

CAPÍTULO 9

PROPOSTA DE PERÍODO EXTRACLASSE: A FORMAÇÃO PERMANENTE NO CENTRO DE FORMAÇÃO CAROLINA GARCIA EM MACAÉ/RJ

Alice de Souza Pereira
Pedagoga pela Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA)

Juliana Godói de M. Perez Alvarenga
Doutoranda em Educação (CCE/UFF)

Mariana Godoy de Miranda Queiroz
Cientista Social (UFF)

RESUMO

A presente proposta busca sistematizar a importância da valorização do docente através do período extraclasse, prevista pela Lei do Piso Salarial Profissional Nacional docente (PSPN), observando a proposta de formação continuada, e, também, formação permanente, desenvolvida no Centro de Formação Carolina Garcia (CFCG), localizado no município de Macaé/RJ. A discussão aprofundada por meio da monografia de pedagogia da extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé – FAFIMA, tem como base os relatos apresentados nos questionários semiestruturados respondido pelas coordenadoras do local, no ano de 2019. Nesse sentido, buscamos perceber o processo de elaboração da proposta do CFCG, que marca todo um movimento de formação pioneira em diálogo com o PSPN. Concluímos ao longo da pesquisa, que existem várias experiências que priorizam o fazer docente em diálogo com o período extraclasse, mas historicamente o CFCG propõe a ampliação do conhecimento de dentro da profissão e do seu entorno.

Palavras-chave: Período extraclasse docente. Formação continuada. Formação permanente. Centro de Formação Carolina Garcia.

ABSTRACT

This proposal seeks to systematize the importance of valuing the teacher through the extracurricular period, provided for by the National teacher Professional Salary Floor Law (NPSF), observing the proposal for continuing education, and also permanent training, developed at the Carolina Garcia Training Center (CGTC), located in the city of Macaé/RJ. The in-depth discussion through the pedagogy monograph of the extinct Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Macaé - FAFIMA, is based on the reports presented in the semi-structured questionnaires answered by the local coordinators, in the year 2019. In this sense, we seek to understand the process elaboration of the CGTC proposal, which marks a whole movement of pioneer formation in dialogue with the NPSF. We concluded throughout the research that there are several experiences that prioritize know teaching in dialogue with the extracurricular period, but historically the CGTC proposes the expansion of knowledge within the profession and its surroundings.

Keywords: Teaching extracurricular period. Continuing education. Permanent training. Carolina Garcia Training Center.

INTRODUÇÃO

O material apresentando no presente artigo é fruto do diálogo entre a monografia de conclusão do curso de pedagogia intitulada: *A valorização do docente através da formação continuada no Centro de Formação Carolina Garcia em Macaé*, de Autoria de Alice de Souza Pereira e da dissertação de sua professora-orientadora Me. Juliana Godói de M. P. Alvarenga. A proposta da pesquisa foi defendida na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA) no final do ano de 2019 e apresentava as possibilidades de compreensão sobre um espaço de formação da rede de ensino sistematizando o percurso do Centro de Formação Carolina Garcia (CFCG) em Macaé. Nesse sentido, o artigo busca sistematizar o processo histórico da formação de professores e como se formula a formação continuada Centro de Formação Carolina Garcia articulando ao processo da legislação que ancora a proposta definida na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional docente (PSPN), 11.738 de 2008. Por se tratar de um pesquisa pré-pandêmica, a proposta vislumbrava em 2019, acompanhar de forma presencial o projeto desenvolvido para a formação dos participantes dos encontros promovidos pelo CFCG.

Para compreender a proximidade com o campo e os vínculos feitos com o centro, pontuamos que foram exercidos através da docência, ministrando o **módulo** *Seminário de pesquisa*, Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Pública Escolar e palestras on-lines, ao longo da pandemia da covid-19, realizado pelo CFCG e pela Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos FeMASS e como estudante dos cursos ao longo da faculdade de pedagogia, na composição de sua carga horária extra para a licenciatura em questão. Assim nasceu o desejo de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido ao Centro de Formação Carolina Garcia (CFCG) por meio da escrita monográfica, providenciado

como uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Macaé (SEMED) e alocado no espaço da FeMASS. A proposta de ter como princípio uma temporalidade para as instâncias da formação docente, em serviço, no período extraclasse ou em horários possíveis para os docentes, especialmente para a camada que não faziam parte da rede pública.

