua visão, o que representa a RMER possuir uma Política de Ensino?
5. Em sua opinião, a proposta da Política de Ensino atende aos anseios da educação atual?
6. O que você acredita ser importante enquanto ação para o amplo conhecimento da Política entre os docentes? Como você pensa que os professores podem atuar, nesse sentido?
7. Qual sua opinião sobre os cadernos da Política de Ensino, no que se refere ao conteúdo e acesso desse material?

Política de Formação:

8. Com base na Instrução Normativa nº 13/2015, que trata da formação na RMER, o planejamento das formações continuadas tem contemplado o atendimento às especificidades presentes no exercício das atividades e objetivos de cada etapa e modalidade da educação básica?
9. Em sua opinião, há algum diferencial na proposta de formação da RMER? Poderia citá-lo?
10. Como você avalia o processo de implementação das novas Políticas (Ensino e Formação)?
11. Qual você considera que seja o seu papel na articulação para que o professor participe das formações?
12. Você considera/observa que há impacto na prática dos professores? Como? Poderia citar alguma evidência?
13. A seu ver, qual a importância prática de se ter uma Política de Formação atrelada à Política de Ensino?
14. Que tipo de impacto você considera que as formações têm na prática dos professores? Há alguma evidência que poderia relatar?

APÊNDICE D - ENTREVISTA REALIZADA COM QUATRO PROFESSORES FORMADORES DA EFAER

“Prezados, esta entrevista é parte da pesquisa do mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Eu, Sandra Serralva, sou mestranda no programa, tendo como tema da minha dissertação “Elaboração e Implementação da Política de Formação para os servidores da Educação do Município do Recife- PE: considerações desse percurso. Desde já, agradeço profundamente por sua participação.”

Sandra Serralva

Formação e Experiência Profissional

1. Fale-me um pouco sobre sua formação acadêmica e sua experiência profissional.
2. Há quanto tempo ocupa o cargo atual?
3. O que o motivou a assumir a função?

Política de Ensino:

4. Na sua visão, o que representa a RMER possuir uma política de ensino?
5. Em sua opinião a proposta da Política de Ensino atende aos anseios da educação atual?
6. O que você acredita ser importante enquanto ação para o amplo conhecimento da Política de Ensino entre os docentes? Como você pensa que os professores podem atuar, nesse sentido?
7. Qual sua opinião sobre os cadernos da Política de Ensino, no que se refere ao conteúdo e acesso deste material?

Política de Formação:

8. Com base na Instrução Normativa nº 13/2015 que trata da formação na RMER, a execução da formação tem contemplado o atendimento das especificidades presentes no exercício das atividades e objetivos de cada etapa e modalidade da educação básica?
9. Em sua opinião, há algum diferencial na proposta de formação da RMER? Poderia citá-lo?
10. Como você avalia o processo de implementação das novas Políticas (Ensino e Formação)?
11. Quais vocês consideram que haja estratégias para que os professores participem efetivamente das formações? Quais seriam elas?
12. Que tipo de impacto você considera que as formações têm na prática dos professores? Que evidência(s) poderia apresentar?
13. A seu ver, qual a importância prática de se ter uma Política de Formação atrelada à Política de Ensino?
14. De que forma você considera que as Políticas de Ensino e de Formação são recebidas pelos professores? A partir de que fato pode tirar essa conclusão?
15. Como você avalia o processo de implementação da Política de Formação?

ANEXO - Trilhas de Formação Continuada da RMER

TRILHA 1: FORMAÇÃO CONTINUADA DE ENTRADA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA RMER

MÊS	Temáticas/2016	Carga horária
FEVEREIRO/2016	Dimensão Integrativa/A Política de Ensino da RMER (visão geral)	5h/a
MARÇO/2016	Os quatro pilares da educação: Aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer (subsídios teóricos e práticos para a ação docente).	5h/a
ABRIL/2016	Avaliação: Para quê? Como? Quando?	5h/a
MAIO/2016	Planejamento e Metodologias para a aprendizagem	5h/a
JUNHO/2016	Comportamentos para a aprendizagem e Mediação de Conflitos	5h/a
AGOSTO/2016	Educação para as relações étnico-raciais	5h/a
SETEMBRO/2016	Tecnologias na educação, como e porque utilizá-las?	5h/a
OUTUBRO/2016	Direitos Humanos e ECA	5h/a
NOVEMBRO/2016	Aprendizagem através de projetos	5h/a
DEZEMBRO/2016	Educação Ambiental: O mundo que eu vivo	5h/a
SUBTOTAL		50h/a

