

FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

FACTORS THAT INTERFERE IN THE PROCESS OF CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS

FACTORES QUE INTERFIEREN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES

Eriques Piccolo BECKER¹
Daniele Rorato SAGRILLO²

RESUMO: Este trabalho objetiva analisar quais fatores interferem na Formação Continuada (FC) de professores e o papel da gestão escolar nesse processo. A pesquisa configura-se de caráter qualitativo, cujo instrumento de coleta de dados utilizado foi entrevista semiestruturada com docentes e membros da equipe diretiva de uma escola de Santa Maria/RS. Evidenciou-se como resultados: o pouco tempo para a participação em espaços de FC; o distanciamento entre o que é ofertado e as necessidades formativas dos professores; a submissão a um projeto de formação desenvolvido de “cima para baixo”; a falta de participação e autonomia para decidir o próprio espaço/tempo formativo, entre outros. Conclui-se pelo necessário resgate dos pressupostos da gestão democrática, inclusive na criação de saídas apoiadas coletivamente para o enfrentamento das problemáticas, em prol da descentralização de poder. A FC, neste contexto, apresenta-se como um importante momento de construção de alternativas, possibilitando diálogo entre atores do processo educativo.

Palavras-chave: Formação Continuada. Gestão escolar. Educação Básica.

ABSTRACT: This paper aims at analyzing which factors interfere in the Continuing Education CE of teachers and the role of school management in this process. The research has a qualitative character, and the tool used to collect data was a semi-structured interview with teachers and members of the management team of a school in Santa Maria/RS. It was highlighted as results: the little time that teachers had to participate in CE spaces; the distancing between what is offered and the formative needs of teachers; the submission to a training project developed from "top to bottom"; the lack of participation and autonomy to decide their own formative space/time, among others. It is concluded that it is necessary to rescue the assumptions of democratic management, including in the creation of collectively supported ways to face the problems, in favor of the decentralization of power. The CE, in this context, presents itself as an important moment for the construction of alternatives, enabling dialogue among the actors of the educational process.

Keywords: Continuing Education. School management. Basic Education.

RESUMEN: Este trabajo objetiva analizar qué factores interfieren en la Formación Continuada (FC) de los docentes y el papel de la gestión escolar en este proceso. La investigación es cualitativa y el instrumento de recolección de datos utilizado fue una

¹ Doutorando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil. ORCID:<http://orcid.org/0000-0001-7373-4070>, E-mail: eriquesbecker28@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1105-0826>, E-mail: daniele.sagrillo.rs@gmail.com.

entrevista semiestruturada a docentes y miembros del equipo directivo de una escuela de Santa María/RS. Se evidenciaron como resultados: el corto tiempo de participación en los espacios de FC; la distancia entre lo que se ofrece y las necesidades docentes; sumisión a proyectos de formación impuestos por órganos gubernamentales; falta de participación y autonomía para decidir su propio espacio/tiempo formativo, entre otros. Se concluye necesario el rescate de los presupuestos de la gestión democrática, incluida la creación de soluciones de apoyo colectivo para enfrentar los problemas y descentralizar el poder. En este contexto, la FC se hace esencial en la construcción de alternativas que posibiliten el diálogo entre los actores del proceso educativo.

Palabras clave: Educación Continuada. Gestión escolar. Educación Básica.

Introdução

A Formação Continuada (FC) de professores é identificada como uma das temáticas mais estudadas na área da Educação nos últimos tempos (IMBERNÓN, 2009; VEIGA, 2012), por vincular-se diretamente ao desenvolvimento pedagógico dos professores, sendo parte fundamental da formação profissional, a qual se revela como uma das possibilidades para o aprimoramento da formação docente e do sistema educativo.

Neste sentido, o objetivo do estudo é analisar a FC de professores no contexto de uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS, com a pretensão de identificar os fatores que interferem nessa formação, além de compreender o papel da gestão escolar neste processo.

Para tanto a metodologia da pesquisa constitui-se em um Estudo de Caso (GIL, 2010), pois buscou-se compreender o fenômeno da FC de professores de uma escola específica, do interior do Estado do Rio Grande do Sul, dentro de um contexto próprio. Ancora-se na perspectiva qualitativa, que segundo Minayo (2002, p. 21-22), analisa “contextos reais, que se preocupam com os significados, os motivos, crenças e aspirações de determinadas situações”.