No campo legal, a justificativa da lei do PSPN (BRASIL, 2008; 2009) tem por base, tanto o vencimento docente, quanto o período do 1/3(um terço) do tempo sem estudantes, chamados extraclasse. Para melhor compreensão em uma jornada de trabalho docente de 40 (quarenta) horas semanais, não podendo ultrapassar esse quantitativo, dos quais dar-se-á limite máximo de 2/3 (dois terços) para efetivo trabalho de interação entre docente e discentes e 1/3 para atividades extraclasse. Enfatiza ainda a urgência da implantação da lei no país. Dessa forma, a jornada de trabalho docente é entendida da seguinte forma: 40h[1] semanais das quais, 26 horas voltadas para efetivo trabalho com o estudante e 14 horas de atividades-extraclasse. Dentro do período extraclasse, existe ainda outra ponderação, a do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e do Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha pelo docente (HTPLE), definindo a distribuição da carga horária do trabalho docente. Em se considerando no centro da discussão a melhoria da escola pública e a ampliação das redes estaduais e municipais de ensino, predominando formação e melhorias para os profissionais da educação e estudantes, essa proposta antevê objetivos a serem alcançados, a fim de proporcionar o direito previsto na Constituição Federal (1988), em seu Capítulo III, artigos 205 e 206, "visando o pleno desenvolvimento da pessoa". A Seção I sobre Educação propõe caminhos para a garantia desse espaço de formação do sujeito com base em uma rede de ações articuladas pela União, Distrito Federal, Estados e Município. A seguir vamos apresentar um desenho do que observarmos ser marcante no campo educacional.

UM SOBREVOO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ao longo do século XIX, período da Revolução Industrial, novas máquinas passaram a substituir o trabalho artesanal e transformaram, principalmente, a Europa, e a Educação também sofreu. Nesta época, o Estado lutou pela ampliação da Escola Pública, escola laica e educação gratuita para os pobres, enquanto os ricos procuravam escolas religiosas e tradicionais. O governo uniformizou o calendário escolar, através da legislação e assim criou o "sistema educativo nacional", além de separar os pedagogos ou teóricos da educação e os educadores propriamente ditos, que exerciam o papel de docente no ambiente escolar, sem formação alguma. O interesse pela Educação neste período foi marcante. Logo foram criadas escolas normais, nomenclatura oferecida ao curso de formação do professor ao magistério, além de escolas que ofereciam formação técnica.

No Brasil, a Educação teve seu início a partir do ano de 1549 com a chegada dos Jesuítas. Ela era voltada para a catequização, pois o objetivo era converter o índio nativo das terras brasileiras à fé cristã, o ensino deles era diferenciado: estudavam em locais improvisados, construídos por eles mesmos. Enquanto os filhos dos colonos e os descendentes de europeus tinham um atendimento singularizado, o ensino não estava restrito ao religioso, mas envolvia mais conteúdo.

O ensino religioso foi extinto do currículo escolar e os índios não tiveram mais que frequentar às escolas, dessa forma, este momento foi um período de reforma no sistema de ensino brasileiro, era uma tentativa de inserir disciplinas mais práticas no dia a dia escolar, influenciados pelas idéias iluministas. Treze (13) anos depois aconteceu a Reforma da Pombalina, assim o Brasil passou a criar concursos públicos para escolha do corpo docente, que passou a ser a figura central do processo educacional. (ARANHA, 2006)

Na perspectiva da autora Maria Lucia De Arruda Aranha(2006), com a chegada da Família Real, em 1808, o investis mento na área educacional cresceu, uma vez que em um dos navios vieram cerca de sessenta mil livros, que passaram a compor a Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro. A partir desse momento, também, foram idealizadas as primeiras escolas de Ensino Superior, além da criação de cursos como engenharia civil, academia militar, química, medicina, economia, matemática, história, retórica e filosofia. Além da contratação de professores estrangeiros para licenciar nas universidades espalhadas pelo país, estes locais tinham como público-alvo os filhos na nobreza portuguesa e aristocracia brasileira.

No ano de 1827 foi sancionada a primeira lei brasileira que se dedicou a educação, no qual previa que em todo o território era necessário construir uma de primeiras letras com o intuito da instrução popular voltada para o caráter do ler, escrever e contar, requisitos básicos para consolidação desta nação que abrigada família real de seus colonos. O ensino era defasado, pois a formação do professor e a sua capacitação não era prioridade. Os docentes que predominavam eram provenientes da reforma da Pombalina e deveriam complementar sua formação de maneira individual. Apenas 8 anos após a ratificação da lei que obrigava o ensino público, a preocupação com a sua formação passou a ser indispensável. As escolas com método Lancaster não eram específicas para formação do docente. No entanto, doutrinava os discentes para que se adequassem neste novo padrão de ensino; método este que sofreu alteração a partir da criação das escolas normais. Depois da Reforma de 1834, em que a educação elementar passou a ser responsabilidade das províncias, exceto na capital do Império que ficou sob a administração do governo central, assim como as faculdades em todo o país.

