

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**AS CONCEPÇÕES DOS GESTORES
EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Fabiane Rossato Manfio Herbst

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

**AS CONCEPÇÕES DOS GESTORES EDUCACIONAIS
SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

por

Fabiane Rossato Manfio Herbst

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil

2006

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

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

**AS CONCEPÇÕES DOS GESTORES EDUCACIONAIS SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

elaborada por
Fabiane Rossato Manfio Herbst

como requisito parcial para obtenção para o grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA

Celso Ilgo Henz, Dr.
(Presidente/Orientador)

Hugo Norberto Krug, Dr. (UFSM)

Maria Elizabete Londero Mousquer, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 21 de agosto de 2006.

O nascimento de uma criança equivale a uma promessa. Ele nos diz que não é verdade que o mundo está no fim: pode continuar a existir. Novos ombros se apresentam para carregar o peso da nossa Terra... Com o nascimento de cada pessoa, o mundo renasce para a esperança.

(D. Klaus Hemmerle)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao meu orientador Prof. Celso por ter respeitado meu tempo de construção, demonstrando ser um verdadeiro educador e por contribuir para a elaboração deste trabalho.

Ao programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, por garantir o direito da Pós-Graduação gratuita e de qualidade. Ao professor Hugo Norberto Krug e a professora Maria Elizabete Londero Mousquer pela disponibilidade ao participar da comissão examinadora para avaliar e ainda, principalmente por contribuírem para com este trabalho.

As instituições de ensino a qual realizei esta pesquisa, aos gestores, sujeitos deste trabalho, que muito contribuíram através das entrevistas e conversas.

Ao meu esposo Claudio, que sempre demonstrou muito amor e carinho me auxiliando no que fosse preciso.

A todas as pessoas que contribuíram de alguma maneira para que este trabalho pudesse ser concretizado, o meu muito obrigado!

RESUMO

Monografia de especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

AS CONCEPÇÕES DOS GESTORES EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

AUTORA: FABIANE ROSSATO MANFIO HERBST

ORIENTADOR: CELSO ILGO HENZ

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 21 de agosto de 2006.

Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada com professores que ocupam funções de gestão em escolas da Rede de Ensino de Santa Maria, RS, visando identificar as concepções que os mesmos possuem sobre a formação continuada de professores como possibilidade de transformação da prática docente. Para a análise deste contexto tornou-se necessário e significativo compreender um pouco mais a respeito da gestão escolar e sua postura para com a formação continuada dos professores, visando modificações nas práticas educativas. Toma-se como pressuposto que o espaço-tempo escolar é também de formação continuada para os professores, cabendo aos gestores organizá-las juntamente com os professores. Também é importante que o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição garanta a construção de momentos de reflexão sobre a prática. A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, com características de estudo de caso, através de entrevista semi-estruturada, realizada com seis gestores de escolas da rede municipal, estadual e particular de ensino de Santa Maria, e o estudo do Projeto Político-Pedagógico de cada escola. Evidenciou-se que os gestores educacionais acreditam na formação continuada, mesmo visualizando mudanças lentas na prática dos professores. Existe um grande interesse em modificar, em buscar ser e agir melhor; participar da formação na própria escola ou em outras instâncias, mas sempre partindo de questões que envolvem o cotidiano escolar; é o caminho que muitas instituições de ensino estão encontrando para que a formação continuada alcance o objetivo a que se propõe: gerar mudanças nas práticas educativas dos professores.

Palavras-chave: Formação continuada – gestão democrática – prática pedagógica

ABSTRACT

Monographic work of specialization
Specialization course in Educational Management
Federal University of Santa Maria

THE EDUCATIONAL MANAGERS' CONCEPTIONS ABOUT THE CONTINUOUS FORMATION OF PROFESSORS

AUTHOR: FABIANE ROSSATO MANFIO HERBST
ADVISOR: CELSO ILGO HENZ
Place and Date of Defense: Santa Maria, August 21, 2006.