Como instrumento de coleta de dados, realizou-se entrevistas, com questões semiestruturadas, pela possibilidade de obter maior detalhamento de tópicos relevantes ao estudo (CRESWELL, 2014). Foram aplicadas a quatro professores³, sendo ED1 e ED2 componentes da equipe diretiva, P1 e P2 professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O critério de seleção dos professores envolveu a disponibilidade de tempo para contribuir com esta pesquisa. A escolha da escola em análise ocorreu devido a

³ Para garantir o anonimato dos pesquisados utilizou-se siglas para referir-se aos mesmos, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

atividades desenvolvidas na mesma⁴, que facilitou a aproximação e aceitação de participação. Para a análise e categorização dos dados, realizou-se Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Desta forma, o corrente texto apresenta os subsídios teóricos que permeiam o trato com a temática formação de professores e gestão escolar, bem como suas relações com o contexto investigado, uma vez que estão diretamente vinculados aos espaços de FC que são ofertados aos docentes.

Formação Continuada de Professores

De acordo com Gatti (2008, p. 58), o surgimento de diferentes tipos de formação decorrem do discurso da atualização e da necessidade de renovação profissional, cuja base histórica estrutura-se nas “condições emergentes da sociedade contemporânea e nos desafios colocados aos currículos e ao ensino”, provocados pelo aumento do número de crianças e jovens nas escolas e pelas dificuldades encontradas no dia-a-dia do trabalho escolar, muitas vezes, “anunciadas, enfrentadas por gestores e professores”, bem como “constatadas, analisadas por pesquisadores”. A autora destaca que ora o termo educação continuada ou formação continuada se restringe

[...] aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distancia (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

Outra característica desta temática é a polissemia utilizada para denominar este momento formativo. Para Altenfelder (2005, p. 3), “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou

⁴ Estágios Curriculares Supervisionados e palestras.

capacitação”, entre outros, são empregados, porém não podem ser entendidos como sinônimos, revelando, geralmente, diferentes “posturas e concepções que orientam as ações de formação”.

Falsarella (2004, p. 57) acredita que a formação continuada, deva ser entendida,

[...] não apenas como um processo organizado de atualização em função de uma carreira docente diversificada, mas sim como um processo que abrange a dimensão crítico-reflexiva, que entende o professor enquanto sujeito historicamente situado e que articula os saberes científicos, pedagógicos e de experiências docentes, de modo a promover a autonomia com os demais sujeitos do processo educativo.

De acordo com André (2010, p. 175), mais recentemente “alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada)”. A justificativa pela preferência decorre de uma demarcação mais clara da “concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (ANDRÉ, 2010, p. 175).

Neste ínterim, segundo André (2010, p. 176) a identidade profissional constitui-se “como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional”, pois envolveria

[...] vários fatores que a afetam (como a escola, as reformas e contextos políticos), como suas implicações, ou seja: o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. O processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes.

A partir dessas considerações, André (2010, p. 175) chama a atenção para a necessidade de estarmos atentos “ao fato de que esse conceito é muito abrangente, o que pode levar a uma diluição do objeto. Há um risco de fomentar a dispersão dos estudos em lugar de delimitá-los”.

Nesse sentido, a FC mostra-se como um processo inconcluso, no qual o docente está em constante aprendizagem. Por isso, entende-se o papel do professor como protagonista no processo de formação, devendo ter participação ativa em todas as etapas

constitutivas do mesmo, pois corre-se o risco de que os modelos de formação ofertados aos professores estejam desvinculados de seus contextos e interesses formativos, servindo apenas como depósito de ideias e reprodução de discursos que, geralmente, não interagem com a realidade escolar (IMBERNÓN, 2009).

Vale destacar que a FC é um direito assegurado aos professores na legislação educacional, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O Art. 67 da referida legislação estipula que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; **V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;** VI - condições adequadas de trabalho. (grifo nosso).