Foi com as escolas normais, que tiveram uma trajetória muito confusa com criações e extinções contínuas, que começas-

se a orientação da formação docente, embora fossem mantidas a precariedade de educadores e pela falta de discentes. Assim, em 1867, apenas quatro instituições existiam, porém, apresentavam grande deficiência e não eram reconhecidas.

Estabeleceu-se em Niterói – RJ, a primeira Escola Normal brasileira, a qual habilitava cidadãos ao ofício do magistério e instruía docentes já atuantes, seguindo o molde europeu. O colégio durante sua trajetória foi incorporado ao Liceu Provincial e depois de 8 (oito) anos foi novamente extinta, sendo reabsorvida pelo Liceu de Humanidades de Niterói. Atualmente funciona como Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos, ganhando destaque pelo curso Normal.

Segundo Saviani (2015), a partir da década de 1930, uma nova fase das instituições para a formação de professores se apresenta com o advento dos Institutos de Educação. As duas principais iniciativas à época foram as da cidade do Rio de Janeiro e São Paulo, ambos comportaram uma Escola de Professores. Esse sistema buscava superar as insuficiências que as escolas normais mostravam, sustentando seu currículo em perspectivas teórico-científicas e em concepções pedagógicas didáticas; o objetivo dos IEs era de contribuir para um novo exemplar de escolas normais em níveis secundários, hoje médio, com sua elevação ao nível universitário.

As escolas normais demonstravam insuficiências e o sistema buscava supri-las, sustentando seu currículo em perspectivas teórico-científicas com pesquisas na área. No final dos anos de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, iniciou-se o movimento *Escolanovista*, que acreditava na construção de uma sociedade democrática, respeitando a capacidade de reflexão do sujeito. Os números das escolas normais ainda eram escassos em relação a necessidade da educação primária, e para o nível

secundário de ensino não havia formação distinta para o professor, ou seja, quem lecionava nessas escolas eram profissionais de diversas formações acadêmicas, não necessariamente pertencia a área da Educação.

Pesando especificamente a pedagogia, como um curso de licenciatura responsável por formar educadores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é a partir da publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi estabelecida logo após a queda do Estado Novo (1937-1945), em agosto 1971, foi instituída a Lei nº 5.692, que acabou com a educação elitizada na instituição pública e mudou a organização do ensino no Brasil.

Sempre existiu a necessidade de que o profissional da área da Educação se especializasse. Já que a ação docente é uma ação complexa que depende da eficiência da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e de criar interesse. As mudanças de paradigmas impostas pela sociedade nas últimas décadas fortaleceram sobremaneira essa necessidade, o formar-se continuamente tornou-se obrigatoriedade para os professores numa escola que precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas. Com movimento da redemocratização no fim do século XX e da reorganização do trabalho prevista no cotidiano do século XXI, observamos que a compreensão do tempo da jornada docente avança a partir do processo de uma reformulação das políticas educacionais e da própria compreensão das demandas expressas como parte das demandas de trabalho explícita em nossa profissão, que ao longo do tempo vão sendo renegadas aos espaços privados da vida do profissional, especialmente na pedagogia.

Entretanto, a partir da luta docente, começamos a vislumbrar uma política que compreender que não existem instância privadas na profissão docente, e rompe, nesse sentido a lei do

PSPN, ou como é conhecida, período do 1/3 do planejamento realizado extraclasse.

UM CAMINHO À DOCÊNCIA: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO DO FORMAÇÃO CAROLINA GARCIA E O PSPN

Diante das grandes transformações, o século XXI, foi marcado pela modernidade que estimulou a globalização, processo que propõe integração entre economias, mercados e o fortalecimento de múltiplas empresas. Processo que também gerou e ainda gera mudanças na área educacional, com a tecnologia modernizando cada vez mais cada área da sociedade, pois

> A velocidade das alterações no universo informal, cria a necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças. As tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez. A todo instante novos produtos diferenciados e sofisticados - telefones celulares, fax, internet, televisão interativa, realidade virtual, vídeo games- são criados. (KENSKI, 2010, p. 26).