MÊS	Temáticas/2017	Carga horária
FEVEREIRO/2017	Ensino da linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental	5h/a
MARÇO/2017	Educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	5h/a
ABRIL/2017	Ensino das ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental	5h/a
MAIO/2017	Educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma possibilidade de inclusão social.	5h/a
JUNHO/2017	Somos diferentes e iguais (questões de gênero)	5h/a
AGOSTO/2017	Geografia e história no cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental.	5h/a
SETEMBRO/2017	O discurso como prática social	5h/a
OUTUBRO/2017	Tratamento da informação em Matemática	5h/a
NOVEMBRO/2017	O ensino da arte como elemento para o desenvolvimento de habilidades que levam a novas aprendizagens.	5h/a
DEZEMBRO/2017	As tecnologias e os objetos de aprendizagem.	5h/a
SUBTOTAL		50h/a

TRILHA 2: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RMER

MÊS	Temáticas/2016 (0 a 3 anos)	Temáticas 2016 (4 e 5 anos)	Carga horária
FEVEREIRO/2016	Planejamento: Organização do tempo e do espaço	Planejamento: Organização do tempo e do espaço	5h/a
MARÇO/2016	Educar e cuidar: aspectos indissociáveis da ação pedagógica	Educar e cuidar: aspectos indissociáveis da ação pedagógica	5h/a

	Família, uma parceria importante e necessária.	Família, uma parceria importante e necessária.	
ABRIL/2016	Avaliação para aprendizagem.	Avaliação para aprendizagem	5h/a
MAIO/2016	Pedagogia de projetos; brincadeiras, contação de histórias e interação social.	Alfabetização e letramento na Educação Infantil	5h/a
JUNHO/2016	Relações étnico raciais na educação infantil.	Alimentação saudável.	5h/a
AGOSTO/2016	Educação em sexualidade na educação infantil	Etapas do desenvolvimento infantil.	5h/a
SETEMBRO/2016	Educação Infantil: valorização e respeito às diferenças e singularidades.	Pedagogia de projetos; brincadeiras, contação de histórias e interações sociais	5h/a
OUTUBRO/2016	Alimentação saudável	Educação em sexualidade na educação infantil	5h/a
NOVEMBRO/2016	Musicalização na Educação Infantil	Musicalização na Educação Infantil: Ludicidade e interação no cotidiano escolar	5h/a
DEZEMBRO/2016	O desenho na educação infantil	O desenho na educação infantil	5h/a
SUBTOTAL			50h/a

MÊS	Temáticas/2017 (0 a 3 anos)	Temáticas 2017 (4 e 5 anos)	Carga horária
FEVEREIRO/2017	Ambiente natural e social: a convivência com o outro nos diferentes espaços coletivos	Ambiente natural e social: a convivência com o outro nos diferentes espaços coletivos	5h/a
MARÇO/2017	Ludicidade e interação no cotidiano escolar	A linguagem matemática como expressão de ideias e hipóteses	5h/a
ABRIL/2017	Linguagens da Arte na educação infantil.	Linguagens da arte, as artes visuais em diferentes culturas e etnias.	5h/a
MAIO/2017	Elementos compositivos da linguagem e as brincadeiras de faz de conta, lendas e mitos.	Elementos compositivos da linguagem e as brincadeiras de faz de conta, lendas e mitos.	5h/a
JUNHO/2017	Avaliação para a aprendizagem	Avaliação para a aprendizagem	5h/a
AGOSTO/2017	A criança e o desenvolvimento lógico matemático	Leitura e produção de textos orais e escritos: oralidade, criatividade e autonomia.	5h/a
SETEMBRO/2017	Integração e inclusão: conhecendo regras sociais	Integração e inclusão: conhecendo regras sociais	5h/a
OUTUBRO/2017	Crescer sem violência.	Discriminação, culpabilidade, preconceito e intolerância.	5h/a
NOVEMBRO/2017	A educação ambiental e as teias da vida: práticas restaurativas.	A educação ambiental e as teias da vida: práticas restaurativas.	5h/a
DEZEMBRO/2017	O corpo como meio de expressão.	Descobrimdo o espaço.	5h/a
SUBTOTAL			50h/a