Nesse viés, salienta-se a importância de compreender como é elaborada, executada e avaliada a FC desenvolvida na escola foco desta pesquisa. Outro ponto que merece destaque ao tratar sobre FC diz respeito à organização/gestão escolar, uma vez que está diretamente ligada a operacionalização desses momentos formativos.

Gestão Democrática Escolar

A gestão escolar democrática do ensino público é um princípio garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988), corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Art. 14 estabelece que

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O Art. 15 (BRASIL, 1996) determina que os “sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira [...]”. Explicita-se assim, a

relevância da comunidade escolar, em especial dos professores, no desenvolvimento e coparticipação na construção de projetos, incluindo os de FC, que visem aproximação da realidade e das características da instituição que fazem parte.

Desta forma, para Luck (2008, p. 16) o conceito de gestão escolar democrática ultrapassa o de administração escolar, por envolver uma série de concepções que perpassam a

[...] democratização do processo de construção social da escola e realização do seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político- pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica, conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.

Neste sentido, tornam-se essenciais para compreender a gestão democrática, conceitos como descentralização, autonomia e participação, principalmente porque incidirão nas ações, projetos da escola, com significativa relevância para formação continuada dos professores. Veiga (2002, p. 19) defende que a gestão democrática

[...] implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Paro (2001, p. 16) elucida que:

A participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.

Assim, as escolas podem planejar seu próprio caminho, envolvendo “professores, alunos, funcionários pais e comunidade próxima, que se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição. Dessa forma, a organização escolar

transforma-se em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e aprendizagem” (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 333). Segundo Sordi e Freitas (2013, p. 93) a responsabilização participativa entre todos os atores faz com que

Práticas de participação democrática se tornam mais consequentes e realistas por meio da vivência. Isso é entendido como um processo que quando bem conduzido pode melhorar a envergadura dialógica que se espera dos atores, preparando-se para que negociem entre si e com as instâncias decisórias das redes, que devem igualmente prestar contas de sua responsabilidade no que tange à garantia de condições objetivas para que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido com propriedade. [...] Como consequência de processos de trabalho coletivamente pactuados, a participação vai ganhando força com horizontalização das relações interpessoais, favorecendo o pertencimento e a confiança dos atores para que verbalizem e assumam as concepções de qualidade educacional com que se comprometem. Isso possibilita a pactuação entre partes diferentemente situadas no processo, porém fortemente interessadas em que a escola tenha êxito no cumprimento da garantia dos direitos daqueles que acodem a ela.

Nesta perspectiva, a autonomia configura-se como outro princípio fundamental para a construção da gestão democrática. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 333) definem autonomia como capacidade das pessoas “autogovernar-se, de decidir sobre o próprio destino”, por meio de uma instituição também autônoma, ou seja, “[...] que tem poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, que se mantêm relativamente independente do poder central”.

Casassus (1995, p. 82) trabalha com o conceito de descentralização em contraposição ao de desconcentração. O autor assevera que a descentralização envolve “[...] confiar poderes de decisão a órgãos diferentes daqueles do poder central, que não estão submetidos ao dever de obediência hierárquica e que contam com autoridades democraticamente eleitas [...]”. Já o conceito de desconcentração “reflete processos cujo objetivo é assegurar a eficácia do poder central”, configurando “um movimento cujo sentido é de ‘cima para baixo’.” (CASASSUS, 1995, p. 84).

Com vistas a essa compreensão que a garantia de participação da comunidade no processo de organização e gestão das instâncias educativas faz-se imperiosa. Dourado (2007, p. 10) salienta que a “participação só será efetiva se os agentes que compõem a comunidade escolar conhecerem [...] as políticas governamentais que a regem, as concepções que norteiam essas políticas” e, especialmente, “se estiverem engajados na

defesa de uma escola democrática que tenha entre seus objetivos a construção de um projeto de transformação do sistema autoritário vigente”.

Para Bordenave (1983 p. 16), a participação seria um caminho natural da essência humana, mas envolveria também a “satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros”.

