

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**TRAJETÓRIA PROFISSIONAL, PROTAGONISMO DOCENTE E  
FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA  
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PORTO  
ALEGRE (RS)**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Paulo César Estaitt Garcia**

**Sapucaia do Sul, RS, Brasil**

**2012**

**TRAJETÓRIA PROFISSIONAL, PROTAGONISMO DOCENTE E  
FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA  
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PORTO  
ALEGRE (RS)**

**Paulo César Estaitt Garcia**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade  
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para  
obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin**

**Sapucaia do Sul, RS, Brasil**

**2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**TRAJETÓRIA PROFISSIONAL, PROTAGONISMO DOCENTE  
E FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTUDO DE CASO EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO  
FUNDAMENTAL EM PORTO ALEGRE (RS)**

elaborada por  
**Paulo César Estaitt Garcia**

como requisito parcial para obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin, Ms. UFSM.  
(Presidente/Orientador)**

**Ana Paula da Rosa Cristino, Ms. (UFSM)**

**Leonardo Germano Krüger, Ms. (UFSM)**

Sapucaia do Sul, 01 de dezembro de 2012.

## **AGRADECIMENTO**

À orientadora Prof<sup>a</sup>. Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin pela análise criteriosa e pelas sugestões pertinentes.

A toda equipe do Pólo de Sapucaia do Sul incansável em oportunizar as melhores condições para realização do curso. Um agradecimento especial para a tutora Talita Teixeira que sempre atendeu as demandas de forma competente e dedicada.

Aos colegas professores que participaram da pesquisa de campo, cujos dados são a base deste trabalho.

À minha esposa Cláudia e meu filho Kallel por compreenderem os momentos de afastamento e serem minha constante fonte de energia.

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **TRAJETÓRIA PROFISSIONAL, PROTAGONISMO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PORTO ALEGRE (RS)**

AUTOR: PAULO CESAR ESTAITT GARCIA  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin  
Data e Local da Defesa: Sapucaia do Sul/RS, 01 de dezembro de 2012.

O presente trabalho tem por objetivo principal pesquisar a forma como os professores percebem as oportunidades de formações continuadas, quais suas noções de eficiência e eficácia das mesmas, sua disponibilidade em participar de seu planejamento e execução, relacionando estas questões com a trajetória profissional do grupo do qual fazem parte. A hipótese que perpassa esta pesquisa é a de que conhecer e levar em consideração a trajetória profissional dos docentes de cada instituição é uma condição fundamental para que as ações de formação continuada obtenham êxito. A fim de subsidiar este trabalho foram desenvolvidos dois instrumentos de pesquisa: o primeiro com objetivo de construir um perfil do grupo de docentes da instituição analisada, e o segundo instrumento, uma ficha de planejamento para as ações de formação continuada da instituição no ano de 2012. Os dados obtidos foram filtrados a partir de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, onde se buscou cruzar estas informações com as vivências e observações do pesquisador no contexto onde foi desenvolvida a análise. O trabalho aponta indicadores da necessidade de se particularizar as formações continuadas a fim das mesmas alcancarem maior legitimidade e eficiência.

Palavras-chaves: protagonismo docente, formação continuada, trajetória profissional.

## **ABSTRACT**

Specialization Monograph  
Post-Graduation Online Course  
Specialization *Lato-Sensu* in Educational Management  
Federal University of Santa Maria

### **PROFESSIONAL JOURNEY, FACULTY PROTAGONISM AND TEACHERS CONTINUED DEVELOPMENT PROGRAM: STUDY CASE IN A MUNICIPAL ELEMENTARY PUBLIC SCHOOL OF PORTO ALEGRE (RS)**

AUTOR: PAULO CESAR ESTAITT GARCIA  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin  
Data e Local da Defesa: Sapucaia do Sul/RS, 01 de dezembro de 2012.

The paper aims at finding the answers as to how teachers perceive the teachers continued development program, to what they think about its efficiency and purpose, the teachers' availability in taking part in its planning and execution, and relating such things to their professional journey in the group they are a part of. The hypotheses which this research is based upon is to get to know and take into consideration the professional journey of the teachers in each institution is a fundamental condition for the continued teachers training program to take effect. In order to subsidize this paper, two research instruments have been developed: the first one aims at building up a profile of the faculty in the institution which has been assessed, and the second research instrument consists of a list of the teachers continued development program planning of the institution in the year 2012. The collected data have been based on a qualitative research perspective whose results have been crisscrossed and compared to that of the researcher's experiences in the context where the analysis has been developed. The paper highlights indicators for the necessity to particularize the teachers continued development program in order for it to be of legitimate and efficient importance.

Key words: protagonism, faculty, teachers continued development program, professional journey.

## LISTA DOS GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico nº 01 – Faixas etárias.....	27
Gráfico nº 02 – Número de anos que faltam para a aposentadoria.....	27
Gráfico nº 03 – Posicionamento quanto a escolha da docência novamente como profissão.....	28
Gráfico nº 04 – Posicionamento quanto a escolha da docência como profissão pelos seus filhos.....	29
Gráfico nº 05 – Número de escolas em que os docentes atuam.....	29
Gráfico nº 06 – Participação dos membros do grupo.....	30
Gráfico nº 07 – Entusiasmo do grupo.....	31
Gráfico nº 08 – Participação dos membros do grupo no diálogo.....	31
Gráfico nº 09 – O grupo funciona com unidade.....	32
Gráfico nº 10 – Desempenho pessoal no grupo.....	32
Figura 01 – Programação do Seminário de Formação.....	39
Gráfico nº 11 – Temáticas sugeridas para as formações continuadas.....	47
Gráfico nº 12 – Metodologias sugeridas para as formações continuadas.....	48

## **LISTA DOS APÊNDICES**

Apêndice nº 01 – Pesquisa de Perfil de Grupo	61
Apêndice nº 02 – Planejamento das Formações 2012	63



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO CONTINUADA E GESTÃO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO FUNDAMENTAL</b> .....	13
1.1 – Primeiras reflexões sobre formação continuada e gestão escolar.....	13
1.2 – Objetivos.....	16
1.2.1 – Objetivo geral.....	16
1.2.2 – Objetivos específicos.....	16
1.3 – Trajetória da pesquisa: opções metodológicas e teóricas.....	16
<b>CAPÍTULO 2: O CONTEXTO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	21
2.1 – Características gerais da escola, gestão e Projeto Político Pedagógico....	21
2.2 – O grupo de professores e sua trajetória profissional.....	23
<b>CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO CONTINUADA E PROTAGONISMO DOCENTE</b> ..	35
3.1 – Ações de formação continuada da rede municipal de Porto Alegre no ano de 2012.....	36
3.2 – Protagonismo docente no planejamento das ações de formação continuada na escola em 2012.....	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	57
<b>APÊNDICES</b> .....	61

## APRESENTAÇÃO

Formar-se professor é uma tarefa incompleta. Ontologicamente aquele que tem por profissão, missão ou desejo o ensinar aos outros, tem de estar em constante aprendizagem. Mesmo consciente da necessidade de continuar sempre aprendendo, percebi até com certo espanto o quanto minha formação inicial não havia me preparado para os desafios das salas de aula.

Realizei minha graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concluindo o curso de Licenciatura em História no ano de 2000. Durante o curso, havia uma divisão muito clara entre as disciplinas da “História” e as disciplinas da “Educação”. A separação não ocorria apenas em termos geográficos, os campi onde eram realizadas as disciplinas ficam distantes aproximadamente doze quilômetros, mas principalmente em termos de planejamento conjunto na lógica de preparar os futuros docentes para o que iriam encontrar nas salas de aula. Nas disciplinas da “História” a ênfase era dada exclusivamente nos conteúdos e conhecimentos históricos de cada área, História do Brasil, História da América, História Moderna, etc., não havendo preocupação com os métodos, técnicas e formas de transmitir este conhecimento. Nas disciplinas da “Educação” a ênfase era no estudo de teorias descoladas da realidade e das especificidades do ensino de História. Raramente, alguns professores, na realidade recordo-me de apenas dois, tinham a preocupação de fazer um diálogo entre os conhecimentos históricos e as suas didáticas. Ao final do curso, realizo meu estágio curricular obrigatório, até então minha única experiência como docente e percebo na prática a distância entre o intra-muros acadêmico e o intra-muros escolar.

Encerrada a graduação, ingresso no Mestrado, no qual as preocupações com as questões de ensino são colocadas em segundo plano, em função das características específicas deste tipo de curso, onde a ênfase é na pesquisa e no processo de construção de novos conhecimentos. Concluo o Mestrado em História na Pontifícia Universidade Católica em 2002.

A partir daí inicia-se a busca pelo primeiro emprego como professor. A falta de experiência combinada com a falta de contatos nas escolas particulares inviabiliza esta opção. Em 2006, após ser aprovado em um concurso público, ingresso na Rede Municipal de Porto Alegre, inicialmente com 40 horas, ampliando esta carga horária para 60 horas com uma nova nomeação em 2008.

A prática efetiva e cotidiana em sala de aula ressaltou a abissal distância que separava minha formação inicial das reais demandas do processo de ensino/aprendizagem em escolas de educação fundamental. Neste contexto fez-se necessária uma busca constante por novos conhecimentos, novas práticas, novos caminhos, e aí se constitui a fundamental importância da formação continuada.

Uma formação que não se resume a cursos, palestras, etc., e sim se dá também na troca cotidiana e constante com professores mais experientes, de diversas áreas, que atendem alunos de faixas etárias diferentes, que enxergam a educação como um constante renovar.

Em 2009 fui convidado para assumir a Coordenação Pedagógica dos anos finais de uma das escolas onde atuava. Apesar de não ter formação específica para tal função, aceitei o desafio e passei a estudar com muito afinco as questões pedagógicas e de gestão relacionadas com minha nova ocupação.

Ao acompanhar o trabalho de outros profissionais, docentes em uma escola pública de Ensino Fundamental, e passar a integrar a equipe de gestão da instituição, chego à seguinte conclusão: esta não é uma tarefa para amadores! As idiosincrasias da gestão escolar pública são de uma complexidade extrema, onde os aspectos administrativos e burocráticos somam-se aos contextos sócio-afetivos de todos os envolvidos, e relacionam-se com as questões de políticas públicas em todos os seus níveis de planejamento e execução.

Neste caleidoscópico contexto escolar, destaca-se a questão da formação continuada como ferramenta para atender não apenas os desafios do trabalho pedagógico, como condição fundamental para implementação de uma gestão democrática de escola.

No trabalho da Coordenação Pedagógica, no que se refere a formação continuada, parti do princípio que rege a minha prática, a busca por constante atualização, sendo eu o principal interessado na busca das oportunidades para tal. Uma das ações adotadas foi a criação de um banco de endereços eletrônicos para rápida divulgação de todos os cursos, seminários, palestras, etc., que fossem de interesse do corpo docente que eu coordenava. Percebi que muitos colegas se mostraram receptivos às informações e passaram a realizar várias das atividades enquanto outros não se envolviam ou manifestavam interesse.

Nas ações de formação da própria escola, o mesmo fato ocorria, enquanto um grupo estava motivado e participativo, outro se mostrava apático e nenhuma temática parecia interessar.

Neste contexto se insere a temática de meu projeto de pesquisa, a formação continuada de professores no âmbito da escola pública, partindo de um estudo de campo utilizando como área de pesquisa a escola onde desenvolvo minhas atividades, pretendo abordar de que forma o corpo docente se envolve nos processos de planejamento e execução das formações continuadas.

O questionamento inicial que levou a este temática deve-se a percepção pragmática de que muitos professores desenvolverem o que chamo de “síndrome do pé atrás”, ou seja, uma desconfiança prematura de que as formações continuadas não podem dar subsídios aos mesmos para o que acontece no espaço idiossincrático de sua sala de aula. Desta forma, se criam resistências antecipadas às formações, desvalorizando estes espaços enquanto oportunidades de aprendizado e partilha de conhecimentos pedagógicos. Por outro lado, é recorrente a reivindicação por parte dos professores, e uma necessidade cada vez mais reconhecida pelos teóricos da educação, a existência de práticas recorrentes de formação continuada para lidar com as problemáticas contemporâneas dos complexos universos escolares.

Esta tensão dialética deve ser potencializada como um objeto de pesquisa a fim de se viabilizar trajetórias possíveis de formação continuada que obtenham tanto legitimidade com os docentes, quanto resultados pragmáticos em suas práticas pedagógicas.

Levando em consideração esta realidade, esta pesquisa enfatiza a percepção dos professores em relação às oportunidades de formação continuada, quais suas noções de eficiência e eficácia das mesmas, sua disponibilidade em participar de seu planejamento e execução, relacionando estas questões com a trajetória profissional do grupo.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo serão abordadas questões introdutórias sobre a formação continuada, as opções metodológicas e teóricas do trabalho, oportunizando conhecer a partir de qual lugar interpretarei os dados obtidos e apresentarei minhas conclusões.

No segundo capítulo a questão central será apresentar o perfil do grupo de professores que trabalha na escola analisada, uma vez que a partir das opções

teóricas feitas neste trabalho, a trajetória profissional dos docentes é condição fundamental para se estruturar e compreender os processos de formação continuada.

No terceiro capítulo serão apresentadas as ações de formação continuada realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em 2012, as ações da escola e os dados obtidos na pesquisa que subvencionou o planejamento destes espaços formativos.

Este não é um trabalho definitivo, as questões de formação continuada e trajetória profissional docente são muito mais complexas do que abrange o escopo desta pesquisa. No entanto, destaco que as informações aqui contidas podem servir como ferramentas para uma futura ampliação da temática, bem como o aprofundamento de algumas das questões aqui apontadas. A pesquisa em educação, por suas características particulares nunca pode ser dada como concluída, uma vez que as demandas transformam-se, metamorfoseiam-se em novas abordagens, que exigem organicidade nas suas interpretações.

# **CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA E GESTÃO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO FUNDAMENTAL**

## **1.1 Primeiras reflexões sobre formação continuada e gestão escolar**

Vivemos em um mundo complexo e inconstante. A chamada sociedade da informação bombardeia a todos com um volume nunca visto na história da humanidade de notícias, informações e novos conhecimentos. As novas tecnologias de comunicação e suas mídias móveis tornam o acesso, a este infindável manancial de possibilidades, constante e contínuo. As novas configurações familiares, os novos contextos culturais, a disseminação de novos valores e costumes, as mudanças políticas e econômicas, tudo contribui e se mescla para que a célebre frase de Karl Marx, escrita ainda no século XIX, adquira nos dias de hoje cada vez mais sentido: “tudo que é sólido desmancha no ar”.

No meio deste turbilhão de acontecimentos está o professor e seu papel de preparar as novas gerações para lidar com esta realidade caleidoscópica, na qual ambos, professor e aluno estão inseridos. Realidade na verdade não, o correto seria dizer realidades, múltiplas, mutantes e mutáveis, correspondendo a arranjos provisórios e muitas vezes efêmeros. O professor e seus alunos estão imersos diversos contextos culturais e é papel do primeiro encontrar formas de lidar com estas diferenças e construir significados e conhecimentos com seus discentes.

Neste contexto é fundamental que o professor mantenha-se atualizado para lidar com estas múltiplas demandas da atuação docente hodierna. E neste sentido se coloca a necessidade de uma formação continuada que dê conta, tanto de suprir as lacunas da formação inicial, quanto de atender as novas demandas para atender um grupo discente cada vez mais complexo diante de realidades também cada vez mais complexas.