Com base nesta fala de Kenski (2010) é possível comprovar que a tecnologia está presente na vida do ser humano e cada vez mais dentro das escolas. Essa modernização auxilia tanto na administração quanto na área pedagógica, oferecendo vantagem para o progresso do aluno, fomentando a curiosidade e o interesse.

O docente, por sua vez para estar apto a exercer sua função com excelência, precisa ser capacitado. O município de Macaé no intuito de cumprir os aportes legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996; O Plano Nacional de Educação do decênio de 2014 a 2024, prevista na Lei 13.005 de 2014; e a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN),

prevista na lei nº 11.738 de 2008. É essa tríade que possibilita que a jornada de trabalho docente seja compreendida em suas várias facetas, e passa a legitimar um espaço negligenciado ao longo da história da formação docente configurada nas dimensões do: Estudar, Planejar e Avaliar.

Esta mudança se dá com a inclusão do 1/3(um terço) da jornada de trabalho, calcada na lei que reserva uma parcela da atividade docente, destinada especificamente para o planejamento pedagógico – individual e coletivo; para os processos avaliativos, momento este que compõe o exercício da avaliação – construção e correção dos conteúdos ministrados; e do aprofundamento das questões suscitadas no espaço escolar através do estudo. Na categoria estudo está compreendida tanto cursos de formação de livre escolha, quando o docente opta por utilizar o tempo para realizar uma formação de seu interesse ou como cursos de pós-graduação, *Lato Sensu e Stricto Sensu* (BRASIL, 2009).

No entanto, de acordo com o texto legal, para que o profissional consiga cumprir o ofício com êxito é necessário a formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Formação esta que os professores que atuam no ensino superior recebem nos cursos de licenciatura e bacharelado, de acordo com a área de formação.

Com o passar dos anos a LDBEN passou por alterações, que visavam ampliar o tempo do discente em sala de aula. Definia ainda um prazo de 10 (dez) anos para que os docentes tivessem formação em nível superior. A circunstância de certificação superior para a docência teve grande resultado na formação dos professores dos anos iniciais de escolaridade.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) discutia antes da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a qualidade da formação de professores. A ideia base que norteia a resolução é o da justiça social, com respeito à diversidade e promoção da parti-

cipação e da gestão democrática. Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005 que trata do Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos, que prevê 20 diferentes desafios para educação no país, um desses é a valorização dos (as) profissionais da educação.

O Congresso Federal sancionou o PNE com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Esse projeto estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação:

> *Meta 15:* Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
>
> *Meta 16:* Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação.
>
> *Meta 17:* Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.
>
> *Meta 18:* Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, s/p.)

O Plano Nacional de Educação garante uma parceria entre a União, os estados e municípios para que até 2024, todos os docentes da educação básica possuam curso superior. Além disso, espera-se que todos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possuam formação superior na área em que lecionam. De acordo com essas metas, é possível ver a importância de investir na área educacional, na formação do educador e na sua valorização. A formação do educador passou por diversas mudanças. A atuação do professor vai muito além de envolver, construir ambientes de aprendizagem, ele promove em

valores, atitudes e relações entre pessoas na perspectiva de criar possibilidades para viver bem e de forma digna.

A formação permanente (PINEAU,1988), é comprometida com a formação ao longo da vida, uma formação capaz de transformar. Essa perspectiva de ensino que busca transformar a vida do discente é compatível com a visão do Centro de Formação Carolina Garcia (CFCG). Nas palavras do autor:

> [...] qui mobilise ces dernières années la réflexion politico-économique - la formation permanente ne peut non plus esquiver le traitement de l'aménagement des différents temps et surtout de la création des temps personnels. [2](PINEAU, 1988, p. 15)

É possível observar que a formação permanente como nos convida pensar Gaston Pineau (1988) acima, é pensar a criação do tempo pessoal necessário à construção da prática docente. Por isso é compreendida como um procedimento de ampliação das habilidades necessárias ao ofício do profissional.