Com isso, sem querer esgotar o trato da gestão escolar, constituída de grande complexidade em sua estrutura, principalmente pelas inúmeras temáticas que a entrecruzam e discussões que suscitam, entende-se que a gestão democrática escolar é essencial para o funcionamento de uma escola, e mais que isso, uma gestão que possibilita que todos os envolvidos no ambiente escolar participem da organização, planejamento e execução dos espaços formativos, consultivos e deliberativos, favorece a qualificação desses. Portanto, tornar a gestão escolar um espaço democrático e aberto ao diálogo também representa um passo importante para proporcionar aos professores um repensar de sua prática pedagógica e profissional.

A FC configura-se em ambiente privilegiado desse processo, pelo fato de que “não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas”, abarca também um trabalho de “flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua” (BIAZI; TOMÉ; 2011, p. 139), mas que precisa estar vinculada ao projeto político-pedagógico da escola, pelo qual subentende-se que os profissionais que ali desempenham suas atividades tenham participado de sua elaboração.

Nesse sentido, concorda-se com a perspectiva sociocrítica, que trata a organização escolar como um “sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 445).

Romper com a lógica de que os professores apenas reproduzem conhecimentos de “fora”, passando a entendê-los como produtores de conhecimento é essencial para a construção de uma escola e de uma comunidade autônoma, participativa e democrática. Com isso, não se quer dizer que o processo ficará mais fácil, mas sobretudo, menos difícil de (re)construir projetos assumidos com corresponsabilização. Os espaços de FC

ganham destaque no enfrentamento das diversas problemáticas escolares, embora não sejam sinônimo de sucesso pedagógico.

Os fatores que interferem na formação continuada da escola investigada

Na perspectiva dos pesquisados acerca da compreensão sobre FC, evidenciou-se que os professores componentes da equipe diretiva, bem como os regentes de classe, salientam a importância deste processo no crescimento profissional dos professores, tratando o mesmo como um espaço de atualização docente. Como pode-se verificar na fala de ED1:

Na minha visão formação continuada é busca da pessoa, do profissional em seu crescimento de vida. Como educadora entendo que devo procurar acompanhar as mudanças, atualizações e formações na minha área de atuação.

Ao encontro da resposta da ED1, Silva (2001, p. 2) afirma que a FC

[...] tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação.

Nesse viés, Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, reforça a importância do processo formativo docente como um caminho de mão dupla, pois ao estudar, qualifica seu trabalho de ensinar e, ao fazer isso, o professor também aprende.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2008, p. 29).

Nas entrevistas de ED2 e P2 emergem questões que indicam a possibilidade de aprendizado profissional.

Formação Continuada, a meu ver, é toda e qualquer formação, pós graduação, que gera conhecimento e crescimento profissional. É toda busca de aprender do saber, seja uma leitura, um congresso,

palestras, seminários, troca entre profissionais, enfim tudo que agregue saber e atualização à prática docente. (ED2)

Formação Continuada é tudo aquilo que procuro saber, estudar, sobre minha formação após a minha graduação. Cursos, seminários, até mesmo a pós graduação, mestrado, doutorado eu considero FC pois há vontade de aprender mais. (P2)

Como se pode perceber, as respostas de P2 e ED2 fazem menção à alguns tipos de FC, como congressos, palestras e seminários. Segundo Mendes Sobrinho (2006), existem duas perspectivas de FC, uma voltada à transferência de conhecimentos, sem a preocupação com os saberes, experiências dos envolvidos e a outra concepção se baseia na reflexão crítica dos implicados no processo, o que possibilita uma apropriação maior sobre os problemas enfrentados na prática pedagógica dos professores.

Nesse sentido, entende-se que os espaços citados se situam na primeira ideia mencionada, em que cursos e seminários acontecem de forma superficial, muitas vezes, sem ter relação direta com a problemática enfrentada pelos docentes. No entanto, P1 elenca características da segunda perspectiva como importantes para a FC:

Espaços para compreender que a dinâmica de uma sala de aula vai muito além do que a teoria e recortes de problemas para estudos acadêmicos. Um local que os professores possam apresentar o que realmente acontece e não apenas ouvir discursos e abordagens trabalhadas de forma artificial em contextos escolares. (P1)

Segundo Candau (1999), a qualidade da prática docente e do ensino como um todo está vinculada a compreensão de escola como locus de FC, ou seja, algo que surge na instituição e que deve ter como foco o próprio trabalho dos professores, de mesmo modo a valorização dos saberes da experiência desses docentes, considerando-os como protagonistas dos processos formativos.