A formação continuada pode ser compreendida como:

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional. (IMBERNÓN, 2010, p. 115)

A necessidade de uma formação continuada para os professores não é novidade enquanto demanda histórica. Atualmente, no entanto, a situação educacional brasileira aponta para que a questão se torne urgente e por isso seja recorrente em diversos aspectos da sociedade.

No âmbito legal, a formação continuada está prevista na LDB, conforme destaca Celestino (2012, p. 33):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96 (LDB), em consonância com a demanda do mundo atual, afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes 'aperfeiçoamento profissional continuado inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim' (artigo 67 – inciso II) e 'período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluída na carga de trabalho' (artigo 67 – inciso V).

Também está presente em uma série de outros documentos como no Decreto nº 6.755/2009 que trata da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no Plano Desenvolvimento da Educação e no Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ambos de 2007, na Lei nº 11.738/2008 que trata da regulamentação do piso nacional para professores, e no Parecer 09/2012 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008. (BRASIL, 2012, 2009, 2008, 2007)

Na bibliografia, a questão é recorrente e diversos autores como por exemplo: Brighouse (2010), Imbernon (2010), Zabala (2010), Nóvoa (2007), Murillo (2007), Perrenoud (2002, 2001, 2000, 1993), entre tantos outros, abordam a necessidade de se refletir acerca e promover projetos de formação continuada como condição *sine qua non* para a promoção da qualidade do ensino.

A formação continuada em serviço, também integra constantemente a pauta de reivindicações dos movimentos docentes que lutam por melhores condições de ensino e aprendizagem.

Diante deste “consenso” sobre a importância dos processos de formação continuada, qual o papel dos professores? De que forma os mesmos devem se colocar ou se posicionam diante da questão?

Um bom título de livro pode ser ao mesmo tempo provocativo e capaz de provocar inquietações e reflexões. Nesta categoria inscreve-se o livro “Os Professores como Intelectuais” de Henry Giroux (1997).

Neste livro, o autor defende a idéia de que as escolas não são simplesmente locais de instrução ou transmissão de conhecimento, e sim, instituições políticas e culturais. Nesta perspectiva, seguindo a provocação do título do livro, os professores são vistos como atores desta transformação, uma vez que seria necessário aos mesmos reformular e transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham (GIROUX, 1997, p. 29).

Desta forma, os professores “precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores.” (GIROUX, 1997, p. 29). Esta lógica de perceber os professores como atores fundamentais na transformação das escolas se configura enquanto um conceito fundamental nas correntes teóricas que percebem a Gestão Escolar enquanto fruto de um planejamento/ação democrático e participativo.

Estas ideias se fazem presentes também na lógica das formações continuadas dos professores, uma vez que a capacidade de administrar a sua própria formação continuada é uma das novas competências necessárias para ensinar no século XXI (PERRENOUD, 2000, p. 155). Neste contexto, formar-se “é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de auto-formação” (PERRENOUD, 2000, p. 160).

O presente estudo tem como relevância científica instrumentalizar docentes/gestores educacionais para a organização de um trabalho pedagógico de qualidade visando à valorização do capital humano da própria instituição. Esta pesquisa se define como uma tentativa de analisar e implementar formas de gestão da formação continuada dos corpo docente que estimule a qualidade do trabalho pedagógico visando qualificar o atendimento educacional no ensino fundamental.

A problemática está diretamente relacionada às questões contemporâneas da gestão escolar, uma vez que “a natureza do trabalho que se desenvolve numa instituição educativa está a exigir formas cooperativas de organização do trabalho e da autoridade na escola [...]”. (PARO, 2007, p. 115)

Neste contexto, a criação de canais de participação, partilha e co-responsabilidade pelos espaços formativos da escola se configura como uma demanda urgente das instituições escolares.

Desta forma,



[...] uma escola que pretende atingir, de forma gradativa e consistente, crescentes índices de democratização de suas relações institucionais não pode deixar de considerar, como parte integrante de seu projeto, o compromisso de participação. (BUENO apud PARO, 2007, p. 107)

Em face destas perspectivas relacionadas à gestão escolar e à formação continuada, a questão central deste trabalho são as formas como os professores de uma instituição escolar se relacionam com seus processos de formação continuada, e como estas relações são influenciadas tanto pelo contexto escolar em que estão inseridos, quanto pelo momento em que estão na sua trajetória profissional.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Analisar de que forma se integram uma perspectiva democrática na gestão escolar e o planejamento da formação continuada do corpo docente de uma instituição do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

Analisar o contexto institucional e perfil do grupo docente de uma escola e de que forma estas condições se refletem na relação com os processos de formação continuada.

Avaliar os critérios utilizados pelos professores para definir o que é considerada uma formação que reflita em mudanças na sua prática e sistematizar quais as metodologias e temáticas consideradas mais adequadas e necessárias para a formação continuada.

Refletir sobre a disponibilidade/interesse dos professores em serem protagonistas dos processos de formação continuada da instituição.

Estudar os processos de formação continuada oferecidos e realizados pelos professores da escola, dentro da instituição, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e buscados pelos docentes.

### **1.3 Trajetória da pesquisa: opções metodológicas e teóricas**

Toda pesquisa reflete um posicionamento. O simples ato de realizar ou não o trabalho traz em seu bojo opções e escolhas, falas e silêncios. Ao realizar então a pesquisa deve ficar claro que toda produção científica parte de um local e se destina a outro, ou seja, tem intencionalidade, tanto em sua produção, quanto em sua recepção, ainda que este processo fuja do controle do autor, uma vez que são múltiplas as possibilidades de leitura.

De minha formação inicial como historiador, relembro a fala de Certeau (1994) que destaca a importância do processo de construção/produção da História, dando destaque à série de condicionantes que estão presentes no trabalho do historiador, sejam seus filtros pessoais – compreendidos em parte por sua formação, como o lugar de onde ele escreve, ou ainda o próprio processo de escrita da História. Neste sentido, pode-se aplicar o mesmo raciocínio à pesquisa na área da Educação, é fundamental que se compreenda de onde e para quem se fala.

Dessa forma, consideramos fundamental explicitar a trajetória de pesquisa para definir, pelo menos em parte, o papel frente ao trabalho agora apresentado. Contextualizar o pesquisador inserindo-o dentro de relações políticas, econômicas, culturais, institucionais, não é desqualificar seu trabalho enquanto representante destes ou daqueles interesses, e sim possibilitar vislumbrar mais claramente quais seus filtros, seus critérios, suas posições, etc. Não pretendemos obter uma objetividade ou uma verdade absoluta. Reconhecer os limites e condicionantes da pesquisa leva certamente ao aperfeiçoamento de seus métodos e teorias, e oportuniza que os estudos sejam constantemente revistos e aprofundados.

Neste sentido opto por realizar uma pesquisa reflexiva onde, segundo Campos; Costa (2007, p. 40): “[...] a produção do conhecimento é viabilizada pelo diálogo constante e qualificado entre (a) idéias filosóficas e teóricas que inspiram o pesquisador e (b) resultados do trabalho empírico que ele desenvolve.”

A pesquisa reflexiva ressalta a intencionalidade do pesquisador, desconstruindo uma pretensa neutralidade. Desta forma, ressalta as opções políticas como sendo constituintes fundamentais do próprio processo da pesquisa. Nesta modalidade de pesquisa a auto-crítica do pesquisador enquanto pertencente a uma determinada tradição acadêmica e científica é fundamental para reconhecer suas opções teóricas e metodológicas. Neste sentido configura-se uma relação dialógica entre as concepções teórico-metodológicas do autor e sua pesquisa empírica, onde não se pretende estabelecer uma relação de neutralidade, mas sim de criticidade em relação as suas próprias opções. Neste contexto, a autoridade do pesquisador nunca se pretende absoluta, mas sim mediada pelas suas reflexões, onde adquire sua validade diante da transparência e clareza de suas escolhas e trajetórias.

Partindo destes princípios, a definição da temática, conforme já citado, partiu de um grande interesse no assunto, uma vez que a formação continuada deve ser considerada como uma condição *sine qua non* da prática docente.

A partir desta definição cabia a opção pela metodologia de pesquisa a ser utilizada, a qual em função da temática foi prioritariamente a qualitativa, já que “os métodos de pesquisa qualitativa são projetados para ajudar os pesquisadores a compreender as pessoas e os contextos sociais e culturais em que elas vivem.” (DIAS; SILVA, 2010, p. 47)

Dessa forma, conforme Zanelli (2002, p. 87):

O conhecimento elaborado durante a pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativo. O pesquisador produz significados à medida que conduz seu estudo. Desenvolve habilidades qualitativas de ver, ouvir, ler e atribuir sentido às suas percepções. Parte da suposição de que a realidade de cada organização é um fenômeno social construído pelos participantes em suas vidas cotidianas, e a tarefa do pesquisador é traduzir o que foi apreendido: descrever e interpretar como as pessoas atribuem sentido e agem em seus mundos de trabalho.

Neste sentido, é importante esclarecer que muitos dos dados coletados foram tabulados quantitativamente, uma vez que:

A integração entre a pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. (GOLDENBER, 2011, p. 62)

Porém em última instância o paradigma metodológico utilizado é o da pesquisa qualitativa, levando em consideração também que a tipologia da pesquisa se inscreve como um estudo de caso, onde se “reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto” (GOLDENBERG, 2011, p. 33).

A pesquisa empírica ocorreu com o grupo docente de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre (tanto as características da escola quanto dos docentes serão detalhadas no próximo capítulo). Por opção metodológica tanto o nome da escola, quanto dos docentes será omitido, uma vez que não houve autorização expressa dos mesmos para citação nominal. Também foram coletados dados complementares junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Partindo dos balizadores metodológicos, foram criadas duas ferramentas para coleta e sistematização dos dados, além da observação e interação com o grupo docente. Inicialmente foi aplicado um questionário (Apêndice 1) que visava permitir a criação de um perfil do grupo docente da instituição pesquisada, este instrumento foi respondido por 37 docentes da instituição. Posteriormente foi realizado um segundo questionário (Apêndice 2), que tinha por objetivo geral construir junto com os docentes o planejamento das formações continuadas sob responsabilidade da escola no ano de 2012, bem como questionar os mesmos sobre seu desejo de serem responsáveis por alguma das formações, bem como sobre o que consideravam necessário para que as formações continuadas obtivessem sucesso. Este instrumento foi respondido por 28 docentes. É importante ressaltar que o preenchimento de ambos os questionários se dava por adesão, não havendo obrigatoriedade dos mesmos.

Teoricamente esta pesquisa conta com três eixos referencias para a análise e interpretação dos dados obtidos nos instrumento de coleta, quanto das observações realizadas ao longo do processo.

O detalhamento das perspectivas teóricas se dará na construção das relações com os dados e observações realizadas, mas destaco os seguintes paradigmas teóricos:

- a escola como espaço de tensões complexas e constantes, muitas vezes fruto de exigências e comportamentos contraditórios, onde a posição dos

professores não pode ser definida enquanto estanque e sim em movimento pendular entre as diversas possibilidades de comprometimento e ação (MEIRIEU, 2005).

- a importância de se levar em consideração o momento em que se encontram os docentes dentro de sua trajetória profissional, tanto individualmente, quanto em grupo, e de que forma esta posição pode explicitar as causas de certos comportamentos e reações (MARCHESI, 2008).

- a formação continuada enquanto direito e dever dos professores, bem como uma competência fundamental e constituinte para a prática docente, e ainda o papel pró-ativo que os docentes devem ter ao se tornar agentes de sua própria formação (IMBERNÓN, 2010 e PERRENOUD, 2002, 2000, 2001 e 1993).

- a gestão escolar democrática como um processo que exige formas cooperativas de trabalho e onde o professor seja ouvido a partir do contexto escolar em que o mesmo desenvolve a sua prática (PARO, 2007).

Outros autores constituirão o corpo teórico deste trabalho, mas sua relação se dará sempre em relação a estes quatro paradigmas referenciais.

O Plano Político-Pedagógico da instituição pesquisada também foi analisado buscando perceber de que forma a questão da formação continuada está presente, bem como as perspectivas de autonomia e participação docente no planejamento da escola.

A pesquisa não pretende, nem poderia, oferecer resultados definitivos e perenes. Todo conhecimento científico é provisório e deve corresponder às demandas de suas temporalidades e espacialidades. Esta pesquisa, levando-se em conta que é um estudo de caso, pode oferecer ferramentas e oportunidades para que a temática seja aprofundada e desenvolvida em estudos posteriores.

## CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

### 2.1 Características gerais da escola, gestão e Projeto Político Pedagógico

A escola que serviu como campo de pesquisa, está localizada em uma região periférica da cidade de Porto Alegre, circundada – em sua maioria – por inúmeras comunidades carentes. Trata-se de uma região de grande vulnerabilidade social.

A instituição existe há mais de 50 anos e atualmente conta com aproximadamente 1.300 alunos, distribuídos nos turnos manhã, tarde e vespertino e funciona no sistema de Ciclos de Formação<sup>1</sup>, totalizando 9 anos de escolaridade divididos nos ciclos A, B e C cada um com duração de 3 anos. No turno vespertino funcionam nove turmas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), três das Totalidades Iniciais e seis das Totalidades Finais. O corpo docente da escola conta no ano de 2012 com aproximadamente 70 professores com atuação efetiva em sala de aula, todos funcionários públicos contratados através de concurso.

A escola possui um Centro de Dança com oficinas de dança e musicalização, participa do Projeto Cidade Escola, oportunizando oficinas de capoeira, voleibol e robótica. No Projeto Mais Educação do Ministério da Educação (MEC) são oferecidas oficinas de letramento, numeramento, dança, yoga e recreação para as crianças do 1º e 2º anos e estabeleceu parceria com a Usina do Gasômetro (Centro Cultural Municipal que abriga a atuação de diversos grupos culturais e ONGs), onde alunos do 4º ao 9º ano participam de diferentes oficinas como: teatro, informática, reciclagem de papel, entre outras.

Os alunos atendidos pela instituição majoritariamente são das classes D e E, com grandes carências econômicas e sociais, muitas vezes expostos a péssimas

---

<sup>1</sup> Maiores informações sobre o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre e a proposta da Escola Cidadã em Ciclos de Formação podem ser obtidas nas seguintes bibliografias: GANDIN, Luís Armando. A Escola Cidadã: implementação e a recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, Michael, GANDIN, Luís Armando, AU, Waine. **Educação Crítica**. Porto Alegre: Artmed, 2001. MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. SIMON, Catia; Buseti, Dione Detanico; Viero, Emília & FERREIRA, Lenira Weill (orgs.) **Escola cidadã: trajetórias**. Porto Alegre: SMED, 1999. SMEDPOA. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Ciclos de Formação, Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã**. Cadernos Pedagógicos SMED, Porto Alegre, n. 9, abr. 1999.

condições de subsistência, bem como à violência em diversas matizes, inclusive aquelas associadas ao tráfico de drogas.

Muitos dos alunos não contam com um núcleo familiar estruturado, sendo recorrente a situação em que um ou ambos os pais estão no sistema prisional. São também recorrentes relatos que envolvem alunos e seus familiares com atividades ilícitas como roubos, tráfico de drogas, etc.

Neste contexto, não é de surpreender que, a maioria dos responsáveis pelos alunos não tenham concluído o Ensino Fundamental e estejam ocupados em funções que exigem baixa escolaridade. Para uma grande parte dos alunos, o capital cultural familiar é bastante deficitário, o que em certa medida leva a uma falta de perspectivas e de projetos de futuro.