This work presents a research performed with professors who engage management functions in schools from the Education Network of Santa Maria, RS, the purpose is identify their conceptions about Continuous Formation of Professors as a possibility of change in educational practice. The analysis of such context became necessary and significant in order to understand a little bit more about school management and its role in relation to the continuous formation of professors, seeking for modifications in teaching practices. It was adopted as presupposition that school space-time is also for continuous formation of professors and the manager's role is organize it with them. Besides, the Pedagogical Political Project of each institution have to certify the construction of reflection concerning the practice. The methodology used was based on a qualitative approach, with case characteristics study, through semi-structured interview, accomplished with six school managers from public and private educational networks of Santa Maria and the analysis of the Pedagogical Political Project from each school. It was possible indicates that educational managers believe in continuous formation, even visualizing slow-moving modifications in relation to educational practice. There is a huge interest in modify, in try to be and act in a more improved way, participate in the change of their own schools and also, in another instances, but always starting from questions which involves the school everyday; this is the way found by many educational institutions to reach the objective of continuous formation: cause modifications in educational practices of professors.

Key-words: Continuous Formation – management – pedagogical practices

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
1 APRESENTAÇÃO.....	9
2. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTÃO.....	.15
2.1 Formação continuada de professores: Caminhando para uma educação reflexiva.....	.15
2.2 Os gestores organizando a escola como um espaço de formação continuada.....	.31
2.3 Gestão democrática: reflexão, participação, coletividade na decisão e ação.....	.38
3 OLHANDO PARA O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	43
3.1 Contexto.....	.43
3.2 Abordagem metodológica.....	.46
3.3 Instrumentos da pesquisa.....	.47
3.4 Sujeitos da pesquisa.....	.47
4 CONSTRUINDO ANÁLISES E REFLEXÕES A PARTIR DOS ACHADOS.....	49
5 APONTAMENTOS FINAIS: Reflexões a partir dos estudo desenvolvido.....	.61
REFERÊNCIAS.....	.66
ANEXO -71
Entrevista com os gestores educacionais ANEXO A	

APRESENTAÇÃO

Fazendo uma rápida análise sobre os programas de formação continuada de professores na década de 80 no Brasil, pode-se verificar a ineficiência tanto das políticas, quanto das estratégias, devido principalmente aos constantes investimentos que se realizaram em ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas. Essas críticas, no entanto, não tiveram forças para formular uma nova concepção de formação de professores em serviço, e assim continuou prevalecendo, ainda nos anos 90, a concepção de formação sustentada em atividades variadas, descontínuas e desvinculadas da prática educativa.

É diante desse contexto de transformações, na história e na sociedade, que a atuação do professor pode ser vista em toda a sua complexidade. Durante o século XVIII, na escola pública elitista, em que os filhos dos ricos estudavam, a obrigação do professor era “dar a matéria”, ficando aos alunos toda a responsabilidade para aprender; os alunos que não apresentavam boa aprendizagem eram considerados inaptos, desatentos, com problemas de concentração, problemas psicológicos ou psicopedagógicos. Nos dias atuais a escola tem a necessidade de interagir mais com a comunidade (alunos, pais e professores).

A escola pública no Brasil, nesses últimos 50 anos, passou por uma transformação significativa em seus objetivos mais gerais. A escola vem sendo desafiada a se tornar inclusiva e atenta às diversidades, deixando de ser seletiva e excludente.

Hoje, precisamos ter a escola que responda aos grandes desafios, possibilitando o acesso a todos e proporcionando um ensino de qualidade, favorecendo a formação de um cidadão culto e autônomo, um cidadão com condições de inserir-se na sociedade, vivendo com um mínimo de conforto e muita dignidade.

Essa complexidade da profissão do professor leva-o a repensar seus fazeres e saberes aderindo a novos valores e atitudes que atualmente estão sendo desconsiderados no processo de formação continuada, como consequência desse processo a qualidade do ensino fica comprometida.