Em consonância com os preceitos de Candau (1999), ED1 expõe a provisoriedade das necessidades formativas, fazendo com que se valorize as singularidades do coletivo das instituições na FC, cujas demandas que se apresentam aos professores já não são as mesmas e a forma pela qual o professor trabalhou por determinado tempo, pode não funcionar em todos os contextos.

[...]é importante, eu não gostaria de usar esse nome “formação” porque parece que tu tá formado, mas uma atualização, um estudo, porque [é] aquilo, que a gente nunca cruza o mesmo rio duas vezes,

porque hoje eu dou uma aula, amanhã já mudo, no outro ano planejo diferente o mesmo tema, o mesmo assunto.

Vive-se em uma sociedade que está em constante mudança, sempre aparece algo novo, impondo assim, novas condições de vida, e na educação não é diferente (FERNANDES, 2010). Esse fenômeno faz com que os professores sintam a necessidade de buscar novas metodologias de trabalho e até mesmo, novas ideias de práticas pedagógicas, mas como evidenciado, acabam por se deparar com inúmeras dificuldades que se fazem presente ao longo da carreira docente.

O protagonismo dos professores nesse processo de FC, portanto, pode representar uma alternativa para a melhoria da prática docente, do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como também da concretização do projeto político pedagógico, fruto da coparticipação da comunidade escolar.

Para além da compreensão sobre FC, identificou-se na escola, foco deste estudo, a inexistência desse espaço formativo elaborado pela própria instituição de ensino, no modelo semanal, como ocorria desde a aprovação da Lei municipal de Gestão democrática (SANTA MARIA, 2003), conforme ressalta P2:

Agora não acontecem mais [FC], aconteciam primeiro semanalmente, era muito bom, pois os problemas que aconteciam na semana a gente resolvia na semana, já ano passado passou a ser de quinze em quinze dias, agora esse ano, a SMED que é a Secretaria de Educação passou a dar a Formação Continuada, então uma vez ao mês ela dá Formação Continuada, não há aula nas escolas e daí no período oposto a gente faz a reunião pedagógica, só que dessa maneira tem muitos professores que não conseguem, tem professores que são da rede mas tem vinte hora em uma escola e vinte em outra escola. (P2).

Há expressa demanda por aumento da periodicidade das reuniões pedagógicas na instituição de ensino, fora dessa agenda mensal. Demonstra-se prejuízo no tempo de comunicação mais efetiva do coletivo. Tal fato é agravado quando esse modelo de FC impossibilita a participação de professores que trabalham em mais de uma escola.

ED2 foi enfática ao responsabilizar a Secretaria Municipal de Educação (SMED) por tal situação, pois impôs outro modelo formativo ao repassar para uma instituição privada de ensino superior (IES) essa incumbência.

Na medida do possível existe, mas assim, a formação deveria ser feita pela mantenedora né, mas a mantenedora...agora que eles estão iniciando um trabalho de Formação Continuada, uma vez por mês.

Recém nós tivemos um encontro, mas na escola, na escola, preparada pela escola não tem. Não temos tempo e nem verba hábil pra isso. Esse ano a proposta deles é trabalhar com interdisciplinaridade, então nós tivemos um encontro recém, agora o próximo encontro vai ser dia 24 de abril, que vai ser aqui na escola, as escolas da região sul vão se concentrar aqui na escola, e aí então não sei o que vai ser trabalhado, tá, o primeiro encontro foram palestras, foram separados por grupos, anos iniciais, anos finais, educação infantil, foi tudo separado, cada segmento teve uma palestra diferente, mas sempre dentro do tema da interdisciplinaridade. (ED2)

Percebe-se que a formação ocorre uma vez ao mês, neste dia as instituições da rede paralisam as atividades com alunos e, de acordo com a localização geográfica, reúnem-se em uma única escola, para em um turno assistirem palestras ofertadas pela IES privada, em parceria com a SMED. No turno inverso ocorrem as reuniões pedagógicas de cada escola. Outro aspecto que merece atenção é a delimitação de uma temática apenas por parte da IES responsável pela FC para ser abordada o ano inteiro, dificultando que as demandas oriundas do próprio contexto escolar sejam devidamente trabalhadas pelo grupo, conforme esclarece ED1