Inclusa na proposta pedagógica da escola está a necessidade de se construir caminhos possíveis para que os jovens desenvolvam sua autonomia, reconheçam-se como também responsáveis por suas escolhas e trajetórias de vida, oportunizando aos mesmos alternativas viáveis de crescimento subjetivo, intelectual, social e cultural. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola acentua este caráter da instituição ao prever a realização de uma série de projetos e atividades no contraturno escolar, a fim de garantir a continuidade do processo formativo dos discentes.

O mais importante de acordo com Veiga (2002, p.2) que se encontra no PPP da escola e que pode-se perceber através de seus projetos é :

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

De acordo com o PPP da escola, todo o trabalho é construído em conjunto, visando uma gestão democrática tanto no sentido do acesso à escola (recursos e inclusão de alunos com necessidades especiais) quanto à sua própria gestão. Nesse sentido, o PPP refere: “O Conselho Escolar, como órgão máximo do processo democrático de gestão, atua em consonância com o espírito democrático e responsável que busca nortear todas as ações da escola.” (PPP, 2010, p. 34) Ao conversar com a Direção da escola, pode-se perceber que o Conselho Escolar efetivamente atua na gestão partilhada da instituição, sendo representado ativamente em todos os seus segmentos.

Além disso, de acordo com o PPP, “a escola deve efetivar a distribuição social do conhecimento dentro de um projeto emancipador, que contorne a hegemonia do saber dominante” (PPP, 2010, p. 5).

De acordo com Veiga (2002), projeto significa lançar para diante, antevendo um futuro diferente do presente, portanto, o PPP aponta ações para promover a inclusão do aluno na sociedade através dos diversos projetos para antever um futuro diferente do presente do aluno. Este é uma das principais referências existentes no PPP, a busca de alternativas futuras para os alunos. Sendo assim, o PP não se define enquanto um documento pronto e acabado, e sim o reflexo de um momento específico da história da instituição, história esta que é sempre dinâmica, e que por sua vez influencia as reinterpretações, adequações, transformações e alterações.

Neste contexto, onde no principal documento da instituição é defendida a autonomia como valor fundamental a ser desenvolvido com os discentes, e onde a gestão é pensada como emancipatória, coletiva e participativa, cabe conhecer o grupo docente que integra a instituição e de que forma o mesmo se vê diante da mesma e do seu trabalho pedagógico.

## **2.2 O grupo de professores e sua trajetória profissional**

Neste olhar sobre os professores da instituição, alguns questionamentos referenciais cabem ser destacados:

- o grupo se vê como parte da gestão da instituição?
- a autonomia destacada no PPP é um valor partilhado entre os professores?
- os docentes sentem-se partícipes dos processos decisórios e assume as responsabilidades pelos mesmos?

Estas questões iniciais servirão de balizadores para analisar as informações coletadas através do primeiro instrumento de pesquisa (Apêndice 1) que foi aplicado no grupo de professores da instituição. A participação foi voluntária e contou com 37 devoluções para tabulação.

Os dados obtidos com o instrumento de pesquisa serão analisados a partir de duas perspectivas teóricas. Inicialmente, partindo da ótica de Meirieu (2005), a escola vai ser vista como um espaço de tensões.



Para este autor, o trabalho pedagógico do professor é caracterizado como um estado de tensões, onde se mesclam exigências contraditórias, mas, muitas vezes, não excludentes, ou seja, não há uma opção clara entre certo e errado. Ampliando esta perspectiva para o contexto escolar, pode-se inferir que também no nível institucional e coletivo, existam tensões entre comportamentos e atitudes onde a interpretação seja complexa e pareça, até certo ponto contraditória.

Outro autor que destaca a complexidade do contexto escolar enquanto instituição é Paro, ele destaca que:

Como grupo social, a escola é dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais. (PARO, 2012, p. 04)

Neste sentido é fundamental se aprofundar na dinâmica idiossincrática de cada instituição a fim de se apropriar de suas dinâmicas particulares e exclusivas. Somente assim é possível obter legitimidade e representatividade nos projetos e ações que visem o planejamento da gestão escolar. Conhecer o grupo de professores e suas trajetórias profissionais inscreve-se neste contexto como condição fundamental para iniciar qualquer projeto de gestão.

Assim sendo, o outro balizador teórico desta análise será a importância da trajetória profissional dos docentes como elemento fundamental para a compreensão de suas posturas dinâmicas ou estagnadas, também levando em consideração que esta é uma polaridade artificial, já que na maioria das vezes é possível perceber movimentos pendulares em relação a ambas posições.

Huberman (1992, *apud* MARCHESI, 2008) apresenta um modelo de desenvolvimento profissional que esquematicamente apresenta fases genéricas que levam em consideração o número de anos de docência. Como qualquer generalização, esta possui suas falhas, no entanto, possibilita traçar um panorama geral dos diversos grupos de professores.

Conforme o autor, a primeira fase corresponde aos três primeiros anos da profissão, e seria caracterizada pela “sobrevivência e o descobrimento” (MARCHESI, 2008, p. 35). Nesta fase os professores precisariam enfrentar os desafios da nova profissão, encontrando formas de sobreviver diante do complexo contexto escolar e

descobrendo as primeiras ferramentas para lidar com as situações de sala de aula e suas responsabilidades profissionais.

Do quarto ao sexto ano, ocorreria a fase da estabilização, onde o docente já adquiriu confiança em seu trabalho, devido a aquisição de diversos métodos e já estabeleceu relações de parceria com alguns de seus colegas. Nesta fase ocorre a “percepção subjetiva de que existe um compromisso pessoal com a atividade docente.” (MARCHESI, 2008, p. 36).

A partir deste momento, as trajetórias docentes podem ter itinerários divergentes. Entre os 7 e 18 anos de atividade docente, o professor pode ter sua carreira baseada na experimentação/atividade, onde além de propor práticas pedagógicas inovadoras, ocorre o interesse no funcionamento da escola como um todo e sua interação à gestão de forma mais efetiva. Ou, por outro lado, o docente pode ser acometido por dúvidas acerca de sua profissão, suas escolhas e a própria permanência na área. “As dificuldades, a monotonia e a percepção de falta de reconhecimento social estão na base desta avaliação.” (MARCHESI, 2008, p. 36)

O período entre 19 e 30 anos de prática docente também teria duas possibilidades: de um lado uma fase de serenidade, onde “a perda de energia física leva a uma etapa de relaxação e tranquilidade, na qual os professores sentem que dominam melhor a prática.” (MARCHESI, 2008, p. 37)

A outra possibilidade seria uma fase de conservadorismo, onde “os professores olham para o passado e lá encontram aspectos mãos positivos do que na situação atual...” (MARCHESI, 2008, p. 37).

Por fim, a última fase do ciclo profissional dos docentes, que compreenderia os últimos dez anos de atuação, seria caracterizada por uma falta de comprometimento e

[...] um progressivo distanciamento dos eventos que ocorrem na escola e em um menor interesse por participar nos conflitos internos e nas lutas de poder no âmbito da instituição. Os professores trazem uma reflexão maior e um estilo de trabalho mais tranquilo frente aos projetos de inovação e mudança, que são mais próprios das etapas anteriores. (MARCHESI, 2008, p. 37).

Este período poderia ser vivenciado a partir de forma mais serena, ou mais amargurada, levando em consideração as opções e a trajetória profissional que foi traçada por cada professor.

A partir destas duas lentes teóricas é que os dados coletados serão interpretados e discutidos: a escola como um espaço de tensões, onde os professores muitas vezes adotam posturas contraditórias entre suas ações, percepções e discursos, e a importância da trajetória profissional como elemento fundamental para compreender as opções do grupo docente frente às questões relacionadas à gestão escolar, inclusive ao processo de formação continuada.

Conhecer o grupo docente da instituição é fundamental para compreender como este coletivo se posiciona, reflete e participa no planejamento e execução das formações continuadas. Estas formações devem ser vistas como um processo contínuo, permanente e participativo, neste sentido:

Aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional. Implica reconhecer que não há uma formação 'fora' de qualquer relação com os outros, mas 'dentro' da relação com a realidade concreta. Mesmo a autoformação pelo estudo e a reflexão individual não deixam de ser uma forma de confronto de experiências vivenciadas por outros. (FÁVERO apud ALVES, 1992, p. 71)

Sendo assim, o coletivo docente não pode, nem deve, ser desconsiderado para se analisar tudo que se refere à formação continuada, as idiossincrasias de cada grupo de professores são determinantes para o sucesso ou fracasso das iniciativas.

O grupo da instituição analisada apresenta uma característica marcante no que se refere à profissão docente, a ampla maioria do gênero feminino, 92% dos docentes são mulheres. Com relação à formação acadêmica, todos são graduados, 75% realizaram algum curso de especialização e 8% possuem mestrado. A qualificação acadêmica dos professores da instituição criou expectativas quanto ao processo de planejamento e execução da formação continuada, principalmente no que se refere à disponibilidade dos docentes em assumirem um papel mais pró-ativo na própria realização das mesmas, partilhando seus saberes. No entanto, esta expectativa foi frustrada ao se analisar o segundo instrumento de pesquisa (Apêndice 2) e se verificar a pouca pré-disposição dos docentes em se responsabilizar por alguma das formações<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Estas questões serão aprofundadas no próximo capítulo, no entanto julguei necessário realizar este comentário a fim de destacar a problemática.

Os gráficos, apresentados na próxima página, refletem a distribuição dos professores da instituição com relação as faixas etárias dos professores e o número de anos que faltam para os mesmos se aposentarem.

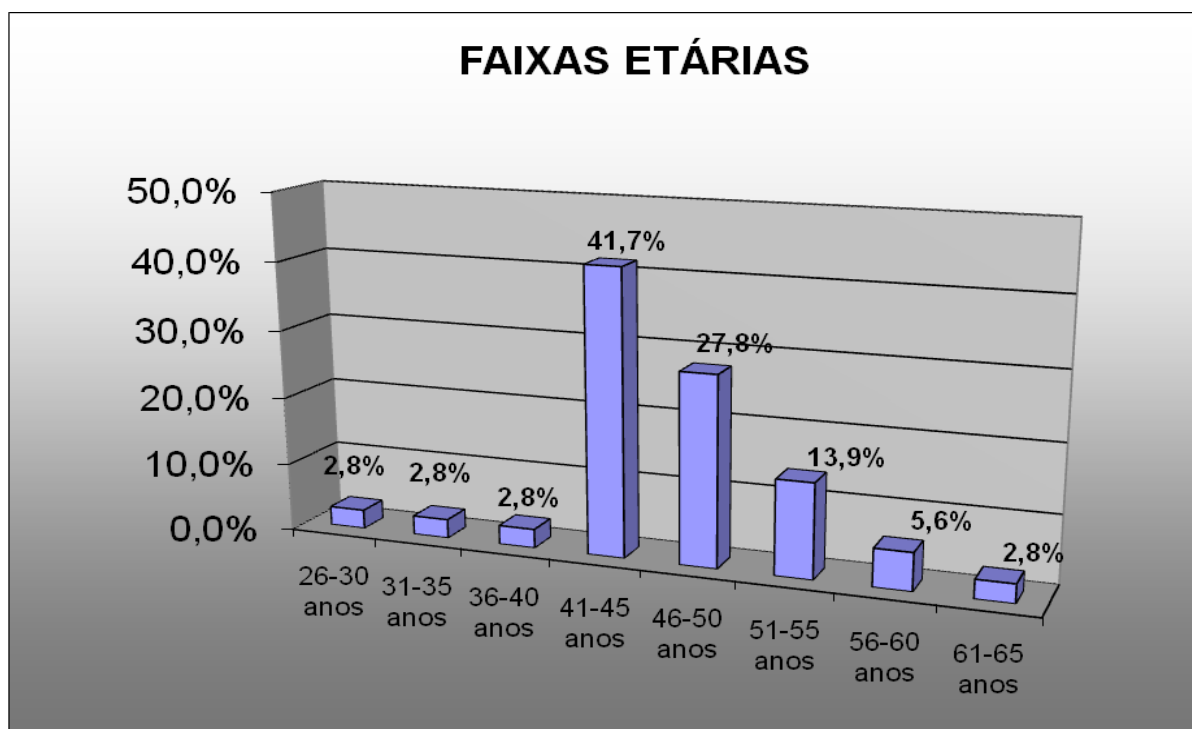


Gráfico nº 01 – Faixas etárias

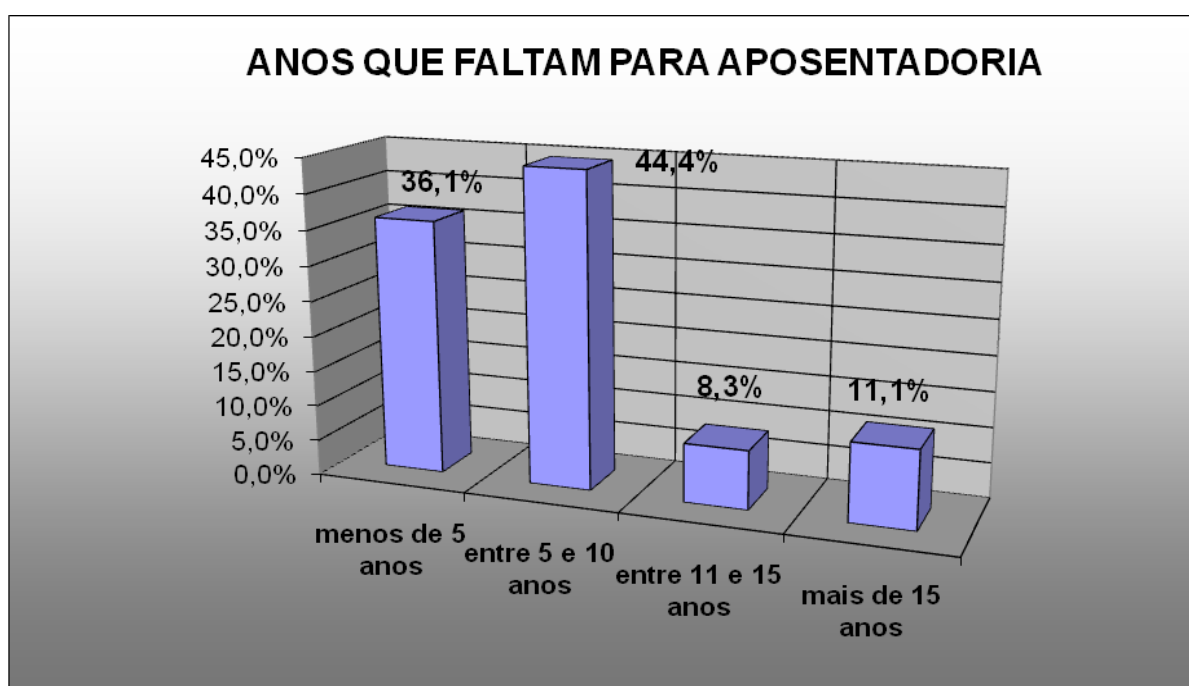


Gráfico nº 02 – Número de anos que faltam para a aposentadoria

A análise destes dados a partir do referencial de Huberman (apud MARCHESI, 2008) coloca cerca de 80% dos docentes da instituição na última fase de sua trajetória profissional, aquela caracterizada por uma falta de comprometimento, e que seria marcada por dois pólos, um de serenidade em relação ao fim da carreira docente, e outro de amargura em função do cansaço e frustração. Mesclando os dados do instrumento de pesquisa, com a observação empírica do grupo de professores foi possível perceber exatamente este contexto. Este grande grupo de professores da instituição já apresenta um comportamento de fim de trajetória profissional, marcado por um descompromisso relativo, onde a longa experiência docente lhes dá “certezas” de como proceder no contexto da instituição. O comportamento dos professores oscila entre o sentimento de “dever cumprido” e, para alguns, uma “contagem regressiva” pela aposentadoria.