Para vários autores, dentre eles Nóvoa (1995), Freire (1997), Garcia (1992), a formação continuada dentro deste novo contexto educacional é a saída possível

para melhorar a qualidade do ensino. Talvez seja mais uma tentativa de resgatar a figura do educador, carente do devido respeito a sua profissão, bastante desgastada em nossos dias.

Nessa perspectiva, Freire (1997, p.58) enfatiza que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Desse modo, o autor coloca que o compromisso político e pedagógico do ato de ensinar é garantir a aprendizagem significativa do educando. Sendo esta aprendizagem responsável pela construção de uma sociedade justa, humana, indo além de todo o tipo de tirania, abuso, que temos no dias atuais. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança, ou lamentavelmente, a permanência do hoje” (FREIRE, 1997, p.143).

Para o mesmo autor a formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática docente e de vida, a formação continuada será exigência para que o professor mantenha-se vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

Vivemos uma virada de século e de milênio, em cuja totalidade uma das facetas nos revela que as relações humanas e as responsabilidades sociais se multiplicam em ritmo acelerado, desafiando o educador a buscar e desenvolver mudanças, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento de sua práxis educativa. Esses desafios pressupõem visualizar uma educação mais abrangente, fruto de reflexões coletivas e dialógicas que, partindo da realidade e da problematização, busque os melhores caminhos para contribuir com a humanização de todos.

A formação não termina na Universidade; para o profissional consciente, essa apenas lhe aponta caminhos, fornece conceitos e idéias, a matéria-prima de sua especialidade, o restante é por sua conta. Muitos educadores, mesmo tendo sido assíduos, estudiosos e brilhantes, tiveram de aprender na prática, estudando, pesquisando, observando, errando muitas vezes, até chegarem ao profissional competente que são hoje.

Dessa maneira, é preciso que o educador por si mesmo procure atualizar-se, embasar-se teoricamente, observar a prática e tirar lições para melhorar seu desempenho, investindo em sua formação, tendo como principal tarefa aprender. Muitas vezes, o professor ao sair da universidade não se encontra preparado para

ensinar, não tem domínio dos conteúdos com os quais vai trabalhar, desconhece metodologias eficazes, perde o interesse ao se deparar com uma classe agitada, indisciplinada, apática e passiva.

Entretanto, houve significativas melhorias na área educacional, como novos métodos de ensino voltados à construção do conhecimento, mas ainda vemos que o ensino continua precário e há desmotivação dos professores e alunos.

Tendo como compromisso a melhoria da qualidade do ensino, uma inovação na sala de aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, a uma didática de transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento, mas por outro lado poderemos ter um ensino inovador, sustentado pelos pilares da aprendizagem para responder às exigências de qualidade, o qual deve estar ancorado na relação docente/aluno/conhecimento, o que implica mudança de estilo didático, revisão da prática docente e, conseqüentemente reposicionamento por parte dos gestores educacionais diante da práxis educativa dos professores e, principalmente, diante da necessidade e perspectivas de formação continuada dos mesmos.

Desse modo, podemos questionar, como formar o educador para os dias atuais? Por meio da formação continuada que reforça os fundamentos e conhecimentos da disciplina e os mantém constantemente a par dos progressos, inovações e exigências dos tempos atuais, sabendo que é preciso ver os professores como pessoas, seres incompletos e aprendizes permanentes que, a partir de uma formação contextualizada, buscam transformar-se, entender o grupo no qual estão inseridos e repensem suas práticas pedagógicas.

Para Masetto, as características que deve possuir a formação do professor pressupõe:

Inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de seu saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio da área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento de saberes, a interdisciplinariedade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada (1994, p. 96).

Todas essas características, citadas anteriormente, são imprescindíveis e precisam estar presentes no conjunto da formação de professores. Lança-se o desafio para os professores que ainda resistem à melhoria de seu desempenho e, mantêm-se atuando de maneira individualista que se apropriam destas características, para que possam avançar na direção de um trabalho pedagógico mais adequado aos desafios do nosso tempo.