[...] a Formação Continuada uma vez ao mês e o tema é interdisciplinaridade, não é algo assim que vai contemplar os estudos dentro da educação, eu não sei, eu ainda to um pouco sem muita direção sobre o que que eles vão trabalhar, de qual seria o interesse de que forma eles vão trabalhar, tá muito aberto ainda. Acho que é importante, mas é um tema que a gente já estudou, a interdisciplinaridade, a gente já trabalhou na nossa escola especialmente. (ED1)

Desta forma, a aparente falta de diálogo entre a SMED e as escolas, acarreta na fragmentação da FC, pois demonstra-se a necessidade latente de haver trocas com os protagonistas do processo de FC, que são os professores, mas fica claro que é um modelo imposto de fora para dentro, quando na verdade, deveria ser ao contrário.

As reuniões pedagógicas elaboradas pela própria instituição constituem-se espaço-tempo de fundamental importância para o atendimento do preceito da escola como lócus de FC de professores (CANDAU, 1999), pois proporciona, discussões, estudos e trocas de experiências acerca da prática pedagógica, com potencial de alavancar a melhoria da qualidade da educação básica. A verificação da impossibilidade de realizá-las com a frequência necessária pode representar prejuízo para o desenvolvimento de ações e concretização do projeto político-pedagógico.

A FC de professores no contexto investigado precisa avançar bastante, principalmente, no que tange a oportunizar espaços que possam ser construídos e projetados pelos próprios participantes, bem como desenvolvidos nas próprias escolas. Sendo assim, a FC implementada pela SMED está na contramão do que os especialistas da área defendem, bem como dos pressupostos da gestão escolar democrática.

A gestão escolar no processo de FC de professores

Por compreender que a Gestão Escolar está intimamente relacionada à FC de professores, pautou-se a análise, inicialmente, no papel que a equipe diretiva desempenha neste processo. Tanto a P1 quanto a P2 relataram que na escola, existe um esforço por parte da equipe em encontrar caminhos alternativos para as problemáticas diárias, mas que acaba esbarrando em questões administrativas ou em condições precárias para a realização de espaço de FC.

Eu acho que a gestão tá sempre disposta e querendo que a gente faça alguma coisa, só que como no município os professores têm aquela questão de carga horária de trabalho e não querer, depois estudar fora da carga horária é uma coisa que não consegue se realizado realmente. (P1).

A gestão até tenta fazer isso, sabe, eu acredito que tente bastante, mas não se tem é o espaço, antigamente a gente tinha as reuniões pedagógicas que eram semanais, a gente podia discutir, podia até trazer textos, depois não se teve mais o tempo, porque vira só parte burocrática, ah to precisando disso, to precisando daquilo. (P2).

Identifica-se um envolvimento na busca de alternativas para suprir as demandas que se apresentam na prática, inclusive propondo horários de formação fora da carga contratual de trabalho, o que gera contrariedade dos docentes, sendo que muitas vezes, é preciso abrir mão de momentos de descanso, com a família e de lazer para realizarem alguma reunião.

O mesmo questionamento foi direcionado a membros da equipe diretiva (ED1 e ED2) e as respostas se aproximaram bastante.

No ano passado a escola foi contemplada com um pessoal da [IES particular], pra fazer uma avaliação institucional, não só sobre os alunos, mas também e principalmente do professor, como é que ele estava se sentindo, como ele via seu trabalho, se sentia-se valorizado e nessa parte de formação continuada, e pra nós não foi surpresa, porque a gente conhece a realidade, foi a formação continuada um

dos nossos problemas, eu acho que o papel nosso é fazer o levantamento dos temas e proporcionar esses temas, fazer encontros, proporcionar discussões, estudos o que não tem sido fácil, eu acho que nós enquanto escola perdemos isso, muito. (ED1).