No geral os professores, apesar de estarem nesta fase de conclusão da trajetória profissional ressaltam que, se tivessem de fazer a opção da docência, iriam, na sua maioria realizar novamente, conforme o gráfico nº 03.

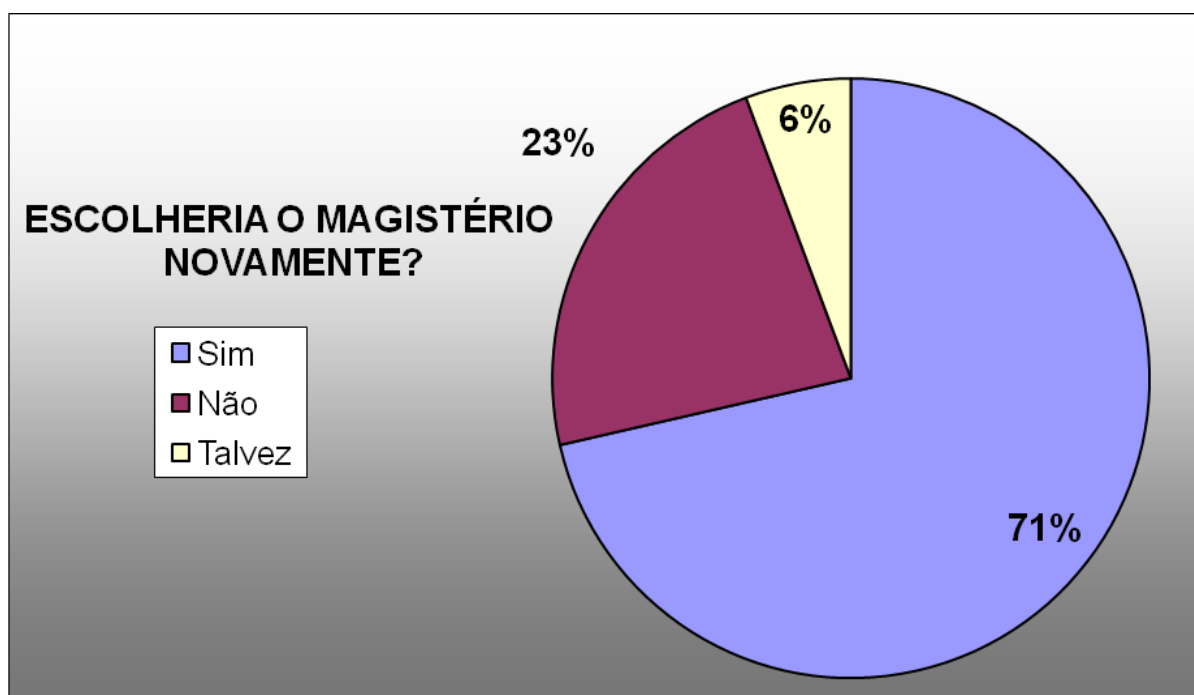


Gráfico nº 03 – Posicionamento quanto a escolha da docência novamente como profissão

A profissão docente, ainda é vista com bons olhos e como alternativa até mesmo para os filhos, para mais da metade dos professores, conforme destacado no gráfico nº 04. Estes dados possibilitam confirmar as observações realizadas por

Marchesi (2008), de que os professores brasileiros na sua maioria não mostram uma atitude negativa ao fim de sua trajetória profissional.

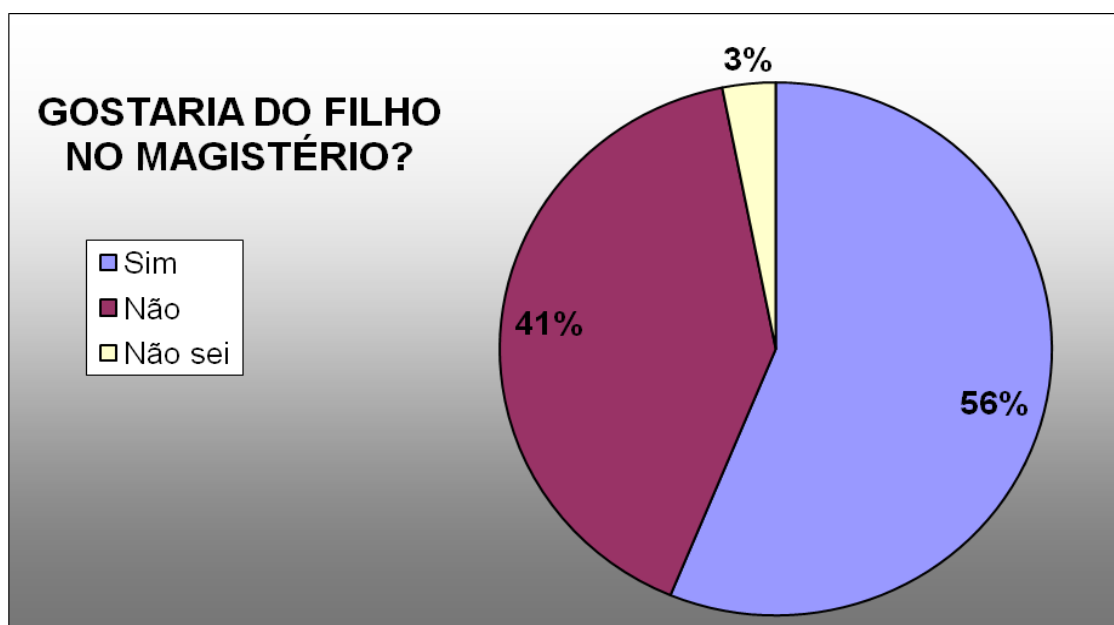


Gráfico nº 04 – Posicionamento quanto a escolha da docência como profissão pelos seus filhos

A partir destas primeiras informações, é possível perceber uma das tensões/contradições inerentes ao grupo docente: de um lado as questões relativas ao processo de acomodação natural decorrente da fase de conclusão da trajetória profissional, que em alguns casos reflete-se na lógica da “contagem regressiva” e na desmotivação, e, por outro lado, professores com uma trajetória profissional satisfatória, que ainda se sentem motivados pela carreira docente, motivados e que através de suas experiências profissionais permitem-se ingressar em novos projetos.

Conforme o gráfico nº 05, percebe-se que a maioria dos professores atua apenas na instituição pesquisada.

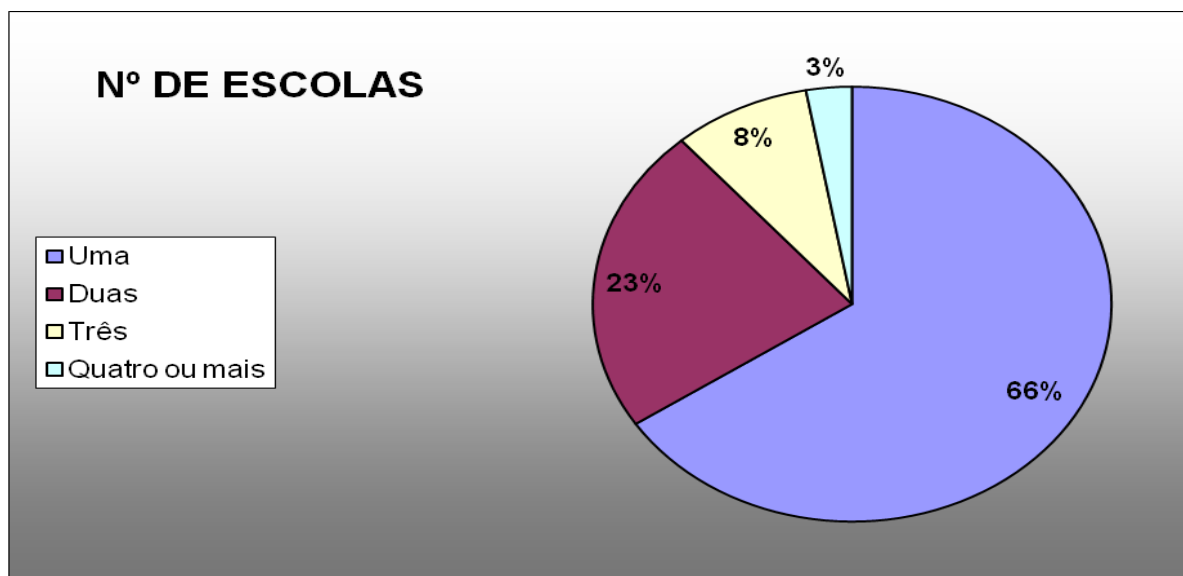


Gráfico nº 05 – Número de escolas em que os docentes atuam

Esta relação com a escola demarca uma outra tensão/contradição percebida no âmbito da instituição através tanto da pesquisa quanto do olhar empírico sobre a realidade: o sentimento de pertencimento e identidade com a escola, e possibilidade desta forma de construir um projeto coletivo, opondo-se a falta de alteridade de outras instituições, chegando mesmo a uma espécie de postura xenofóbica às vivências de outras instituições.

A segunda parte do primeiro instrumento de pesquisa solicitava aos professores realizarem uma avaliação do coletivo docente da instituição. Foi solicitado que as perguntas fossem respondidas com notas de 01 a 05, onde 01 corresponderia a notas mais baixas e piores resultados e 05 o melhor desempenho possível.

A partir das respostas foram organizados os seguintes gráficos, sendo que suas informações foram relativizadas a partir da análise qualitativa que a convivência diária com o grupo docente oportunizou.