Alguns questionamentos fazem-se necessários: como se vêem os professores diante dessas premissas?

Tendo a pretensão de resolver, em curto prazo o problema da qualificação dos professores, muitas vezes os programas de formação continuada são pensados “de cima para baixo”, excluindo os professores. Essa é uma das críticas mais comumente feitas a estes programas.

Mas, e os professores como avaliam sua inserção no processo de formação continuada? Estarão esses programas atentos às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na educação? Que objetivos e perspectivas levam os poderes públicos a investir na formação continuada?

Além da formação continuada proporcionada nos cursos e encontros dentro da própria instituição, a contribuição e o apoio que os gestores em Educação dispensam para os educadores em suas escolas é o diferencial para que se estabeleçam relações positivas de trocas entre todos os membros da escola, bem como que ocorram momentos de reflexão e assimilação da realidade escolar, adequando-as as suas práticas, de modo que estas possam ser condizentes com os anseios, as necessidades e potencialidades dos alunos, da escola, dos pais e da comunidade, pontuando assim sua maneira de vir a ser enquanto profissional.

Pode-se observar que nesse contexto reside o compromisso dos gestores das escolas. Os mesmos precisam cada vez mais dinamizar a ação administrativa de maneira participativa, propondo uma mediação entre as ações técnicas e ações pedagógicas, atentando no sentido da formação de um sujeito crítico e consciente. Dessa forma a democracia processa-se na possibilidade do conflito entre as diferenças e divergências no exercício do poder em que todos os integrantes da escola participam de forma igualitária, e todos têm o mesmo direito de exercer esse poder, somente neste movimento é que se constrói um processo democrático na busca e na defesa do bem comum. Dentro de uma gestão democrática a equipe diretiva se fortalece pelas ações coletivas. A participação de seus membros não está

condicionada a divisão de tarefas, e sim calcada no objetivo de proporcionar a todo o grupo da escola a análise das relações de poder que ocorrem no interior dela, no próprio sistema educacional e na sociedade.

São essas algumas questões que me inquietaram durante a construção desse trabalho monográfico.

Assim busquei, através desta pesquisa, abrir possíveis caminhos para repensar essas questões, refletindo sobre formação continuada como uma alternativa para o ensino de qualidade.

Portanto, este estudo pretendeu possibilitar a reflexão sobre a concepção dos gestores sobre a formação continuada dos professores e sua relação com as mudanças na prática docente, visando uma maior qualidade do ensino, já que muitos professores encontram-se desmotivados, com práticas educativas rotineiras, não acreditando em si próprios como produtores de conhecimento; e não há mudanças em suas mentalidades e em sua práxis pedagógica, permanecendo a educação como está e assim a qualidade do ensino comprometida.

Desse modo, a escolha do tema deu-se durante a minha prática pedagógica e participando de formação continuada em cursos e na escola; desejava conhecer mais sobre a repercussão dessa formação no fazer pedagógico do professor, pois acreditamos que é preciso transformar a educação, mesmo que seja de maneira lenta.

Assim, servir-no-emos do aporte teórico para entendermos como isso efetivamente acontece.

Logo, o estudo tem como temática a concepção dos gestores educacionais sobre a formação continuada dos professores na perspectiva de transformação da prática docente. Sendo assim, o trabalho teve como objetivos:

- Compreender e identificar as concepções dos gestores sobre a formação continuada dos professores;
- Compreender e apontar que ações da prática docente podem ser consideradas fruto da formação continuada, na concepção dos gestores educacionais.

E como questões norteadoras do estudo:

- Qual a concepção dos gestores sobre a formação continuada?
- Como a formação continuada pode transformar a prática pedagógica dos professores?

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho baseou-se na abordagem qualitativa, com características das do tipo estudo de caso e calcada em entrevistas semi-estruturadas realizadas com seis gestores educacionais atuando em funções administrativos de escolas da rede municipal, estadual e particular de ensino de Santa Maria, RS.