É recorrente na percepção dos professores entrevistados, o quanto a interferência da SMED no espaço de realização das reuniões pedagógicas afetou a dinâmica da instituição, restando poucas opções no que diz respeito a FC. Demonstra-se assim, como essas oportunidades de diálogo entre os pares da comunidade escolar são indispensáveis, justamente, para proporcionar um ambiente de trabalho favorável de escuta, considerações dos implicados no processo e de decisões que interferem na qualificação das ações desenvolvidas pela escola.

Pois é, como nós tínhamos as reuniões pedagógicas semanais a gente conseguia fazer essa troca, como nós não temos mais, daí as trocas são feitas rapidamente, na hora do intervalo, pelos corredores ou a equipe diretiva vai lá na porta da sala do professor e pergunta o que aconteceu... mas não existe esse espaço pra gente sentar, todo o grupo de professores que trabalham com aquela determinada turma senta e discute né, o que que tá acontecendo, qual caminho que a gente vai seguir, então nós não temos mais esse espaço, e esse espaço que está sendo oferecido agora, uma vez por mês, é muito longe sabe... aí acontece agora um problema e daí a gente vai ter que esperar até o dia da reunião pra poder falar. (ED2).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 45), a “organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito por professores, alunos, pais e até por integrantes da comunidade próxima”. Nesta perspectiva, verificou-se que não é feita menção aos pais (ou responsáveis) e aos alunos pelos entrevistados, talvez decorra das dificuldades evidenciadas no modelo ofertado de FC, pois se a escola não consegue estabelecer diálogo formativo com os próprios professores, como perspectivar formulações com os demais membros da comunidade escolar.

Na exposição dos participantes da pesquisa fica perceptível a insatisfação com o novo modelo de reuniões pedagógicas. Esse tempo de reuniões é entendido por todos como um dos momentos mais benéficos para o trabalho docente, no que se refere a troca de experiências, diálogo, levantamento de problemas cotidianos de sala de aula, (re)construção de projetos, entre outros.

O ponto de partida para a busca de uma FC são os problemas cotidianos enfrentados pelos professores em suas práticas pedagógicas e por isso é preciso ouvir os protagonistas deste processo, pois são eles os sujeitos capazes de elencar o que é preciso para a melhoria de sua prática docente (IMBERNÓN, 2009).

Um exemplo dessas dificuldades é à “distância” identificada entre as práticas de FC oferecidas e as reais necessidades dos professores. Isso é resultado de um problema conjuntural em que as propostas formativas vêm de “cima para baixo”, demarcada pela falta diálogo entre a SMED e as escolas da rede. Fato que torna os restritos espaços destinados à formação continuada abarcarem outras funções indispensáveis para a escola, muitas vezes, de caráter organizativo e administrativo.

Este ano nós temos uma reunião mensal, uma reunião mensal para a escola, em 4 horas eu não sei se é possível discutir os problemas diários, aquele que a criança o aluno apresenta, quanto mais discutir temas, assuntos, que seria importante para a formação desse professor, então assim, eu acho que nós estamos muito presos hoje, muito limitados no nosso trabalho. (ED1).

Com isso, não obstante o processo de FC apresentar-se limitado em relação aos anseios formativos do coletivo, expõe forte implicação no exercício de construção da gestão escolar democrática. Conforme destaca Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 45), “O processo de tomada de decisões dá se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração”. Portanto, para que princípios fundamentais como participação, autonomia e descentralização de poder sejam operacionalizados, deve ser permitido as escolas espaços de auto-organização.

Considerações finais

A relação de diálogo entre os pares da comunidade escolar tem papel essencial no processo de FC. Com o estudo, identificou-se o quanto os espaços de FC devem ser pensados e construídos a partir das necessidades dos docentes. É nesse sentido que a maior troca/diálogo entre todos os envolvidos neste processo faz-se necessária.

Segundo Paro (2001, p. 19) não se pode “tomar os determinantes estruturais” como pretexto para não avançar. É “na prática cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação”, no caso deste estudo refere-se, principalmente, na ação da SMED em definir o modelo de FC

implantada nas escolas municipais. Desta forma, apesar das dificuldades evidenciadas no contexto pesquisado, a escola tem nas prerrogativas da Lei da Gestão Democrática, possibilidade, mesmo que limitada, de buscar saídas para seus problemas.