**TRILHA 3: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

MÊS	Temáticas/2016	Carga horária
FEVEREIRO/2016	Planejamento e Avaliação	5h/a
MARÇO/2016	Alfabetização e letramento	5h/a
ABRIL/2016	Fazendo, conhecendo e fruindo Arte	5h/a
MAIO/2016	Alfabetização e numeração	5h/a
JUNHO/2016	Educação ambiental no cotidiano escolar	5h/a
AGOSTO/2016	Tecnologias na educação e as diversas linguagens na interdisciplinaridade	5h/a
SETEMBRO/2016	Avaliações externas: intervenções a partir dos resultados	5h/a
OUTUBRO/2016	Leitura de paisagens: olhando o ambiente e suas representações	5h/a
NOVEMBRO/2016	Direitos humanos: direitos de aprendizagem em educação para as relações étnico-raciais, educação em sexualidade.	5h/a
DEZEMBRO/2016	Histórias individuais e coletivas na construção das narrativas históricas	5h/a
SUBTOTAL		50h/a

MÊS	Temáticas/2017	Carga horária
FEVEREIRO/2017	A arte em diálogo com as tradições culturais	5h/a
MARÇO/2017	Escola democrática: escolaridade igual para sujeitos diferentes, um caminho para a igualdade e a inclusão social	5h/a
ABRIL/2017	Esporte como parte da cultura corporal	5h/a
MAIO/2017	Produção de textos escritos; mudanças e permanências narradas por diferentes fontes.	5h/a
JUNHO/2017	Brinquedos e brincadeiras: estímulos à aprendizagem	5h/a
AGOSTO/2017	Ler, uma prática para todas as idades, como ensinar as normas ortográficas?	5h/a
SETEMBRO/2017	Identidade e diferença	5h/a
OUTUBRO/2017	Grandezas e medidas, resolvendo situações problema	5h/a
NOVEMBRO/2017	Jogo: elementos lúdicos e simbólicos	5h/a
DEZEMBRO/2017	Vida, ambiente, saúde e diversidade: cuidando dos ambientes	5h/a
SUBTOTAL		50h/a

**TRILHA 4: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

MÊS	Temáticas/2016	Carga horária
FEVEREIRO/2016	Planejamento	5h/a
MARÇO/2016	Organização do tempo pedagógico aplicado aos componentes curriculares	5h/a
ABRIL/2016	As especificidades de avaliar em cada componente curricular Educação em sexualidade	5h/a 5h/a
MAIO/2016	Direitos humanos: Participação e direitos sociais das pessoas e de grupos, em diferentes tempos e espaços.	5h/a
JUNHO/2016	As tecnologias aplicadas à educação.	5h/a 5h/a

AGOSTO/2016	Ler, uma prática para todas as idades e realidades.	5h/a
SETEMBRO/2016	Protagonismo juvenil: planejar, trabalhar e decidir em grupo Estratégias pedagógicas nas diversas áreas do conhecimento.	5h/a 5h/a
OUTUBRO/2016	Metodologia científica Projeto de Pesquisa	5h/a
NOVEMBRO/2016	Educação para as relações étnico-raciais: contribuições dos povos indígenas para a formação da cultura brasileira. Estética das Relações	5h/a 5h/a
DEZEMBRO/2016	Educação ambiental: o desafio da interdisciplinaridade	5h/a
SUBTOTAL		70h/a
MÊS	Temáticas/2017	Carga horária
FEVEREIRO/2017	Métodos e técnicas de pesquisa	5h/a
MARÇO/2017	Nas trilhas de Pernambuco: cultura e sociedade no Bicentenário da Revolução Pernambucana	5h/a
ABRIL/2017	O tempo em diferentes perspectivas. Avaliação e estratégias de recuperação.	5h/a 5h/a
MAIO/2017	A cidadania ambiental e planetária	5h/a
JUNHO/2017	Mídias, telemática e multiletramento. Trabalho e consumo.	5h/a 5h/a
AGOSTO/2017	O lugar como pertencimento e identidade espacial.	5h/a
SETEMBRO/2017	Ações educativas de enfrentamento ao racismo e ao preconceito. Imagens e palavras nos diversos componentes curriculares.	5h/a 5h/a
OUTUBRO/2017	Gênero, sexualidade, reprodução humana e saúde.	5h/a
NOVEMBRO/2017	Protagonismo político-social dos jovens nas inovações científicas e tecnológicas e nas comunidades humanas. Escola democrática: Relações humanas, políticas e sócio afetivas.	5h/a 5h/a
DEZEMBRO/2017	Socialização das experiências, avaliação e planejamento das ações de 2018.	5h/a
SUBTOTAL		70h/a