2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTÃO

2.1 Formação continuada de professores: caminhando para uma educação reflexiva

Estamos vivendo em uma época de poucas certezas, onde os discursos dominantes evidenciam a presença da globalização e da revolução tecnológica como sobrepostas à vontade dos homens, propondo a adaptação a esta situação como a melhor saída.

A idéia de sermos obrigados a aceitar as imposições econômicas e tecnológicas nos rouba características próprias dos seres humanos como a ousadia, a criatividade, a participação, a dialogicidade, a reflexão e contribui para tornar as consciências passivas e fáceis de administrar. Além disso, colabora para a construção de uma cultura de manipulados, onde a tecnologia dominante favorece a maior ampliação da liberdade mercantil, tendo como maior beneficiado, a pano de fundo, o capitalismo, quer dizer, as classes dominantes.

O momento presente, marcado por intensas transformações científicas e tecnológicas em todos os campos, requer profissionais multifuncionais e competentes, que satisfaçam o mercado de trabalho, agindo em diferentes setores e atendendo a diversas áreas do conhecimento, com qualidade. Profissionais com maior conhecimento intelectual, capacidade de percepção e raciocínio, e menor trabalho manual.

Para atender a esta necessidade, o mercado exige da escola a formação de profissionais com capacidade de identificar e resolver problemas, de auto-aperfeiçoar-se, cujo desempenho esteja centrado em aspectos cognitivos, na capacidade de análise, de pensar e planejar estrategicamente novas situações. Para isso, o capitalismo busca pela escola, uma vez que esta, quando assim concebida (formadora de mão-de-obra), possui como um de seus objetivos, preparar para o trabalho e formar mão-de-obra qualificada atendendo aos diferentes interesses do mercado e da sociedade.

Entretanto, para essa sociedade contemporânea, cada vez mais se faz necessário o trabalho do professor como mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre à superação do fracasso e das desigualdades escolares. Deve-se destacar que o papel a ser desempenhado pela

escola é superior ao de formar mão-de-obra qualificada. Ela deve priorizar a formação humana como meio de formar cidadãos capazes de questionar, dialogar, autodefinir-se dentro e diante da sociedade em que estão inseridos, bem como aptos a compreender e a desenvolver mecanismos para a participação social.

É preciso superar a concepção de que a escola deve enfatizar apenas conhecimentos já produzidos e valorizados na história da humanidade, e ressaltar “uma perspectiva mais complexa, da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental” (LIMA, 2002, p.206).

Assim, o saber que é desenvolvido na escola evolui da simples transmissão do professor aos alunos para uma interação, durante a aprendizagem, entre os personagens pertencentes às escolas, por meio do diálogo (BOLZAN, 2002). Objetivando uma formação global dos indivíduos, faz-se necessário valorizar o saber que os alunos trazem consigo, conhecer a realidade à qual pertencem, podendo assim construir conhecimentos.

Conforme Freire (1999), a educação que se quer democrática deve levar o povo ao conhecimento de sua realidade, de seu tempo, de seu espaço, fazendo com que ele pesquise, constate, debata, analise seus problemas. Freqüentar a escola sem que esta possua conexão com a realidade do aluno, será uma forma mecânica e obrigatória a que ele será submetido.

Atender às necessidades dos alunos consiste em conhecer a realidade a que pertencem, para que consigam apreender nos preceitos da criticidade, cabendo à escola promover a superação da ingenuidade e o desenvolvimento da pesquisa, da inventividade, da vivacidade, numa relação específica de sujeitos-objetos, resultando daí o conhecimento.

O papel desempenhado pelo professor, diante das constantes transformações sociais que ocorrem, de acordo com Esteves (apud ALONSO, 1999, p. 12), pode ser comparado ao de atores teatrais:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à um grupo de atores, vestidos com trajes de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e serena. A primeira reação (...) seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com forte sentimento de agressividade (...). Que fazer? (...) O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores

que dão a cara. São eles, que terão de encontrar uma saída, ainda que não sejam os responsáveis. As reações perante esta situação seriam muito variadas; mas, a palavra mal-estar poderia resumir os sentimentos (...) perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigava a fazer um papel ridículo.