Torna-se nítido no contexto investigado, a interferência de vários fatores no desenvolvimento da FC, como a falta de autonomia da comunidade escolar para definir periodicidade, local, horário, tempo, temática, estrutura da FC; a falta de disponibilidade dos professores para participar dos espaços de FC, em razão das diferentes composições de carga horária de trabalho, atendimento a mais de uma escola e/ou rede de ensino; o desencontro dos espaços ofertados e das necessidades dos docentes.

As condições de realização da FC analisada, compõe um dos fatores citados que se destacam entre os mais importantes, uma vez que não basta haver espaços de FC, é preciso que sejam adequados às necessidades dos docentes, dentro de uma organização capaz de assegurar tranquilidade para a participação dos professores. O não cumprimento dessa prerrogativa altera o sentido dado a esses espaços, ou seja, o que poderia ser um momento de reflexão, discussão e construção de novos caminhos, passa a ser apenas lugar em que os docentes são meros ouvintes e não protagonistas do processo de desenvolvimento profissional.

No que se refere à gestão escolar, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 331-332) defendem a importância da equipe diretiva na condução de um processo coordenado entre os pares, de forma que tornem a participação, o diálogo, a discussão coletiva e a autonomia práticas indispensáveis, mas como todo o “exercício da democracia não significa ausência de responsabilidades”.

Portanto, é necessário que haja uma relação de complementariedade entre todas as instâncias e sujeitos envolvidos para que a FC cumpra sua função de “aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 332). Para tanto, torna-se imperativo “conciliar interesses pessoais e coletivos, peculiaridades culturais e exigências universais da convivência humana; preocupar-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 323).

Sander (2001, p. 266) explicita que,

[...] dependerá, em grande parte, da capacidade coletiva dos educadores para construir conhecimentos e desenvolver práticas educacionais que sejam politicamente efetivas para as nossas comunidades e suas instituições de ensino, que sejam culturalmente pertinentes para os cidadãos no cotidiano da escola e que sejam socialmente significativas e eticamente válidas para a população como um todo.

Nesse sentido, o aprendizado de construção democrática e participativa, necessita da “transformação na prática das pessoas”, caso contrário “não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura” (PARO, 2001 p. 19). Para tanto, sem que os próprios educadores busquem saídas apoiadas para os dilemas e problemas educacionais, dentre eles a impossibilidade de realizar uma formação pedagógica própria, será muito difícil educar para a autonomia, democracia, participação efetiva na vida pública.

Referências

- ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004. Acesso em: 07 nov. 2018.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIAZI, M. H.; TOMÉ, C. L. Formação Continuada: a importância da formação docente. **Revista Eventos Pedagógicos**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 132-141, ago./dez. 2011.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 set. 2018.
- CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CASASSUS, J. **Tarefas da Educação**. Tradução: Oscar Calavia Sáez. Campinas: Autores Associados, 1995.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Revisão Técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 100, especial, p. 921-946, out. 2007.

FALSARELLA, A. M. **Formação Continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, R. C. de A. Educação Continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (org.). **A Escola mudou. Que mude a formação de professores!** São Paulo: Papirus, 2010. p. 83-114.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, [s.l.], v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 2 jul. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi, Ed. 10 Ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **O sistema de organização e de gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das ciências da educação**, [s.l.], n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Linguagem, educação e sociedade**, [s.l.], v. 11, n. 15, p. 72-92, 2006.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, Edição 21, 2002.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Livro da conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SANDER, B. Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 263-276, jul./dez. 2001.

SANTA MARIA (Município). **Lei n. 4740/03, de 24 de dezembro de 2003**. Institui a Gestão Democrática Escolar. Santa Maria, RS: Município de Santa Maria, 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/2003/474/4740/lei-ordinaria-n-4740-2003-institui-a-gestao-escolar-democratica>. Acesso em: 21 de Mar. 2019

SILVA, M. A. de O. O discurso dos professores sobre a formação continuada. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24. **Anais [...]**. Caxambú: Anped, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/textos. Acesso em: 17 ago. 2018.

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. Responsabilização Participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

Enviado em: 20/11/2019
Aceito em: 20/12/2021
Publicado em: 31/12/2021.