Esta nova organização com a demanda de um tempo e uma temporalidade diferentes, podem ser observadas em três processos de formação ao longo dos últimos 10 anos, embora pontuais, exemplificados a seguir:

I) No que tange a dimensão do estudo, um exemplo voltado para um exercício de pós-graduação da escolha do docente, podemos citar o trabalho dissertativo intitulado: "Narrativas--Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse", desenvolvido na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Processo que relata a narrativa autobiográficas de docentes da rede municipal de ensino de Itaboraí que experienciaram a possibilidade de usar o período extraclasse no desenvolvimento de programas de mestrado acadêmico (ALVARENGA, 2017); e a dissertação intitulada: "A diversidade da escola de tempo integral:

Oficinas inclusivas como estratégia formativa" (ROCHA, 2019), Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF). Em ambos os casos, a escrita sobre o *lócus* investigativo partia do interior das unidades de ensino no qual as docentes estavam vinculadas, possibilitando uma compreensão de dentro da formação (NÓVOA, 2014) e no estabelecimento da interlocução entre universidade e escola básica, que foi possibilitado através da interpretação da lei do PSPN por essa prefeitura.

II) Também na mesma dimensão do estudo de experiências que podemos citar, outro movimento similar, foi a pós-graduação, um curso de especialização, em currículo: E. M. Antinéia Silveira Miranda – localizada no caramujo em Niterói – RJ. A experiência em articulação com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através da iniciativa da docente Dayse Fontenelle[3], estabelece um diálogo entre a comunidade escolar e o programa de pós-graduação em Educação da UERJ/MARACANÃ. É assim que ao longo do período da pandemia de covid-19, com duração de 2020 e 2021, o corpo docente passa a utilizar o período extraclasse, para discutir a construção do currículo escolar.

III) O Centro de Formação Carolina Garcia (CFCG), dentro deste contexto é um espaço único de formação por propor, de forma a complementar o PSPN, a formação continuada de docentes voltadas para a rede de ensino pública, mas englobando, também, profissionais das redes privadas de ensino. O CFCG entra em duas vertentes: a formação continuada com uma equipe que dinamiza vários temas a respeito do cotidiano escolar, bem como como palestras e cursos livres, e um exercício que houve sua primeira edição em 2019, que foi o curso de especialização em Gestão Escolar em parceria com FeMASS, que contou com vários docentes convidados e que utilizava o período extraclasse, dentro da jornada de trabalho mas fora do ambiente escolar, para o estudo e debate acerca da gestão das unidades de ensino públicas de Macaé-RJ.

O CFCG: UM PENSAMENTO DE FORMAÇÃO EXTRACLASSE

O Centro de Formação Carolina Garcia foi criado em 13 de novembro de 2015 e recebeu este nome em homenagem a uma das primeiras professoras da cidade na rede estadual de ensino: Carolina Garcia. Com intuito de aprimorar as práticas pedagógicas e o desenvolvimento das competências, o CFCG desenvolve variadas atividades de formação continuada com os profissionais da educação. Essas atividades que lá acontecem possuem a característica de acontecerem em um curto período de tempo como: minicursos, palestras, pesquisas, divulgação pedagógica e científica, além de documentar a história da educação macaense.

Foi a partir dessa forma diferenciada de compreender o fazer pedagógico que ao longo dos anos o CFCG tornou-se referência não só na cidade de Macaé, como também em toda região norte fluminense. Para compreender como é a dinâmica do centro, foi proposto um questionário semiestruturado com a equipe de profissionais que realizam a gestão do espaço. Nosso intuito foi compreender quais eram as propostas adotadas como diretrizes e como era pensada a formação para os docentes da rede por esse coletivo.

Atualmente, o CFCG se localiza na Cidade Universitária, prédio da antiga FUNEMAC, na Granja dos Cavaleiros em Macaé. A direção da instituição é composta por sete pessoas, os integrantes dessa equipe possuem titulações de doutorado, mestrado e especialização.De acordo com o documento Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Rede municipal de ensino de Macaé, o objetivo do CFCG é

> coordenar, gerir e fomentar as atividades de formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Macaé, possibilitando uma aproximação entre o trabalho educativo na unidade escolar e os conhecimentos nos quais ele se fundamenta. (MACAÉ, s/ p.).

Sua metodologia inclui projetos de cursos de curta e média duração, de eventos científicos e culturais, de comunicação virtual e não virtual, de incentivo financeiro à formação continuada, e de incentivo à participação em eventos culturais e esportivos. Segundo a professora M. I. N[4].