Aos professores, muitas vezes, são cobradas saídas estratégicas diante das diversas realidades que se fazem presentes em seu cotidiano, sem se considerar que atrás desta função há um ser humano com desejos e frustrações, com anseio de concretizar seus próprios ideais, engajado na busca por uma educação que prime pela autonomia e pela justiça, na luta pela humanização (FREIRE, 1999). No desempenho esperado do professor são desconsideradas suas expectativas de vida, frente aos desafios que se fazem presentes cada vez com maior frequência na sociedade atual.

Nesse momento, poderíamos levantar uma questão, partindo do pressuposto de que a formação continuada tem por objetivo o desenvolvimento do professor, mas quem é este professor que se pretende formar? O professor deve ser capaz de comunicar, pensar, sentir, agir, de estar num grupo, abrindo espaço para que este grupo possa se exprimir integralmente, transformando esses espaços pedagógicos, dentro e fora da aula, tornando esses espaços lugares de prazer e descoberta. Ainda, é possível afirmar que o professor que se deseja formar deve ser alguém criativo, que utilize esta criatividade em seu fazer pedagógico; um professor que esteja consciente do seu poder de transformação e de seus limites como educador e cidadão; um professor que saiba fazer ligação entre o mundo exterior e o que se passa no interior da sala de aula. Enfim, um professor entusiasmado, competente e comprometido como pessoa, como cidadão e como profissional.

A escola, diante dos desafios sociais precisa redirecionar seu papel, e assim fazendo-o, é mister rever a formação dos docentes que atuam nela. Para tanto, faz-se necessário o exercício responsável e compartilhado dos gestores, para que a equipe escolar possa tomar decisões, formular o projeto pedagógico. Logo entram em ações as funções, os procedimentos e os instrumentos do processo organizacional, em que a equipe gestora coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente. Sendo assim, é imprescindível a participação de

professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como a forma de viabilização dessa participação: a interação comunicativa, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo.

Conforme Lima, a função a ser desempenhada pelos professores que irão atuar nesta escola,

já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos, das disciplinas e à técnica para transmiti-los (...) é exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a certeza (2002, p. 206).

Diante destes desafios colocados ao papel do professor, cabe às instituições formadoras rever seus preceitos frente à necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em situações instáveis, incertas, carregadas de dilemas e conflitos, atuando como elementos dinamizadores do processo de escolarização. Profissionais que (re) pensem sobre a prática, a fim de analisar a evolução, refletir sobre sua carreira profissional, bem como observar o que alicerça e o que limita o seu fazer pedagógico.

Segundo Garcia (1999), o sucesso de qualquer proposta de formação continuada está diretamente relacionado ao papel do professor; as possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas estão relacionadas ao que eles pensam e fazem enquanto ensinam.

A prática educativa, segundo Freire (1997), dentro da formação docente, deve acatar conteúdos obrigatórios para a organização de seu programa, sendo preciso que o futuro educador, desde o início de sua formação, os conheça e os assuma, compreendendo-se como sujeito na construção e na produção do saber.

É necessário que na prática educativa o educador possua clareza de que formar e ser formado são ações interdisciplinares, pois tanto ele quanto o educando precisam um do outro durante o processo de construção do conhecimento. Ambos necessitam encontrar-se em um mesmo nível de relacionamento, para que a aprendizagem seja condizente com a realidade vivenciada, de modo que o aluno não seja considerado como um objeto a ser moldado, a ser formatado pelo professor.

Segundo Freire (1997), uma qualidade indispensável ao bom professor “é ter a capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, e recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo” (p. 103), e continua: “o professor tem o dever de reviver, de renascer a cada momento de sua prática docente”.