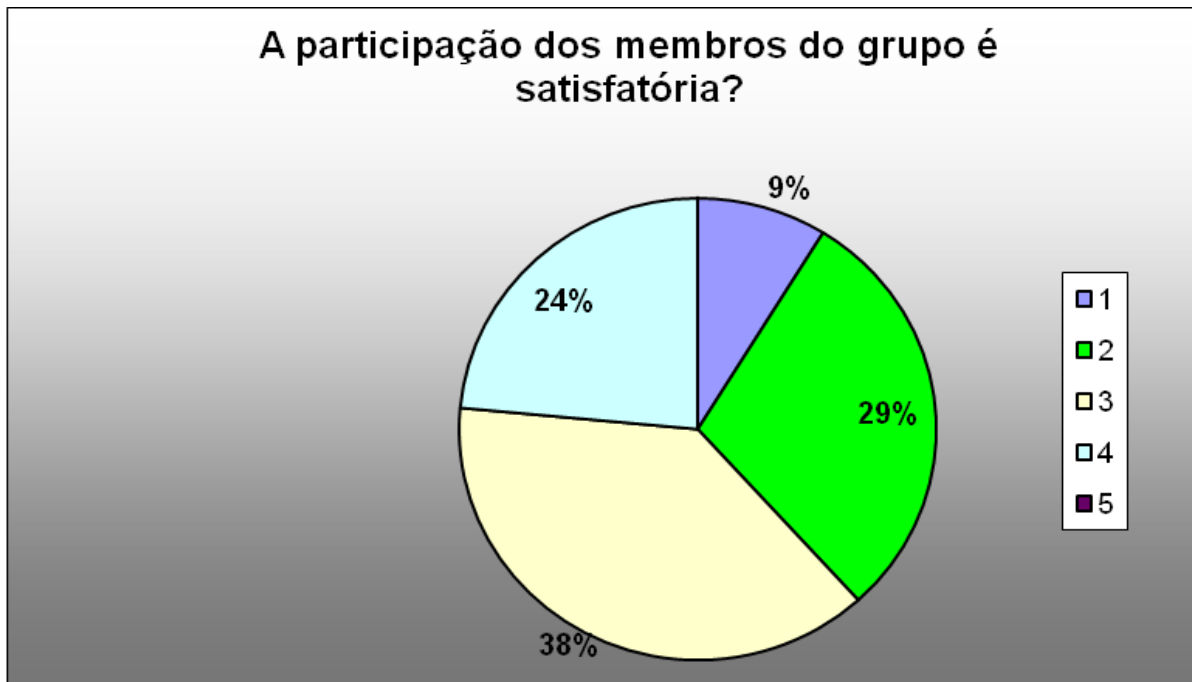


Gráfico nº 06 – Participação dos membros do grupo

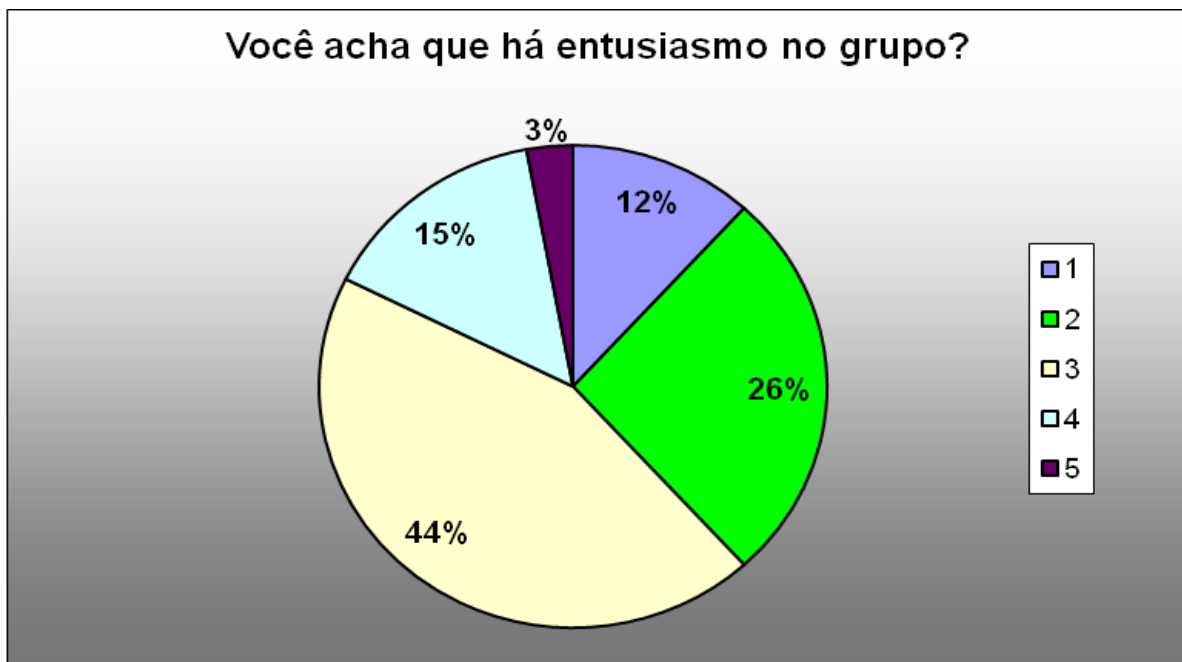


Gráfico nº 07 – Entusiasmo do grupo





Gráfico nº 08 – Participação dos membros do grupo no diálogo



Gráfico nº 09 – O grupo funciona com unidade

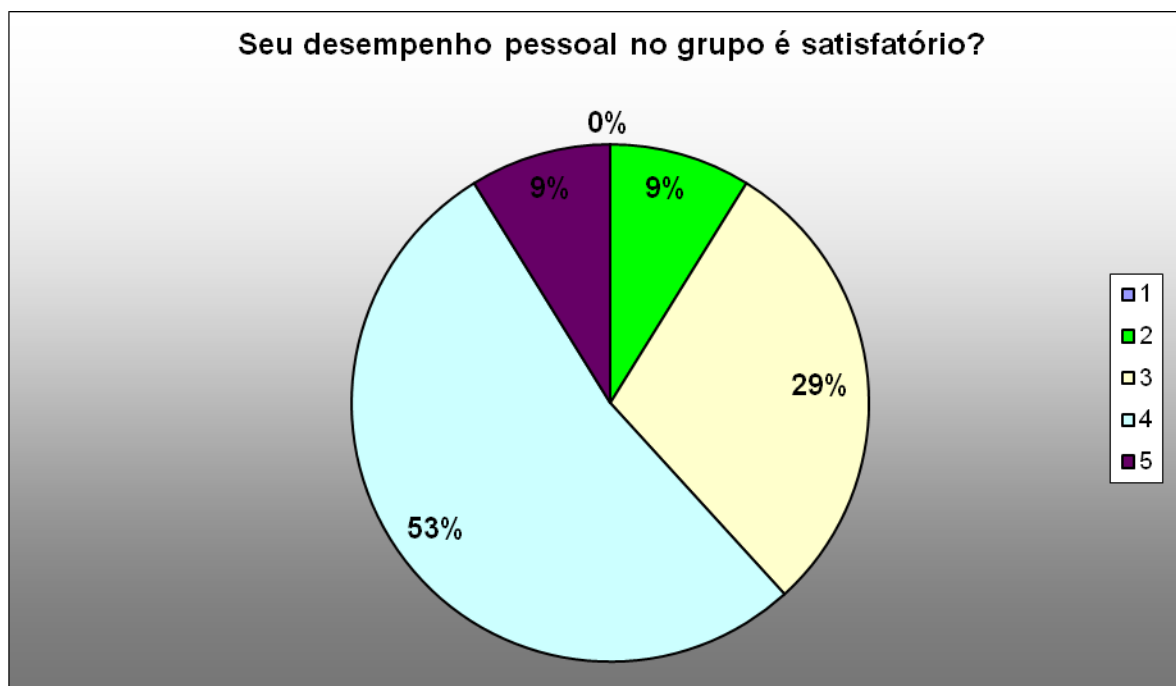


Gráfico nº 10 – Desempenho pessoal no grupo

A análise das informações refletidas nos gráficos apresentados acima permitiu constatar mais uma das tensões/contradições do grupo docente da instituição. Enquanto, na média, mais de 75% das notas relativas ao desempenho do grupo encontram-se entre as notas mais baixas (de 01 a 03), mais de 60% das avaliações de sua própria participação no grupo remetem às notas mais altas na escala apresentada (04 e 05). Este contexto remete a um questionamento: se a avaliação do desempenho pessoal é bom, por que a avaliação do grupo não apresenta os mesmos resultados? Existe desta forma uma dicotomia na percepção do desempenho, enquanto a perspectiva é a desempenho individual é feita uma leitura positiva da realidade, no momento que se busca uma perspectiva coletiva, a leitura torna-se negativa.

No que tange a este trabalho, dentro de tantas possibilidades de questionamentos possíveis a partir dos dados tabulados, cabe destacar duas informações fundamentais para compreender de que forma se relacionam a trajetória profissional do grupo docente e o processo de formação continuada. Inicialmente é importante destacar que 80% dos professores da instituição encontram-se no final de sua trajetória profissional, fato este que remete a diversas formas e intensidades de descompromisso. Também é fundamental salientar que este grupo docente não apresenta uma identidade coletiva positiva. Os dados

tabulados remetem a uma valorização das individualidades em detrimento a coletividade.

Seja pela falta de participação, entusiasmo, diálogo, ou capacidade de trabalhar como uma unidade, a visão que prevalece é a de que o grupo docente não apresenta unidade. E esta visão é crucial para o planejamento e execução dos processos de formação continuada, já que,

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem)[...] (IMBERNÓN, 2010, p. 31)

O momento da trajetória profissional de cada docente e a identidade coletiva desta forma desempenham um papel fundamental no sucesso das formações continuadas, uma vez que para que estas tenham validade e legitimidade,

É necessário criar uma metodologia de trabalho que possibilite aos professores e a si próprio atuarem como protagonistas, sujeitos ativos no processo de identificação, análise e reflexão dos problemas existentes na escola e na elaboração de propostas para sua superação. (CELESTINO, 2012, p. 42)

E este processo de protagonismo está diretamente relacionado à forma como cada docente se percebe dentro do coletivo de que faz parte. É na coletividade que se pode realizar “a formação e a reflexão sobre os aspectos éticos, relacionais, colegiais, atitudinais e emocionais dos professores, os quais vão além dos aspectos puramente técnicos e ‘objetivos’.” (IMBERNÓN, 2010, p. 43)

Estas questões serão retomadas e aprofundadas no próximo capítulo quando serão abordadas as questões relativas à formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e pela instituição escolar pesquisada em 2012, bem como a participação dos docentes no planejamento e execução neste processo.

### CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTINUADA E PROTAGONISMO DOCENTE

A importância fundamental da formação continuada é um consenso entre todos aqueles que estudam e trabalham com educação. A formação inicial não tem como dar conta de forma perene dos desafios impostos pela complexidade em constante mutação que se configura o espaço escolar, “[...] exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas” (PERRENOUD, 2000, p. 156).

Diante deste contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), define, já há muitos anos, uma série de formações obrigatórias que os docentes da rede devem cumprir ao longo de cada ano docente. Parte destas formações são responsabilidade da própria SMED e o restante são de responsabilidade de cada escola, que assim tem a autonomia para definir quais temáticas e metodologias atendem melhor as suas idiossincrasias naquele momento.

Este processo de formação continuada anual é obrigatório para todos os professores da rede, e refletem uma preocupação institucional da SMED em manter seus docentes em constante atualização. A obrigatoriedade muitas vezes é questionada por alguns docentes, no entanto é importante destacar que:

Quando ela não é obrigatória, muitos professores escapam completamente da formação continuada. Alguns deles formam-se como autodidatas, prescindem da formação contínua institucional, sem que suas competências cessem de se desenvolver. Outros, que infelizmente representam mais do que uma margem, vivem com os conhecimentos de sua formação inicial e de sua experiência pessoal. A urgência seria fazê-los *entrar* no circuito de formação contínua, se possível por vias que não reforcem imediatamente a idéia de que eles nada têm a esperar dela[...] (PERRENOUD, 2000, p. 163)

No ano de 2012, a SMED orientou que fossem realizados 10 encontros de formação continuada. Deste total, 6 seriam de responsabilidade de cada escola e 4 estariam sob responsabilidade da mantenedora. Destes 4 encontros sob responsabilidade da Secretaria, 2 se dariam de forma regional, ou seja, reunindo os docentes de escolas de uma mesma região, e 2 ocorreriam de forma geral. As formações sob responsabilidade da escola ocorrem de acordo com organizações

próprias de cada instituição, havendo, no entanto a necessidade de se enviar a relação de assuntos/temáticas que serão abordados em cada encontro.

Neste capítulo serão abordadas as ações de formação continuada promovidas pela SMED no ano de 2012 e as ações específicas da instituição pesquisada, tentando neste caso se estabelecer relações entre o protagonismo docente em relação às formações continuadas e a trajetória profissional do grupo de professores da escola.

### **3.1 Ações de formação continuada da rede municipal de Porto Alegre no ano de 2012**

Conforme as informações disponíveis no *site* da SMED, a rede municipal de ensino de Porto Alegre é formada por 96 escolas com cerca de 4 mil professores e 1200 funcionários. Essa estrutura atende a 55 mil alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que cabe a este trabalho, é importante ressaltar que existem 55 escolas de Ensino Fundamental, reunindo aproximadamente 46 mil alunos e 3.500 professores. Estas escolas estão divididas para fins organizacionais e de assessoria em quatro regiões: norte, sul, leste e oeste. Em cada região existe um núcleo de assessoria que atende aquele grupo de escolas, este núcleo é composto por um assessor de gestão e três assessores pedagógicos.

A organização do Ensino Fundamental na rede de Porto Alegre é feita a partir de 3 ciclos de formação, cada um com duração de 3 anos. Conforme a SMED, esta organização “visa a respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos, facilitando a continuidade de suas aprendizagens durante os três anos de cada ciclo” (SMED, 2012).

Dentro da política educacional para o Ensino Fundamental, a SMED definiu quatro eixos prioritários a serem desenvolvidos por todas as ações da Secretaria: Gestão Educacional de Resultados, Conhecimento, Inclusão e Integralização da Educação. Dentro do eixo Gestão Educacional de Resultados é destacada a política de formação continuada em serviço, estimulando a reflexão do professor sobre sua prática, como proposta teórica estabelecida, norteadora de ações da SMED.

Neste contexto, a Secretaria torna-se propositiva com relação à formação continuada definindo no próprio calendário letivo de cada escola um número mínimo de formações, bem como, a própria mantenedora é responsável por realizar ações neste sentido.

Sou professor da rede municipal de Porto Alegre há aproximadamente 7 anos, e neste período procurei observar as ações de formação continuada a fim de entender como funcionam e qual seu efetivo alcance nos contextos escolares particular de cada instituição. A partir destas observações, criei uma tipologia para classificar as ações de formação:

- formações de cunho motivacional: nestas ações são realizadas atividades que abordam principalmente os componentes emocionais da profissão docente, suas dificuldades, seus desafios, buscando reforçar a auto-estima dos professores e seu papel fundamental na sociedade;

- formações de cunho teórico/paradigmático: nestas ações são abordados, de forma macro, temas e conceitos relativos ao processo de ensino/aprendizagem na contemporaneidade, como por exemplo as questões relacionadas à inclusão, às novas tecnologias na educação, aos novos contextos familiares, etc., a tônica é apresentar de forma generalista estas questões e suas implicações no universo escolar;

- formações de cunho prático/pragmático: estas ações se caracterizam por uma abordagem mais concreta das novas demandas e ferramentas para a prática docente na atualidade, buscando principalmente dar subsídios práticos para a práxis do professor em sala de aula.

Obviamente esta tipologia não é estanque, em uma mesma formação pode haver características diversas, porém de maneira geral, está é uma classificação que faz sentido diante da experiência pessoal dentro da rede municipal de Porto Alegre.

No ano de 2012, a SMED se responsabilizou por realizar 4 formações, duas de âmbito regional, e duas de âmbito geral. As formações regionais são planejadas e executadas pelo núcleo de assessoria de cada região, a partir das demandas transmitidas pelas escolas ao longo do ano letivo, porém não há uma consulta sistemática e sistematizada do coletivo de professores da rede municipal para definição das temáticas, metodologia ou nome dos palestrantes.

A assessoria regional que atende a instituição pesquisada neste trabalho organizou as formações regionais da seguinte forma: quatro encontros em datas

diferenciadas para grupos de professores conforme os ciclos e anos que desenvolvem suas atividades e um encontro geral para todos os professores da região.

As temáticas abordadas nestes encontros levaram em consideração as características específicas de cada grupo de professores:

- formação para os docentes que atuam no 1º e 2º ano: questões relacionadas à alfabetização.

- formação para os docentes que atuam no 3º e 4º ano: questões relacionadas à transição entre o primeiro e o segundo ciclo.

- formação para os docentes que atuam no 5º e 6º ano: questões relacionadas às características dos alunos destes níveis de ensino, levando em consideração as questões relacionadas com o ingresso na pré-adolescência e adolescência.

- formação para os docentes que atuam no 7º, 8º e 9º anos: questões relacionadas a cada área do conhecimento (Matemática, História, Artes, Educação Física, Ciências, Geografia, Filosofia e Línguas Adicionais) onde os professores foram reunidos em grupos conforme sua área de atuação.

Geralmente as formações gerais da SMED ocorrem em dois momentos ao longo do ano, uma aula inaugural no primeiro semestre e outro encontro no segundo semestre de cada ano. A metodologia adotada é a de reunir todos os docentes da rede municipal em um único espaço para assistirem uma palestra sobre alguma temática relacionada à educação.

Neste ano porém, a SMED mudou o formato destas formações gerais. Ao invés de realizar um encontro em cada semestre, optou por organizar um seminário de formação intitulado “A prática pedagógica como desafio constante”. Este evento ocorreu nos dias 30 e 31 de julho de 2012, oferecendo uma série de palestras, onde cada docente teria de se inscrever obrigatoriamente em duas, conforme seus interesses. As atividades foram realizadas em diversos espaços da cidade.

Na figura da próxima página, pode-se conhecer a temática e o responsável por cada uma das palestras, permitindo perceber que houve a preocupação em oferecer um amplo leque de assuntos e abordagens relacionados aos quatro eixos orientadores do planejamento pedagógico da SMED: Gestão Educacional de Resultados, Conhecimento, Inclusão e Integralização da Educação.



#### Dia 30 de julho de 2012

**PALESTRA 1**  
Ensino e Aprendizagem:  
como avaliar?  
Lino de Macedo

**PALESTRA 2**  
O professor do futuro  
Gabriel Perissé

**PALESTRA 3**  
O bom conflito: juntos  
buscamos a solução  
Maria Tereza Maldonado

**PALESTRA 4**  
Prevenção precoce:  
a importância do  
investimento na  
primeira infância  
Sylvia Nabinger

**PALESTRA 5**  
Gestão escolar: o que,  
como e para quem?  
Ismael Bravo

**PALESTRA 6**  
Ensino e Aprendizagem:  
como avaliar?  
Lino de Macedo

**PALESTRA 7**  
O professor do futuro  
Gabriel Perissé

**PALESTRA 8**  
Painel: A informação e o  
conhecimento da  
escrita e da leitura  
dos juvenis hoje  
Regina Silveira,  
Juremir Machado da Silva  
e Marcelo Spalding

**PALESTRA 9**  
Educação Inclusiva e  
Aprendizagem,  
um assunto para além  
da Educação Especial  
Adriana Thoma

**PALESTRA 10**  
Planejamento, um instrumento  
estratégico eficaz  
Ismael Bravo

**PALESTRA 11**  
Filhos/alunos,  
um desafio constante  
Rosely Sayão

#### Dia 31 de julho de 2012

**PALESTRA 12**  
Alfabetização  
Artur Morais

**PALESTRA 13**  
Currículo: suas articulações e  
transversalidades  
Nilbo Nogueira

**PALESTRA 14**  
Neurociências, Educação e  
Aprendizagem - Daniela Barros e  
Fernanda de Carvalho

**PALESTRA 15**  
A escola diante das novas  
configurações familiares  
Luciana Wickert

**PALESTRA 16**  
Educação Inclusiva e Aprendizagem,  
um assunto para além da Educação Especial  
Adriana Thoma

**PALESTRA 17**  
Cidade Escola: uma proposta de  
Educação Integral  
Alexsandro dos Santos Machado

**PALESTRA 18**  
Alfabetização  
Artur Morais

**PALESTRA 19**  
Currículo: suas articulações  
e transversalidades  
Nilbo Nogueira

**PALESTRA 20**  
Neurociências, Educação  
e Aprendizagem - Daniela Barros  
e Fernanda de Carvalho

**PALESTRA 21**  
A escola diante das novas  
configurações familiares  
Luciana Wickert

**PALESTRA 22**  
Prevenção precoce: a importância  
do investimento na primeira infância  
Sylvia Nabinger

**PALESTRA 23**  
Cidade Escola: uma proposta de  
Educação Integral  
Alexsandro dos Santos Machado

**PALESTRA 24**  
Drogadição e Aprendizagem  
Carlos Alberto Duarte Soares

Figura 01: Programação do Seminário de Formação



Levando em consideração que estas formações são de cunho obrigatório, a participação dos professores é maciça, o que garante que as mesmas sejam sempre alvo de debates e avaliações no retorno dos docentes às escolas. Neste sentido, é possível perceber que as formações melhores avaliadas pelos professores são aquelas que se caracterizam por abordar as questões a partir de propostas práticas/pragmáticas com ações concretas na sala de aula.