TRILHA 5: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES - SUPERAÇÃO

MÊS	Temáticas/2016	Carga horária
FEVEREIRO/2016	Como as crianças compreendem o SEA? Construindo significados para os números	5h/a
MARÇO/2016	O que é preciso saber sobre o SEA. Localizando números em todos os lugares.	5h/a
ABRIL/2016	Metodologias para uma prática alfabetizadora Resolvendo problemas com diferentes significados.	5h/a 5h/a
MAIO/2016	Organizando o ambiente alfabetizador Generalização e regularidade em números e figuras	5h/a
JUNHO/2016	Planejando a rotina de alfabetização Grandezas diversas, como medir?	5h/a 5h/a
AGOSTO/2016	Planejamento de atividades de leitura e escrita O dinheiro e o tempo valem ouro	5h/a
SETEMBRO/2016	Como desenvolver o comportamento leitor e escritor Números racionais no cotidiano da criança	5h/a 5h/a
OUTUBRO/2016	Jogos na alfabetização Reconhecendo figuras planas e espaciais	5h/a

NOVEMBRO/2016	Uso das tecnologias digitais na alfabetização Produzindo informações a partir de diferentes contextos	5h/a 5h/a
DEZEMBRO/2016	Acompanhamento da aprendizagem dos estudantes	5h/a
SUBTOTAL		70h/a
MÊS	Temáticas/2017	Carga horária
FEVEREIRO/2017	A criança e a aquisição da escrita Dialogando com os números	5h/a
MARÇO/2017	Alfabetizar letrando. Ou letrar alfabetizando? Onde estão os números?	5h/a
ABRIL/2017	Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética Resolvendo problemas, superando desafios	5h/a 5h/a
MAIO/2017	Oralidade e alfabetização Compreendendo a noção de equivalência	5h/a
JUNHO/2017	O uso das estratégias de leitura no processo de alfabetização As grandezas no cotidiano: Como entendê-las?	5h/a 5h/a
AGOSTO/2017	Produção de textos na alfabetização Tempo e dinheiro na medida certa	5h/a
SETEMBRO/2017	Como desenvolver a reflexão fonológica na alfabetização Registrando e representando números racionais	5h/a 5h/a
OUTUBRO/2017	Ludicidade e alfabetização Figuras planas e espaciais no jogo da vida	5h/a
NOVEMBRO/2017	Mídias digitais e alfabetização Tabelas e gráficos: Interpretando resultados	5h/a 5h/a
DEZEMBRO/2017	Acompanhamento da aprendizagem dos estudantes	5h/a
SUBTOTAL		70h/a

TRILHA 6: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

MÊS	Temáticas/2016	Carga horária
FEVEREIRO/2016	Organização do tempo pedagógico aplicado aos componentes curriculares	5h/a
MARÇO/2016	O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar Educação em Sexualidade	5h/a 5h/a
ABRIL/2016	Projeto Político Pedagógico As tecnologias aplicadas à educação Temática específica de projetos parceiros	5h/a 5h/a 5h/a
MAIO/2016	Conselho Pedagógico como instrumento de democratização das relações escolares Protagonismo político-social dos jovens nas inovações científicas e tecnológicas e nas comunidades humanas	5h/a 5h/a
JUNHO/2016	Ações educativas de enfrentamento ao racismo e ao preconceito Envelhecimento ativo e intergeracional Temática específica de projetos parceiros	5h/a 5h/a 5h/a
AGOSTO/2016	Direitos humanos: Participação e direitos sociais das pessoas e de grupos, em diferentes tempos e espaços Drogas e sociedade	5h/a 5h/a
SETEMBRO/2016	Avaliações externas: análise de resultados e possíveis intervenções Interdisciplinaridade Violência e Alteridade	5h/a 5h/a 5h/a