> Paulo Freire nos ensina que a prática pedagógica do professor e da professora quando tomada como objeto de estudo e reflexão pelos próprios sujeitos desta ação educativa é o modo de realização da sua formação continuada a que ele denomina, então, formação permanente. A perspectiva de trazer tal concepção de formação continuada para o universo institucional do sistema de ensino municipal, atualmente, leva-nos ao encaminhamento de ações formativas no CFCG como seminários, rodas de conversa (entre professores universitários e os da rede municipal), cursos de pequena duração propostos por instituições parceiras e por formadores do CFCG, atividades de pesquisa do CFCG nos cursos propostos por nós, simpósio com apresentação de trabalhos desenvolvidos pelos professores da rede municipal ou não, publicação dos trabalhos realizados (2019).

A definição é de contínuo crescimento profissional e a perspectiva é de alcançar a grande parte dos docentes atuantes na rede, para que estejam em formação continuada e contínua, melhorando sua prática pedagógica. O parágrafo 4º, da lei Federal nº 11.738, sancionada no dia 16 de julho de 2008, diz que "na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos." (BRASIL, s/ p.).

O CFCG foi criado em resposta a legislação do Piso Salarial entendo as demandas das leis supracitadas. Segundo a professora C. C. (2019).

> A concepção de formação continuada do CFCG está voltada não apenas para cursos de pequena duração, como visto tradicionalmente, mas também para oferta de momentos mais reflexivos. Rodas de conversa, seminários e outros formatos que possibilitem

> fundamentar as dimensões. Consideramos a experiência dos professores como parte da formação, portanto reservamos espaços para trocas, produções e publicações voltadas para isso.

Não se trata apenas da qualificação do professor, mas de idealizar condições para inseri-los em um ambiente de aprimoramento de sua prática pedagógica, e que essa formação continuada seja convertida numa profissionalização. Até o ano de 2015, a formação continuada estava sob a responsabilidade de um setor da SEMED, atendendo apenas docentes da Rede Municipal e reuniões realizadas pelas próprias coordenações. Em novembro de 2015 foi criado o Centro de Formação Professora Carolina Garcia, com o intuito de ter um espaço físico de melhor qualidade e específico para formação continuada de seus profissionais.

Atualmente, o CFCG atende um público diverso. No entanto, o alvo são os professores e profissionais da educação, também estudantes do ensino normal e discente de graduação, assim como porteiros e auxiliares de ensino com cursos específicos.

A coordenação desta entidade é composta por sete profissionais. No entanto, a entrevista foi realizada com cinco pessoas, quatro docentes e uma com a linha formativa em RH; o foco central deste grupo de pesquisa é o estudo de temáticas que permeiam a formação continuada da docência na educação básica. De acordo com a professora C. C.:

> A formação continuada sempre fez parte de minha trajetória, dada as inquietações que tinha e ainda tenho como professora. Entretanto, um ponto marcante em minha formação sempre foi o desejo de buscar aquilo que considerava relevante e de interesse para minha construção e não o que era imposto pelos órgãos oficiais. Acredito em uma formação que não necessariamente tem relação imediata com a sala de aula, mas que agrega conhecimentos múltiplos que somado constituem *habitus* do que me constitui como professora. (2019).

Os cursos são de curta duração, alguns com uma carga horária mínima total de 20h, podendo ser presenciais ou semipresenciais (com atividades complementares e com metodologia EaD), ou de forma remota, em decorrência da pandemia da covid-19. Os de caráter semipresenciais possuem encontros presenciais semanais, quinzenais ou mensais e são ministrados pela própria equipe de formadores ou por convidados externos quais sejam – parceiros de outros setores da Secretaria Municipal de Educação SEMED, professores de Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no município, tutores de programas do Governo Federal e por ONGs atuantes na cidade. Os cursos oferecem certificados e são entregues ao fim de cada semestre letivo.

Para o desenvolvimento deste programa, o CFCG conta com 10 (dez) parceiros. Dentre eles estão alguns Setores da SEMED, Vigilância Sanitária na Divisão de Educação e Saúde da Secretaria Municipal de Saúde, CEPIR, CEPOD,LAMET/UENF,Fundação Telefônica - Escolas Conectadas, NUPEM/UFRJ, UFRJ/Macaé, UNILIVRE/FUNEMAC, FNDE e, por fim, o MEC. A formação continuada de professores deve ser um processo permanente de aperfeiçoamento e renovação dos saberes necessários à atividade profissional. Visto que a atuação deste profissional exige sua capacitação e preparação, para que seja garantido, assim, o bom desenvolvimento do aluno.