Além destas formações obrigatórias, a SMED promoveu neste ano uma série de cursos de adesão voluntária para os docentes da rede municipal. Tendo em média quatro encontros, com carga horária média de 20 horas-aulas, estes cursos deveriam ser realizados pelos professores em horários que os mesmos não tivessem comprometidos com atividades em suas escolas.

Foram oferecidos os seguintes cursos:

Curso 1: Movimentos da Matemática no 1º Ciclo: Construir caminhos, solidificar estruturas

Ementa: O curso visa rever a prática de ensino de matemática no 1º Ciclo, com o objetivo de verificar o desenvolvimento estruturado dos conhecimentos matemáticos no crescente necessário aos três anos ciclo.

Curso 2: A Matemática do 2º Ciclo: um olhar etnomatemático sobre o desenvolvimento de uma Língua Matemática no Desenvolvimento do Estudante

Ementa: O curso visa oportunizar, em sistema de grupos de estudo, um levantamento de angústias dos professores que ensinam Matemática na RME, no sentido de desenvolver estratégias e novos olhares no ensino da matemática no 2º Ciclo.

Curso 3: A Matemática no 3º Ciclo: Os descritores da Prova Brasil, estratégias e planejamentos

Ementa: O curso visa oportunizar, em sistema de grupos de estudos, a análise de descritores e questões da prova Brasil de C30, e verificação de possibilidades educacionais a serem aplicadas na formação dos estudantes desde o 2º Ciclo.

Curso 4: Língua Matemática e Etnomatemática: Olhares interdisciplinares na educação: Matemática, Educação Física e Geografia

Ementa: O curso visa analisa possibilidades estéticas de desenvolvimento de projetos entre professores de Matemática, Educação Física e Geografia.

Curso 5: Língua Matemática e Etnomatemática: Olhares interdisciplinares na educação: Matemática e Arte

Ementa: O curso visa analisar possibilidades estéticas de desenvolvimento de projetos entre professores de Matemática e Arte.

Curso 6: Língua Matemática e Etnomatemática: Olhares interdisciplinares na educação: Matemática e Ciências

Ementa: O curso visa analisar possibilidades estéticas de desenvolvimento de projetos entre professores de Matemática e Ciências.

Curso 7: Inclusão e Implicação na aprendizagem

Ementa: Trata as questões da inclusão escolar, revisitando fazeres pedagógicos com a contribuição de recursos diversos para efetivar a aprendizagem. Contempla também práticas e projetos de adaptação curricular.

Curso 8: A produção de Textos na Escola

Ementa: Repensar as práticas de produção de textos no cotidiano da sala de aula, buscando entrelaçá-las às questões relacionadas ao letramento e alfabetização, oralidade, leitura, gramática e socialização da escrita.

Curso 9: Ciclos: vida, aprendizagem e formação

Ementa: Revisitar os ciclos de formação, buscando contextualizar os sujeitos-alunos atendidos em cada etapa de aprendizagem. Rever as bases epistemológicas dos ciclos de formação. Refletir sobre as singularidades e especificidades dos ciclos de formação na RME/POA

Curso 10: Escola, muito prazer!

Ementa: Repensar o lúdico e o jogo no universo escolar, como uma ferramenta de aprendizagem e ensinagem. Proporcionar o diálogo entre os docentes, ressaltando o prazer de ser professor e promovendo ações que contemplem o brincar, lúdico e os jogos. Promover o desejo e o prazer do professor e do aluno no cotidiano escolar e no processo ensino-aprendizagem.

Curso 11: Tecnologias na alfabetização

Ementa: Curso voltado para as questões da alfabetização, aberto a todos os ciclos, supervisores e orientadores educacionais. Visa proporcionar a utilização objetiva de ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar tendo em vista a busca de alternativas diferenciadas nos processos de alfabetização e letramento.

Curso 12: Revisitando os pensadores da educação

Ementa: Curso de formação continuada que revisita importantes pensadores da Educação e suas correntes epistemológicas, articulando-as com as práticas pedagógicas dos professores da RME/PMPA.

Curso 13: Abordagens práticas e poéticas: leitura e produção textual

Ementa: Este curso propõe uma interlocução entre pesquisas e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, sugerindo e refletindo sobre experiências que potencializam o prazer de pensar, narrar, discutir, argumentar e produzir histórias e outros textos.

Curso 14: Saúde e Educação: dois olhares sobre aprendizagem

Ementa: Curso de formação continuada, estruturado para cruzar olhares, educação e saúde, sobre a inclusão. Abordar temas sobre as principais NEEs (TGD, TDA, TDAH, espectro autista, drogadição, transtornos de conduta) e trabalhar conhecimentos sobre os principais limites e possibilidades dos alunos de inclusão.

Curso 15: O contexto das diferentes Aprendizagens

Ementa: O curso, em sua segunda edição, voltado inicialmente aos professores que atuam junto aos laboratórios de aprendizagem, convida também para esta interlocução, os professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, para efetivar uma discussão ainda mais ampliada sobre o aprender, os problemas, as dificuldades de aprendizagem e as diferenciadas possibilidades de intervenção pedagógica, num universo transversalizado por diferentes olhares e saberes.

Curso 16: Cinema: Olhares da Educação pelo mundo

Ementa: A partir da projeção de filmes que retratam diferentes culturas ao redor do mundo, com temáticas ligadas à Educação, visa-se oportunizar espaços de reflexão e diálogo acerca dos múltiplos nexos entre cosmovisões e práticas pedagógicas.

Uma vez que a adesão era voluntária, e a participação envolvia o comprometimento de uma carga horária normalmente não destinada a atividades profissionais, é possível afirmar que os docentes que realizaram estes cursos estavam efetivamente buscando seu aperfeiçoamento profissional, tornando-se também responsáveis por sua atualização. Com relação aos docentes da escola analisada neste trabalho, constatou-se que apenas cinco professoras participaram destas atividades. Destas docentes, quatro encontram-se nos primeiros anos de atividade docente, o que, conforme já destacado, se caracteriza por um maior

comprometimento com a profissão, e a preocupação em buscar novos conhecimentos e ferramentas para a práxis pedagógica.

Este comprometimento com a formação continuada, e principalmente o protagonismo docente nestas ações pode ser melhor compreendido através de um olhar mais detalhado no âmbito de cada escola, uma vez que nesta dimensão fica mais claro perceber alguns dos múltiplos componentes que definem o comprometimento ou não com este processo.

### **3.2 Protagonismo docente no planejamento das ações de formação continuada na escola em 2012**

A efetiva gestão democrática da escola só se torna realidade quando se constitui axioma referencial para todos os processos que se dão dentro da instituição. Neste sentido, todas as ações pedagógicas da escola também devem ser balizadas a partir dos mesmos valores democráticos. Sendo assim, cabe o questionamento sobre o que não é, ou não deveria ser pedagógico na escola? Até onde deveria se estender o domínio deste campo? A intencionalidade pedagógica deveria estar presente em todos os momentos da vida escolar, perpassando não apenas os momentos de sala de aula, quando se dão os encontros formais entre docentes e discentes, mas estando presente também em todos os momentos de planejamento, execução, convívio e trocas que existem no cotidiano escolar. Se o processo de ensino/aprendizagem é o fim último da escola, nos meios que se utilizam para alcançar este fim, também deve estar presente a intencionalidade pedagógica e, por conseguinte, os valores e ideais defendidos por uma perspectiva de gestão democrática.

É fundamental que se tenha claro que *“o pedagógico é a dinâmica da escola, da educação, por isso mesmo, é resultante da colaboração de todos, nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar.”* (FERREIRA, 2008, p. 177). Neste contexto, o papel do coordenador pedagógico adquire fundamental importância como elemento de ligação entre os diversos tempo e espaços escolares, os diversos segmentos que compõe a comunidade escolar e os processos que garantam uma perene intencionalidade pedagógica das ações e planejamentos, consoantes com as exigências de uma concreta gestão democrática.

O coordenador pedagógico tem a responsabilidade de transitar entre os segmentos da comunidade escolar a fim de estruturar com estes, possibilidades de construção coletiva de saberes e garantir tempos/espços que respeitem as idiosincrasias de cada segmento. O cotidiano escolar deve ser problematizado como um enorme campo de estudos e possibilidades, onde as ações individuais e coletivas devem ser pensadas a partir do viés pedagógico enquanto valor ontológico do funcionamento escolar. Nesta perspectiva, a gestão democrática se constitui enquanto horizonte referencial de permanente reconstrução, uma vez que será sempre necessário rever, atualizar, ampliar, revisar, corrigir, criar, novos mecanismos que permitam a concreta e real participação de toda comunidade escolar no processo de gestão institucional, sendo esta também uma reflexão orientadora de todas as ações do coordenador pedagógico.

Partindo destes referenciais para minha prática de coordenador pedagógico, e buscando integrar os docentes da instituição de forma orgânica tanto ao processo de planejamento quanto de execução das formações continuadas institucionais, criei uma ficha de pesquisa (Apêndice 2) para estimular a reflexão acerca das mesmas, a definição das temáticas e metodologias mais interessantes, e também a possibilidade dos mesmos se constituírem enquanto proponentes de ações específicas.

Este movimento de estimular a participação dos professores reflete a percepção de que:

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros. (IMBERNÓN, 2010, p. 11)

Neste sentido, a participação efetiva dos docentes é vista como uma alternativa para responder a

[...] critica aos programas tradicionais de formação de professores que reúnem grande quantidade de docentes de uma mesma disciplina, de diferentes estabelecimentos de ensino, mas desvinculados do quadro institucional de cada uma de suas escolas. (PARO, 2007, p. 70)

A criação de mecanismos de participação e diálogo constitui-se como uma ferramenta fundamental para promover a gestão democrática escolar como valor fundamental para as práticas cotidianas de cada instituição.

Tendo como referência os dados tabulados na pesquisa de perfil de grupo da instituição (Apêndice 1), onde mais de 90% do corpo docente da instituição referiu ter no mínimo especialização, a expectativa inicial era de que vários docentes iriam se disponibilizar para serem os protagonistas de formações continuadas, partilhando seus conhecimentos com os colegas. Na realidade, apenas 2 dos 28 docentes que preencheram a ficha de pesquisa manifestaram interesse em serem os protagonistas de ações formativas. Este número baixo de professores interessados em participar deste processo foi um dos questionamentos iniciais que motivou este trabalho e levou à busca de referências teóricas que explicassem a situação.

Outro dado significativo foi a quantidade de professores que buscaram formações externas àquelas oferecidas tanto pela SMED quanto pela escola, dos 28 docentes que responderam ao instrumento de pesquisa, 24 referiram formações externas, contemplando uma grande variedade de temáticas:

- Síndrome de Burnout
- Cultura corporal
- Aluno-professor: ensino e aprendizagem
- A importância do investimento na primeira infância
- Novas tecnologias na educação
- Educação Fiscal
- Sustentabilidade
- Arte-terapia
- Libras
- Territórios Negros
- Língua alemã
- Método etnográfico de pesquisa
- Distúrbios de linguagem e alfabetização
- Oficinas de língua estrangeira
- Plano Nacional de Educação
- Etnia e diversidade
- Transparência gestão pública e controle social
- Práticas de ensino de História e Geografia

- Literatura infantil e ilustrações
- Saúde Mental: a prevenção é possível
- Plasticidade cerebral
- Déficit de Atenção: o que é isso?
- Jogo e educação
- Música e ensino
- Língua portuguesa e lingüística
- Mudanças na língua portuguesa
- Crianças que não aprendem: como preparar uma escola para ensinar

Dos docentes que participaram de formações externas, 21 destacaram que perceberam mudanças em suas práticas a partir destas formações. Avaliando as temáticas buscadas e comparando com algumas das formações oferecidas tanto pela SMED quanto pela escola, fica claro que muitas vezes os assuntos são os mesmos, no entanto, é recorrente que quando as ações são buscadas de forma autônoma, estas são mais valorizadas e reconhecidas como promotoras de mudanças.

A fim de possibilitar uma participação direta dos docentes no processo de planejamento das formações continuadas do ano de 2012, foi questionado aos mesmos quais as temáticas mais interessantes, bem como a metodologia que eles julgavam adequadas para desenvolver estas ações. Em ambos os casos foram apresentadas opções de assuntos e métodos, e também aberta a possibilidade de que novos itens fossem acrescentados a cada um dos quadros de sugestões.

Os resultados foram tabulados e transformados em gráficos que foram apresentados posteriormente para o corpo docente da instituição para que os mesmos tivessem conhecimento das demandas coletivas e sugerissem alterações, bem como indicassem nomes possíveis para realização das formações de acordo com as temáticas sugeridas.

Os resultados destas tabulações podem ser vistos nos dois gráficos apresentados nas próximas páginas:

## TEMÁTICAS

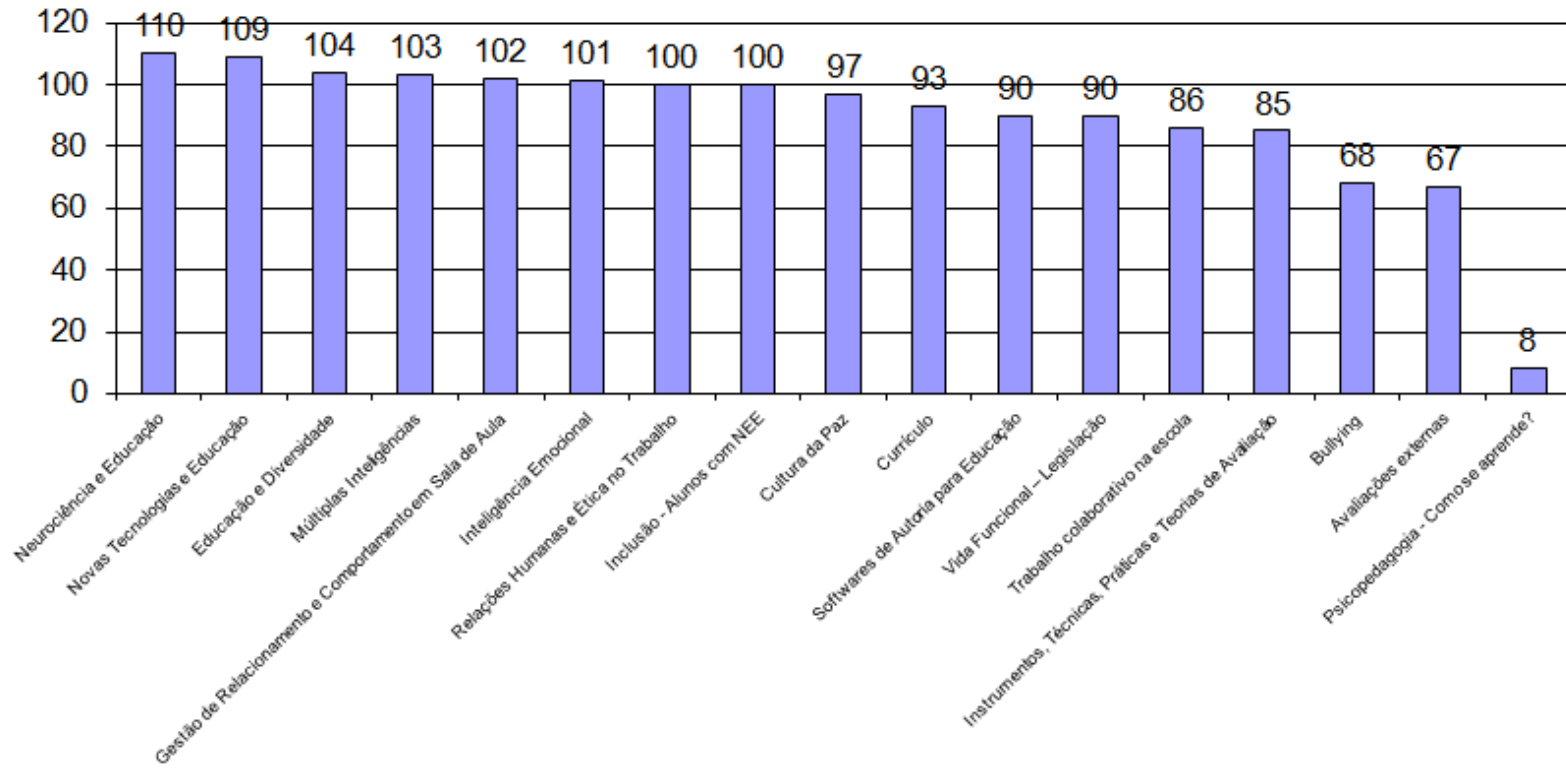


Gráfico nº 11 – Temáticas sugeridas para as formações continuadas



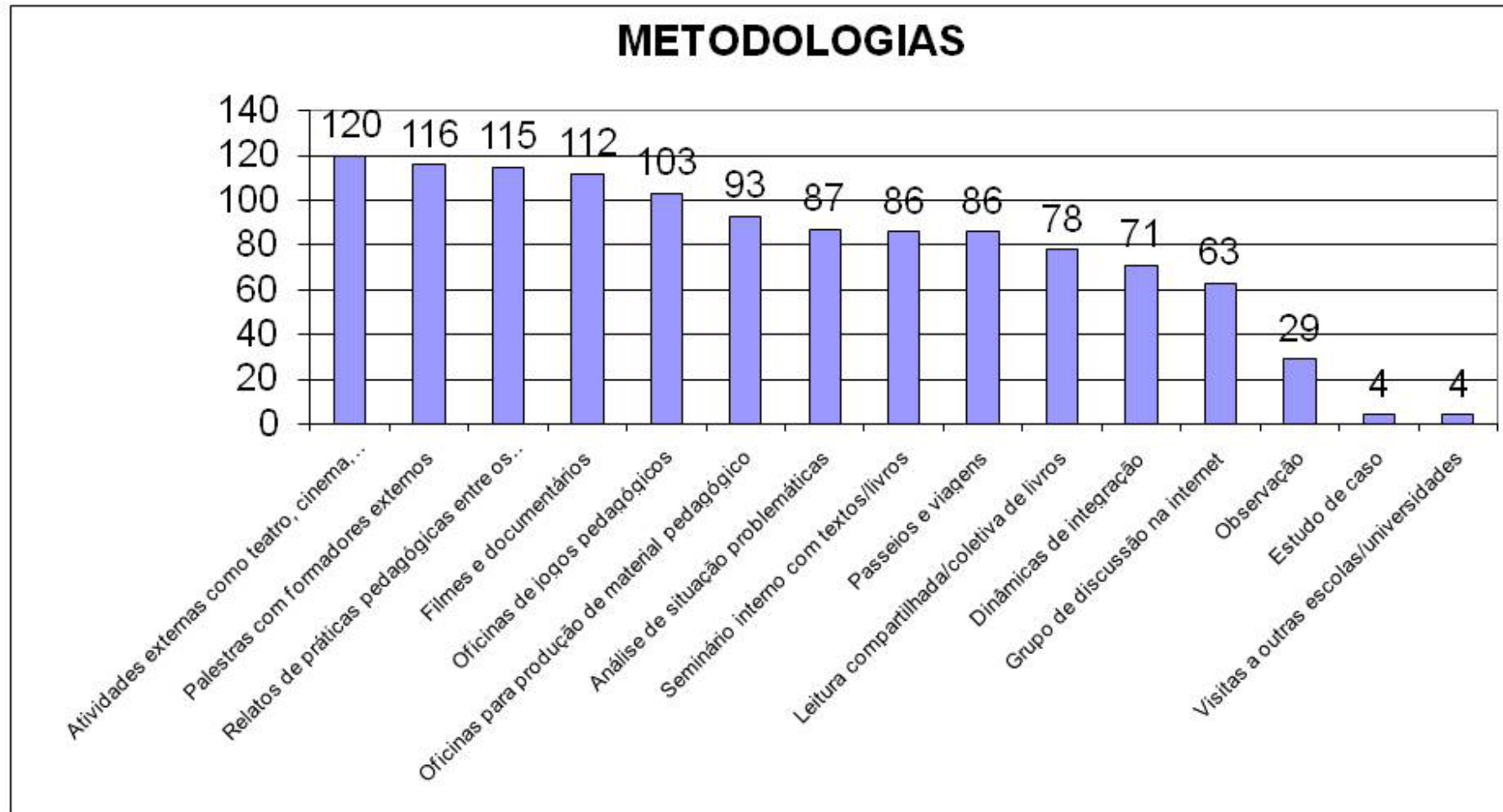


Gráfico nº 12 – Metodologias sugeridas para as formações continuadas

De posse destas informações foram planejados os seis encontros para formação continuadas

sob responsabilidade da escola no ano de 2012. Neste processo buscou-se adequar as demandas do grupo com as possibilidades concretas de realização. Algumas das sugestões são de difícil execução, por exemplo, as atividades externas como teatro, cinema e exposições, envolvem a princípio diversos desafios no que concernem à logística do grupo de professores e com relação aos custos financeiros de muitas destas atividades. Outra sugestão do grupo foi o relato de práticas entre os colegas, estabelecendo-se assim uma situação paradoxal, o grupo deseja trocar práticas, mas pouquíssimos professores manifestam o interesse de serem protagonistas das formações.

De acordo com as possibilidades da escola em gerenciar suas próprias formações, levando em consideração as demandas do grupo e algumas parcerias estabelecidas, organizou-se as seguintes atividades de formação para o ano de 2012:

- palestra sobre o Golpe Militar de 1964 e os movimentos de resistência (esta atividade foi protagonizada por uma professora que havia se disponibilizado em protagonizar uma das formações da instituição);

- paralelamente foi realizada uma oficina sobre o uso do software educacional Hot Potatoes e aberta a possibilidade para os professores participarem de uma série de atividades oferecidas pela UFRGS no mesmo dia (este planejamento paralelo visou atender um grande número de professores que alegaram não ter interesse em participar de uma formação voltada para o uso de softwares, mesmo que no momento da pesquisa este tenha sido um dos assuntos mais demandados);

- dentro da temática da diversidade, foi realizada uma oficina sobre a Capoeira em uma perspectiva histórica (esta foi mais uma das atividades propostas por um professor da escola) e também outra oficina sobre jogos africanos tradicionais;

- ainda dentro da temática da diversidade foi realizada uma palestra com uma professora externa à instituição sobre a temática indígena nas escolas, esta atividade também contou com a presença de um Cacique Guarani;

- realização de uma oficina sobre jogos pedagógicos voltados principalmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental;

- palestra sobre a neurociência e suas contribuições para a educação.

Essas atividades levaram em conta as demandas dos professores, bem como a disponibilidade dos mesmos em se transformarem em autores de sua própria formação. Esta participação, ainda que a princípio possa ter sido restrita, já oportunizou um ótimo feedback para os futuros planejamentos. Nos dois casos onde a formação estava sob responsabilidade dos docentes da instituição, a avaliação do grupo foi extremamente positiva e percebeu-se a criação de laços identitários entre o grupo. Estas ações possibilitaram que se inicie um processo onde ocorra o,

O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, reconhecendo que a escola está constituída por todos e que coincidimos na intenção de transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação isolada e celular para a inovação institucional. (IMBERNÓN, 2010, p. 49)

O protagonismo docente no âmbito das formações continuadas é um processo em construção, tradicionalmente estas ações de “fora para dentro”, ou seja não levam em consideração as particularidades de cada contexto escolar. Como destaca Moreira (1992, p. 52), é fundamental que

[...] os professores que formam outros precisam estabelecer como pontos de partida de suas práticas a cultura e as experiências de seus estudantes, a cultura da classe trabalhadora, a realidade de nossa escola pública, bem como as condições e o processo de trabalho do professor nessa escola.

Neste sentido, nada mais correto que os próprios docentes da instituição se tornem os próprios formadores, não em uma perspectiva de se fechar para conhecimentos externos, e sim para canalizar estes saberes a partir das idiossincrasias e necessidades de suas próprias realidades escolares.

Esta também é uma medida que transforma a própria rotina pedagógica da instituição, uma vez que se não construírem estes canais de comunicação e diálogo, que permitam a criação de um verdadeiro coletivo docente da escola, continuará prevalecendo uma perspectiva individualista da educação, onde predomina

A cultura do isolamento, ou melhor, da não participação institucional, acaba se introduzindo na rotina, provocando o desencanto e a desilusão em vez da paixão pelo que se faz, o que favorece um tipo de sociedade egoísta, não solidária e competitiva que os professores acabam transmitindo. (IMBERNÓN, 2010, p. 68)

Retomando a questão da trajetória profissional dos membros do grupo, é importante ressaltar que os profissionais que se encontram nos anos finais da carreira, possuem um grande acúmulo de saberes relacionados à prática docente, se os mesmos não manifestam diretamente seu interesse em partilharem estes conhecimentos é porque tradicionalmente não lhes foi dada voz, nem estes saberes foram reconhecidos como legítimos, sendo preteridos a conhecimentos formalizados academicamente. A criação de mecanismos internos de participação e valorização podem se constituir estratégias para a partilha destes saberes, principalmente no enriquecimento dos docentes que estão iniciando a carreira, os quais muitas vezes detém conhecimentos atualizados acerca da área de conhecimento que pertencem, mas carecem da experiência que a práxis pedagógica traz com os anos.

Por fim, cabem alguns comentários sobre os fatores que os docentes da instituição pesquisada alegam ser fundamentais para o sucesso ou insucesso da formação continuada.

Na ficha de planejamento dos encontros de formação continuada de 2012, foi solicitado que os professores se manifestassem sobre quais seriam as causas do sucesso ou insucesso de uma formação continuada. Alguns dos comentários foram os seguintes:

“Somente haverá sucesso se uma formação for realmente continuada. De nada adianta se as coisas se perderem no caminho, sem continuidade.”

“O interesse dos professores.”

“Tanto o sucesso ou insucesso, estão relacionados ao contexto social de atuação do professor, condições de trabalho, ética e respeito no ambiente de trabalho, valorização, interação com a comunidade escolar, trabalho em equipe, possibilidade de discussão com o grupo de professores, trabalho interdisciplinar.”

“Falta de regularidade e constância nas temáticas, continuidade nas ‘reuniões pedagógicas’.”

“O desejo dos participantes. Fomos chamados à liberdade. Tudo que soa como pressão, obrigação, constrangimento é enfadonho.”

“Principalmente atente ao interesse do grupo e por sua praticidade.”

“A temática, a forma de abordagem, a pertinência do tema em relação ao momento do grupo.”

“Assunto interessante com uma boa dinâmica de trabalho.”

“Primeiro ao interesse e desejo das pessoas, segundo o sucesso passa pela organização e clareza do que se quer.”

“[...] que elas realmente servissem para termos uma proposta de trabalho mais coletiva e menos individual, se é que é esse o desejo da escola, se é isso que o grupo quer.”

“Acredito que o sucesso está intimamente ligado a vínculos feitos entre os participantes e entre seus trabalhos e assuntos abordados.”

“O envolvimento dos participantes.”

“A descontinuidade das formações e das reuniões pedagógicas.”

“Palestras sem atividades práticas, sem continuidade.”

“Interesse do grupo, assunto próximo ao cotidiano escolar, diferentes formas de apresentação do tema.”

“A formação continuada deve estar em acordo com as necessidades reais, ser dinâmica, interessante.”

“A abordagem e a temática eleita.”

“Acho que coisas acabam se perdendo porque são muito ‘espaçadas’.”

“Á vontade e persistência do interessado.”

“Deve ser um tema interessante e relacionado com a prática.”

“Áreas de interesse e tratamento adequado dos conteúdos.”

“Interesse, motivações, assuntos condizentes com as necessidades do grupo.”

“Interesse, comprometimento, correlação com a profissão, metodologia.”

“Interesse e participação de todos.”

“O sucesso seria a contribuição que possa trazer para a capacitação e/ou reflexão do professor. O insucesso por assuntos que não despertam interesse de grupo.”

As opiniões dos docentes permitem vislumbrar algumas das dimensões fundamentais para o planejamento destas ações: continuidade e sistemática das ações, interesse dos professores, atenção às condições particulares do grupo, temáticas e abordagens pertinentes, proposta de trabalho coletiva e a necessidade de haver uma relação direta entre as ideias apresentadas e sua aplicabilidade concreta nas situações cotidianas de prática pedagógica.

Por definição, os professores são protagonistas no planejamento de suas práticas e interações pedagógicas com seus alunos. No entanto, uma boa parte dos docentes ainda não se visualizam como responsáveis diretos por sua própria formação continuada, em uma perspectiva de protagonistas. No geral, os docentes conseguem sistematizar aquilo que os interessa em termos de conteúdos e métodos, porém não operacionalizam estas demandas em processos formativos onde os mesmos sejam os autores ativos destas situações.

Esta tradição de se esperar as formações de forma externa, já é questionada tanto de forma teórica, quanto é vista praticamente como ineficaz em muitos casos. A resistência que muitos professores têm em realizar estas ações, uma vez que consideram as mesmas distantes de sua prática, atesta o limite que este processo

de formações externas ao contexto escolar atingiu. Este pode ser considerado um momento de transição, onde estão se construindo novos modelos e novas práticas formativas, menos exógenas e mais endógenas em relação às idiossincrasias de cada instituição. Neste processo constituinte ocorrerão avanços e retrocessos, se buscarão novos caminhos e novas possibilidades, principalmente no que se refere à necessidade de se constituir processos formativos específicos a cada coletivo docente, levando em consideração não apenas suas demandas, mas as características específicas de sua trajetória profissional. Sendo assim, será possível construir os canais necessários de diálogo para que haja um planejamento integrado destas ações, atribuindo aos próprios docentes o papel de protagonistas, incentivando ainda mais a autonomia profissional e institucional, fortalecendo os princípios de uma gestão escolar baseada em valores democráticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término deste trabalho não pode ser considerado uma conclusão, e sim a etapa de uma trajetória contínua de pesquisa que pretende se aprofundar nas questões relacionadas aos processos de formação continuada de docentes. Os dados obtidos com esta pesquisa permitem outras tantas abordagens, sendo possível construir perspectivas diferenciadas e aprofundadas de análise levando-se em consideração outros olhares teóricos e outras lentes metodológicas.

Nos últimos anos o Brasil praticamente universalizou o acesso ao Ensino Fundamental, garantindo desta forma que quantitativamente o projeto educacional nacional alcançasse seus objetivos. No entanto, cabe agora o desafio mais complexo, aquele que envolve as questões relacionadas à qualidade do ensino que estes alunos terão acesso.

Neste sentido, os governos federal, estaduais e municipais estão investindo na formação continuada de seus docentes, estimulando através de diversos processos que estes professores se atualizem em função dos novos contextos e demandas da educação do século XXI.