OUTUBRO/2016	Saúde do professor na dimensão integrativa Lipofobia: a ditadura da magreza	5h/a 5h/a
NOVEMBRO/2016	Metodologia científica Tecnologia	5h/a 5h/a
DEZEMBRO/2016	Educação ambiental: o desafio da interdisciplinaridade Planos de ação para o novo ano letivo	5h/a 5h/a
SUBTOTAL		110 h/a
MÊS	Temáticas/2017	Carga horária
FEVEREIRO/2017	Escola democrática: relações humanas, políticas e sócio-afetivas	5h/a
MARÇO/2017	Avaliação para a Aprendizagem Enfrentamento à violência	5h/a 5h/a
ABRIL/2017	Cidadania ambiental e planetária Pedagogias autoativas e cooperativas	5h/a 5h/a
MAIO/2017	Integração das tecnologias no cotidiano escolar Educação Patrimonial	5h/a 5h/a
JUNHO/2017	Estratégias pedagógicas nas diversas áreas do conhecimento Relações e justiça de gênero	5h/a 5h/a
AGOSTO/2017	Direitos Humanos no Contexto Escolar Tempo escolar e mediação pedagógica	5h/a 5h/a
SETEMBRO/2017	Material didático Modelagem matemática no ensino e na aprendizagem	5h/a 5h/a
OUTUBRO/2017	Relações interpessoais e resolução de conflitos Linguagem infantil desenvolvimento e avaliação	5h/a 5h/a
NOVEMBRO/2017	As tecnologias na educação e as diversas linguagens na interdisciplinaridade Organização do trabalho pedagógico	5h/a 5h/a
DEZEMBRO/2017	Protagonismo juvenil direito e dever do adolescente Saúde da mulher e da criança	5h/a 5h/a
SUBTOTAL		95h/a

TRILHA 7:FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS CONVENIADAS

MÊS	Temáticas/2016	Carga horária
MARÇO/2016	A Construção do Planejamento na Educação Infantil	5h/a
ABRIL/2016	Alfabetização e Letramento na Educação Infantil	5h/a
MAIO/2016	Como Educar e Cuidar na Educação Infantil	5h/a
JUNHO/2016	Letramento Matemático na Educação Infantil	5h/a
AGOSTO/2016	Contação de História na Educação Infantil	5h/a
SETEMBRO/2016	Questão de Gênero na Educação Infantil	5h/a
OUTUBRO/2016	Alfabetização e Letramento na Educação Infantil	5h/a
NOVEMBRO/2016	Musicalização na Educação Infantil	5h/a
DEZEMBRO/2016	Jogos Matemáticos na Educação Infantil	5h/a
SUBTOTAL		45h/a

TRILHA 8: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA RMER

MÊS	Temáticas/2016	Carga horária
MARÇO/2016	Educar e cuidar: aspectos indissociáveis da ação pedagógica	4h
MAIO/2016	Contação de histórias e interação social.	4h
AGOSTO/2016	Relações étnico raciais e Educação em sexualidade na educação infantil	4h
OUTUBRO/2016	Alimentação saudável	4h
DEZEMBRO/2016	Explorando movimentos e gestos para interação com o outro	4h
TOTAL		20h

MÊS	Temáticas/2017	Carga horária
MARÇO/2017	Conhecer para construir uma identidade cultural	4h
MAIO/2017	Musicalização na Educação Infantil	4h
AGOSTO/2017	As linguagens que contribuem na construção de um ambiente de convívio democrático para as crianças	4h
OUTUBRO/2017	Criança protagonista cresce com autonomia	4h
DEZEMBRO/2017	Valorização e respeito às diferenças e singularidades na educação infantil	4h
TOTAL		20h