Por consequência e cumprimento da lei, o professor possui em sua carga horária o dia do planejamento individual semanal. Neste dia, o docente escolhe e se inscreve em um curso ofertado no site, tendo 20h de formação continuada presencial por semestre, por exigência da lei. E, como estratégia de incentivo a participação dos professores nesses cursos, são oferecidos desconto de 50% no ingresso para cinema, teatro, shows e eventos esportivos e ocorre a divulgação mensal nas escolas e nos meios de comunicação da agenda de eventos culturais e esportivos que serão realizados no município.

O CFCG introduziu outras atividades de formação continuada, compreendendo a educação como método permanente de saber-fazer. Desde 2017 acontecem Simpósios de Políticas Públicas de Formação da Docência, que discutem questões importantes no processo de ensino-aprendizagem, reunindo educadores e técnicos. Este ano, 2019, acontece o "III Simpósio de Políticas Públicas de Formação da Docência: A pesquisa como um caminho de formação" – cujo objetivo é debater sobre o conhecimento produzido na pesquisa como instrumento para a formulação de políticas públicas.

Sendo assim, o município investe no profissional da educação e na sua valorização, tornando-o um agente educacional que pesquisa. Uma vez que são oferecidos diferentes cursos com temas variados, em um local específico de formação continuada. Objetivando melhora na educação da cidade e dos municípios vizinhos, já que o CFCG é aberto a todo público.

APONTAMENTOS FINAIS

Situado no campo da formação de professores, o trabalho desenvolvido pelo CFCG busca um atravessamento entre as políticas educacionais e a abordagem da formação contínua. Preocupados com a formação no interior da prática docente, como podemos citar o conceito de Dentro (NÓVOA, 2014), compreendemos na prática o desdobramento da PSPN na trajetória de vida e formação dos docentes que atuam nas escolas da referida rede. O exercício do Centro inclui, também, uma reflexão sobre a formação de colegas professores e professoras, das equipes gestoras, atuantes do ensino da cidade. Entendemos que esse cenário propõe um movimento de arquear-se sobre a prática profissional, baseada na metodologia das práticas instituintes (LINHARES, 2007) que fogem à rigidez das formas instituídas, conotando novas construções dos espaços escolares.

O estudo nos apontou, desse modo, que mobilizamos uma reflexão acerca desse período de 1/3 da jornada extraclasse para planejamento, estudo e avaliação, tendo na compreensão da história no cerne da discussão, visibilizando nossos caminhos formativos. Nesse processo de ir e vir da memória, vislumbra como sujeito da experiência, pontuar a ação trans-formadora (PINEAU, 2003) como prática instituinte do fazer docente no cotidiano da escola, passando pelo viés do PSPN.

A discussão do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) é derivada do compromisso dos textos legais com base na valorização do professor. O pesquisador João Antônio Cabral de Monlevade realiza em 2000 a apresentação da tese Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública, defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em que apresenta um estudo histórico da construção da lei em âmbito nacional, destacando os marcos legislativos que fundamentaram a Lei do PSPN e a configuração da valorização docente de 1950 a 2000, no fim do século XX, pontuando as variantes que permearam até então na educação pública pela valorização do profissionais.

Por meio de um estudo histórico e cálculos realizados, mediante o acompanhamento do reajuste do salário docente, o autor pôde analisar como é possível implementar o Piso Salarial docente, já que os dados apresentados apontam que os números apresentados não suprem todo o trabalho desenvolvido pelos docentes. Sinaliza, então, possíveis desvios que se projetaram também na lei do PSPN em 2008, mostrando um déficit no reajuste da categorial, em relação ao salário-mínimo.

Considera-se que a Lei 11.738 de 2008 configura um campo de lutas por valorização do magistério, na medida em que seu processo se inicia no século XIX com a formação docente, se efetivan-

do apenas na primeira década do século XXI, sem ainda condições objetivas para a efetivação da lei. (MONLEVADE, 2000) A disputa política deu-se em torno da valorização do magistério indo de encontro às propostas dos governos e dos sindicatos que desejavam garantir a valorização do magistério como um direito fundamental da profissão. Ao financiar a educação pública, a federação criou, em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), transferindo para os Estados e municípios a implementação das políticas de desenvolvimento escolar. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) pressionaram para que fosse aprovada a lei do piso salarial. Esse processo de disputa, em que o FUNDEF não garantia a todos uma isonomia salarial em muitos segmentos, educação infantil e ensino médio, ficaram de fora dos avanços.