No entanto, analisando este processo a partir da ótica intra-escolar, pode-se perceber que mesmo diante de um grande volume de formações e qualificações ofertadas, poucas ainda são as mudanças, as quais ocorrem em um ritmo muito lento, e não sem enfrentar grandes resistências por uma boa parte dos docentes envolvidos.

A questão que se coloca é porque tantas formações resultam em tão poucas mudanças? E uma das respostas possíveis diz respeito a falta de sintonia entre estas ações e as reais demandas dos professores, bem como a falta de compreensão do contexto específico de cada coletivo docente e suas particularidades.

Pode-se estabelecer um paralelo entre o aluno do século XXI que não pode ser visto como mero receptor de conhecimentos construídos e legitimados de forma automática, e os professores, que também não podem ser vistos como meros executores de políticas, reprodutores de metodologias e transmissores de conteúdos.

É preciso superar as barreiras institucionais que impedem um diálogo construtivo e participativo no processo de planejamento e execução da formação

continuada. Estas não podem mais serem definidas e construídas de forma exógena à cada escola, e depois apresentadas descoladas da realidade concreta e orgânica que perpassa a relação dos docentes com seu contexto.

Partindo destes princípios, é fundamental não apenas incluir, os docentes no planejamento destas formações, mas sim torná-los os principais agentes deste processo, já que efetivamente as mudanças em âmbito escolar só ocorrem quando o coletivo dos professores percebe que estas transformações trarão vantagens e ganhos reais tanto para sua práxis pedagógica, quanto para a instituição a qual estão ligados.

Uma das condições para que as formações continuadas alcancem os seus objetivos e se constituam como um processo contínuo de aprimoramento profissional é necessário levar em consideração a trajetória profissional dos professores que constituem cada instituição. Atualmente se defende um processo de ensino/aprendizagem particularizado, o mesmo é válido para as ações de formação continuada. Sendo assim, conhecer o perfil de cada grupo docente, constitui-se uma estratégia necessária para estas ações não apenas responderem suas demandas, mas adquirirem legitimidade e tornarem-se ferramentas de promoção de uma identidade coletiva que estimule uma percepção de co-responsabilidade pela gestão escolar de forma integrada.

Ao se atentar para as idiosincrasias de cada grupo de professores, é possível traçar estratégias que simultaneamente valorize os conhecimentos dos professores mais experientes, criando espaços de troca de saberes onde estes se tornem uma espécie de tutores daqueles professores com ingresso mais recente da carreira profissional. Os professores mais novos em contrapartida poderão oferecer aos mais experientes os conhecimentos oriundos de uma formação inicial mais recente. Nesta relação simbiótica, todos são beneficiados e o processo de formação continuada e atualização se dá de uma maneira orgânica e contínua dentro de cada instituição.

Este é um processo ainda a ser construído, tradições culturais de longa data que privilegiavam o isolamento docente terão de ser desconstruídas, e isto leva tempo e exige um considerável esforço. Novas competências serão exigidas e deverão ser forjadas ao longo do processo, já que é no micro-contexto escolar de cada instituição que as políticas públicas adquirem sua concretude. A educação traz implícita, o paradoxo de ensinar o outro a aprender de forma autônoma, o mesmo



pode ser dito para todas as ações de formação continuada, elas devem ter por objetivo último habilitar os docentes a buscarem suas próprias respostas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. **Formação contínua de professores.** Disponível em: <[http://www.unemat-net.br/prof/foto\\_p\\_downloads/fot\\_1355almeida\\_-\\_foumau\\_contua\\_de\\_puofessoues\\_pdf.pdf](http://www.unemat-net.br/prof/foto_p_downloads/fot_1355almeida_-_foumau_contua_de_puofessoues_pdf.pdf)>. Acessado em 14 de junho de 2012.

ALMEIDA, M. I. Os professores diante das mudanças educacionais. In: VIGGIANI, M.A., SILVA JR., C.A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico.** São Paulo: Editora UNESP, 1999. v. 3. p. 249-261.

BRASIL. **Decreto n. 6.094/07**, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, 24 abr. de 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acessado em 14 de maio de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6755/09**, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação Básica, 29 de jan. 2009. disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acessado em 13 de maio de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação, Razões, Princípios e Programas.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>> Acessado em 13 de maio de 2012.

BRIGHOUSE, T.. **Como fazer uma boa escola?** Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAMPOS, A. M. de S., M. e COSTA, I. S. A. **Espaços e caminhos para a pesquisa em administração: estimulando a prática da reflexividade.** Rev. Adm. Pública vol.41 no.spe Rio de Janeiro 2007 <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122007000700003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700003)> Acessado em 29 de junho de 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

COSTA, N.M.L. **A formação contínua de professores – Novas tendências e novos caminhos.** CEFET-NR, 2004. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>> Acessado em 17 de maio de 2012.

CUNHA, J. E. da.; SILVA, J. U. B. da. **Formação continuada de professores:**tendências e perspectivas da formação docente do Brasil. Disponível em: <[http://webserver.falnatal.com.br/revista\\_nova/a3\\_v3/artigo\\_10.pdf](http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a3_v3/artigo_10.pdf)>. Acessado em 16 de maio de 2012.

DIAS, D. S., SILVA, M.F. **Como escrever uma monografia: manual de elaboração com exemplos e exercícios.** São Paulo: Atlas, 2010.

EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA. **Projeto Político Pedagógico.** Porto Alegre, 2010.

FERREIRA, L.S. **Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala?** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Rev. Bras. Educ. [online]. v.13, n.37. p.57 - p.70, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100001&script=sci_arttext)>. Acessado em 16 de maio de 2012.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2011.

IMBERNON, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acessado em 16 de maio de 2012.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 4ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

LUCE, M.B.; MEDEIROS, I.L.P (Orgs.). **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELO, M.T. L. de. **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica.** Educação & Sociedade. Ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a03v2068.pdf>>. Acessado em 13 de maio de 2012.

MURILLO, F.J. (et AL) **A qualificação da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo,** Simpro – SP 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalhodo-professor-Antonio-Novoa>>. Acessado em 18 maio de 2012.

PARO, V. H. **Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>> Acessado em 10 de setembro de 2012.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** 3ed. São Paulo: Ática, 2007.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PRADA, L. E. A... **Dever e direito a formação continuada dos professores.** Revista Profissão Docente, v.7, n.16 (2009). Disponível em: <[http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/16/ponto\\_de\\_vista.pdf](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/16/ponto_de_vista.pdf)>. Acessado em 26 de maio de 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2002.

ZABALA, A. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estud.psicol.** [online]. Natal. v.7. p.79 - p.88, 2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf>>. Acessado em 05 de junho de 2012.

## APÊNDICE 01

### *PESQUISA DE PERFIL DE GRUPO*

- 1 – Sexo:        ( ) feminino                      ( ) masculino
- 2 – Faixa etária:  
( ) 20-25 anos ( ) 26-30 anos ( ) 31-35 anos ( ) 36-40 anos ( ) 41-45 anos  
( ) 46-50 anos ( ) 51-55 anos ( ) 56-60 anos ( ) 61-65 anos ( ) 66-70 anos
- 3 – Entre as modalidades de cursos de pósgraduação listadas abaixo, assinale a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou.  
( ) Não fiz ou ainda não completei nenhum.    ( ) Especialização (mínimo de 360 horas).  
( ) Mestrado.                      ( ) Doutorado.
- 4 – Em quantas escolas você trabalha?  
( ) Apenas em uma escola.    ( ) Em 2 escolas.            ( ) Em 3 escolas.            ( ) Em 4 ou mais escolas.
- 5 – Ao todo, quantas horas-aula você ministra por semana?(Não considere aulas particulares.)  
( ) Até 10 horas-aula.    ( ) De 10 a 20 horas-aula.    ( ) De 20 a 30 horas-aula.  
( ) De 30 a 40 horas-aula.    ( ) Mais de 40 horas-aula
- 6 – Quantas horas por semana você dedica ao planejamento das aulas?  
( ) Até 4 horas semanais.    ( ) De 4 a 8 horas semanais.    ( ) 8 horas ou mais.
- 7 – Quantos anos faltam para sua aposentadoria?  
( ) menos de 5 anos    ( ) entre 5 e 10 anos    ( ) entre 11 e 15 anos    ( ) mais de 15 anos
- 8 – Você possui TV a cabo? ( ) não    ( )sim
- 9 – Preencha de 1 à 5 nos seguintes tipos de programação de televisão. Sendo 1 o que você mais assiste e 5 o que menos.  
( ) Documentário    ( ) Espetáculos            ( ) Esporte    ( ) Filmes    ( ) Infantil    ( )  
Jornalismo  
( ) Novela                      ( ) Séries                      ( ) Variedades
- 10 – Você possui acesso à Internet? ( ) não    ( )sim    Se sim, é de banda larga? ( ) não    ( )sim
- 11 – Quantas horas por semana você navega na Internet?  
( ) menos de 5 horas    ( ) entre 5 e 10 horas    ( ) entre 11 e 15 horas    ( ) mais de 15 horas
- 12 – Preencha de 1 à 5 nos seguintes usos da Internet. Sendo 1 o que você mais usa e 5 o que menos.  
( ) Enviar e receber e-mail    ( ) Participar de chats    ( ) Sites de comunidades e relacionamentos  
( ) Criar ou atualizar blogs    ( ) Participar de lista de discussão    ( ) Criar ou atualizar websites  
( ) Planejar atividades escolares    ( ) Cursos de extensão e pós-graduação    ( ) Ler jornais e revistas  
( ) Procurar informações sobre bens e serviços    ( ) Jogar videogames ou jogos de computador  
( ) Fazer o download de jogos, músicas e softwares    ( ) Ouvir rádio e/ou assistir televisão  
( ) Usar o banco ou outros serviços financeiros    ( ) Comprar ou encomendar bens ou serviços  
( ) Procurar informações relacionadas à diversão e entretenimento
- 13 – Você utiliza algum(ns) site(s) regularmente para planejar suas aulas? ( ) não    ( )sim  
Se sim, qual(is)?
- 14 – Você assina jornais e revistas? ( ) não    ( )sim    Se sim, qual(is)?

15 – Qual o último livro que auxiliou sua prática como professor?

16 – Se você pudesse voltar atrás no tempo, você faria opção pelo magistério novamente?

( ) Sim. ( ) Não.

17 – Se seu filho optasse por seguir a carreira de magistério, você ficaria satisfeito(a)?

( ) Sim. ( ) Não.

18 – Cite o que você acha que atualmente funciona bem no SSE e deve ser mantido.

19 – Cite o serviço que atualmente é prestado pelo SSE mas deve ser alterado.

20 – Cite o que você acha que atualmente o SSE não faz e deveria fazer.

Com relação ao grupo de trabalho na EMEF José Loureiro da Silva avalie os seguintes aspectos, atribuindo-lhes uma nota de 1 à 5. Sendo 1 a mais baixa e 5 a mais alta.

21	A participação dos membros do grupo é satisfatória?	1	2	3	4	5
22	Criam-se tensões no grupo quando não há acordo ou quando se fazem críticas?	1	2	3	4	5
23	Você acha que há entusiasmo no grupo?	1	2	3	4	5
24	São levados em conta os objetivos do grupo e das reuniões nas decisões tomadas pela direção?	1	2	3	4	5
25	Você acha que em geral se dá ouvidos às razões e idéias das pessoas do grupo?	1	2	3	4	5
26	As pessoas mudam seus comportamentos, atitudes e objetivos em função de decisões coletivas?	1	2	3	4	5
27	Existe no grupo participação de todos os membros no diálogo?	1	2	3	4	5
28	As decisões são sempre tomadas por consenso grupal?	1	2	3	4	5
29	O grupo funciona como uma unidade?	1	2	3	4	5
30	Existe clareza de objetivos e metas para o grupo?	1	2	3	4	5
31	O grupo mostrou-se eficaz na solução de problemas?	1	2	3	4	5
32	Nas reuniões o grupo mantém-se centrado nas discussões?	1	2	3	4	5
33	Você considera que no grupo existe o hábito de compartilhar informações para o aprimoramento pedagógico?	1	2	3	4	5
34	As reuniões pedagógicas tem atendido seus objetivos?	1	2	3	4	5
35	Seu desempenho pessoal no grupo é satisfatório?	1	2	3	4	5

Com relação a sua prática pedagógica você utiliza os seguintes recursos:

	Recurso pedagógico	Frequentemente	Raramente	Nunca
36	Gibis			
37	Jornais/revistas			
38	Filmes (Longas e curtas)			
39	Documentários			
40	Livro didático			
41	Biblioteca			
42	Imagens/desenhos			
43	Sites da internet			
44	Retroprojedor/ Projetor de slides			
45	Data-show			
46	Aparelho de som/músicas			
47	Jogos educativos			
48	Charges/infográficos			
49	Mapas			
50	Softwares educativos			

Se quiser deixe um comentário ou observação.

## APÊNDICE 02

### PLANEJAMENTO DAS FORMAÇÕES 2012

*“... os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros.” Imbernón, 2010.*

Nome: \_\_\_\_\_

Anos Ciclos ou Totalidades em que atua: \_\_\_\_\_

Graduação(ões): \_\_\_\_\_

Pós-Graduação(ões) (área e tema da pesquisa): \_\_\_\_\_

Mestrado (área e tema da pesquisa): \_\_\_\_\_

Doutorado(área e tema da pesquisa): \_\_\_\_\_

Áreas/temas de interesse na Educação: \_\_\_\_\_

Quais as últimas formações (não oferecidas pela escola) realizadas por você?

Na sua opinião estas formações se refletiram em mudança na sua prática? Por quê?

Com relação às propostas de metodologia de formação avalie as opções atribuindo-lhes uma nota de 1 à 5. Sendo 1 sem interesse, 2 pouco interesse, 3 médio interesse, 4 interessante e 5 muito interessante.

Metodologia	Interesse	Observações
Leitura compartilhada/coletiva de livros		
Seminário interno com textos/livros		
Filmes e documentários		
Relatos de práticas pedagógicas entre os colegas/convidados		
Palestras com formadores externos		
Dinâmicas de integração		
Passeios e viagens		
Atividades externas como teatro, cinema, exposições, etc.		
Grupo de discussão na internet		
Oficinas para produção de material pedagógico		
Oficinas de jogos pedagógicos		
Observação de aulas		
Análise de situação problemáticas		
*		
*		

\* Acrescente outras metodologias se houver interesse.



Com relação às propostas de temáticas de formação avalie as opções atribuindo-lhes uma nota de 1 à 5. Sendo 1 sem interesse, 2 pouco interesse, 3 médio interesse, 4 interessante e 5 muito interessante.

Temáticas	Interesse	Observações e Sugestões de Formadores
Inteligência Emocional		
Múltiplas Inteligências		
Currículo		
Neurociência e Educação		
Novas Tecnologias e Educação		
Bullying		
Softwares de Autoria para Educação		
Cultura da Paz		
Relações Humanas e Ética no Trabalho		
Gestão de Relacionamento e Comportamento em Sala de Aula		
Educação e Diversidade		
Trabalho colaborativo na escola		
Avaliações externas		
Instrumentos, Técnicas, Práticas e Teorias de Avaliação		
Vida Funcional – Legislação		
Inclusão - Alunos com NEE		
*		
*		

\* Acrescente outras temáticas se houver interesse.

Você teria interesse em oferecer uma formação aos colegas? Com qual temática?

---



---

A que fatores você atribui o sucesso ou insucesso de uma formação continuada?

---



---

O espaço abaixo é para você manifestar qualquer outro comentário ou sugestão acerca das Formações de 2012.

---



---