Ao longo do tempo e em diálogo como a pesquisa realizada ao longo da dissertação de mestrado com a triangulação com os municípios Niterói, São Gonçalo e Itaboraí de sobre o período extraclasse docente (BRAGANÇA; PEREZ, 2016), foi possível perceber que por mais que a lei do PSPN estipulasse o período de cinco anos para a organização da demanda da carga horária docente a efetivação é realizada de forma pontual pelos diferentes entes federados. No caso do estudo supracitado de 2016, todos as redes reconheciam a importância do processo e incluía em seus planos municipais de educação, entretanto o exercício da ação extraclasse com o direito no tempo do trabalho de avaliar, planejar e estudar, ficava renegado a posicionamentos intimistas e restrito.

Apesar do cenário nacional e a realidade apresentada em outras redes, Macaé seguiu um projeto de valorização que tinha como prerrogativa o fazer docente alicerçado na valorização em respeito às condições e ao tempo de formação. Em acordo com

a lei construiu não só a valorização salarial dos docentes, como também o centro específico de diálogo entre a secretaria de educação e os educadores. Com o movimento pioneiro o CFCG ao longo de seus quase um década de atuação da rede, sempre garantiu à formação e o tempo de reflexão sobre a prática para toda uma geração de docentes de Macaé do seu entorno.

REFERENCIAS

ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez. Narrativas-Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse**. Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: São Gonçalo, 2017. 158f.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2006.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras.**Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre. v. 41. n. 4. p. 1161 – 1182. Out./Dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1o. de julho de 2015. **Diário oficial**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-rescne-cp-002-03072015&Itemid=30192 . Acesso em: 09 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei 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. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 17 jul. 2008. P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm . Acesso em: 07 janeiro de 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, de 23 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. P. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 29 janeiro de 2022.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de jan. de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 10 jan. 2001, P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 5 abr. 2013. P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm . Acesso em: 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 26 de jun. 2015. P. 1. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/leis/item/5774- lei-n%C2%BA13-005,-de-25-de-junho-de-2014 . Acesso em: 24 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica n° 9/ 2009. Estudo sobre a Lei do Piso Salarial. **Diário oficial**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 24 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica n° 18/ 2012. Reenxame sobre o Estudo da Lei do Piso Salarial. **Diário oficial**. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_docman&view=downl oad&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=3019Acessado em: 24 de novembro de 2021.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 8a. ed. Campinas: SP, Papirus, 2010.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na Educação pública? Alguns porquês *dessa* busca**. Revista de Educação Pública**, Cuiabá, vol.16, n.31, pp.139-160, maio-ago. 2007.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. Valorização salarial dos professores: o papel do piso Salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública. **Tese de Doutorado. UNICAMP** – Campinas, SP : [s.n.], 2000. 317f.

NÓVOA, ANTÓNIO. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice (Orgs.) **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. pp. 217 – 233.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. São Paulo: TRIOM, 2003.

PINEAU, Gaston. Dialectique de lecture en formation permanente. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation,** n° 15, 1988. pp. 7- 39.

SANTOS, Ana Cecília da Rocha. A diversidade da escola de tempo integral: Oficinas inclusivas como estratégia formativa. **Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão)** – Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: https://www.avp.pro.br/pluginfile.php/4396/mod_page/intro/RELAT%C3%93RIO%20-%20OIIIIPe%20UFF%20-%202016-2019.pdf. Acesso em: 22 jan. de 2022.

SAVIANI, Demerval. **Sistema de Educação:** subsídios para a Conferência Nacional de Educação. 2009. Disponível em: < http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf >. Acesso em: 27 jan. 2022.
ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa : Educa, 1993.

NOTA

1 Este cálculo deve ser atualizado segundo a carga horário do concurso sobre o qual o docente é regido.

2 "que nos últimos anos mobilizou o pensamento político-econômico - a aprendizagem ao longo da vida não pode deixar de lidar com a organização dos diferentes tempos e, principalmente, com a criação dos tempos pessoais." (PINEAU, 1988, p. 15) (tradução nossa)

3 A dissertação da professora Dayse Fontenelle apresenta o movimento de uma professora-pesquisadora que pesquisa sobre o seu lócus de trabalho na E. M. Antinéia Silveira Miranda (Niterói-RJ). Já a experiência supracitada sobre o curso de especialização, ganha força no trabalho em andamento de sua tese de doutoramento em educação, ambas as obras realizadas na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

4 Os nomes das docentes foram suprimidos para proteger suas identidades. Elas serão pontuadas apenas com suas iniciais e vamos manter ao final o ano da resposta da docente à investigação.