A reflexão e a conscientização sobre sua condição são necessárias, pois a partir da ação de refletir e conhecerem-se, ambos tornar-se-ão sujeitos do processo educativo. Processo que terá significado porque parte da realidade destes, possui vínculo com seu cotidiano, possibilitando assim a construção da consciência crítica, que sempre implica em ações transformadoras.

Os professores que se apóiam numa concepção libertadora e conscientizadora de educação devem priorizar o diálogo entre os envolvidos no processo educativo, a fim de contribuir para a conscientização sobre a importância de possuir-se, na sociedade, pessoas ativas, reflexivas, questionadoras, lutando contra a imposição dominante da elite que se julga capaz de inibir a participação de classes menos favorecidas nas decisões sociais.

Possuir uma formação sólida e global é um importante pré-requisito para qualquer profissional que almeja alcançar uma posição na sociedade. Porém, conhece-se a realidade educacional brasileira na qual a educação é vista como prioridade somente em planejamentos governamentais, cuja vontade política não se compromete com as questões primordiais da educação (CANDAUI, 1999). A falta de investimentos no setor educacional por parte do estado, gera o distanciamento dos reais objetivos traçados para o desenvolvimento da educação, como a erradicação do analfabetismo, o término da evasão escolar, e as prioridades buscadas pelos gestores escolares para suprir as necessidades mais urgentes dos estabelecimentos de ensino.

A formação de professores encontra amparo legal na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, em seu artigo 62. Nele, a formação para a educação básica deve ser efetuada em nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação. O artigo deixa em aberto a formação a nível médio, na modalidade normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que se configura como um importante marco legal da educação brasileira, responsável por ter norteado os sistemas de ensino no que se refere aos aspectos da formação de professores, como também constitui-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. As Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores definem em seu art 2º que:

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 13 da Lei 9394, de 29 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I- o ensino visando à aprendizagem do aluno; II – o acolhimento e o trato da diversidade; III – o exercício de atividade de enriquecimento cultural; IV – o aprimoramento em práticas investigativas; V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (2002, p. 1).

Ao mesmo tempo em que atual LDB exige a formação de professores em nível superior, percebe-se o desinteresse das instituições governamentais em investirem na mesma; desinteresse este expresso nas deficitárias políticas públicas educacionais. As políticas públicas, de acordo com Torres (1998), ao invés de estarem contribuindo para a formação de professores, contribuem para sua dissolução, seu desaparecimento, tendendo à exclusão do magistério. Os governos economizam em salários de docentes aplicando os recursos no aumento do número de alunos nas escolas, e na ampliação do uso de textos escolares, como também em outros meios de ensino, desprezando a formação docente.

O Banco Mundial, maior financiador da educação na América Latina, vê, de acordo com Torres (apud LIMA, 2002, p. 208-209):

Os professores (e suas organizações) são vistos como obstáculo e como “insumo caro”, ao mesmo tempo em que quase depositam grandes esperanças no livro-texto e nas modernas tecnologias, a educação à distância e as propostas de auto-aprendizagem e avaliação são vistas como respostas mais “custo-efetivas” e rápidas do que o investimento na formação docente, pensadas já não só como complementos, mas como substitutos do trabalho docente.

No contexto destas políticas o que mais parece importar, no setor educacional, é a ampliação e a expansão quantitativa do número de escolas, mesmo

que o resultado seja de baixa qualidade. Em segundo plano encontram-se a democratização da escola pública e o acesso ao ensino de qualidade, elementos que se entende como necessários e condicionantes para o desenvolvimento social.

Pela aquisição do conhecimento, quando de baixa qualidade, são responsabilizados os professores, que por sua vez também são produtos de uma formação, distintas vezes, sem qualidade, e que por isso sofrem, frente às novas demandas impostas pela sociedade, o desprestígio de seu trabalho, sendo pressionados a buscar constantemente por cursos de formação e educação continuada às suas próprias custas.

No entanto, há necessidade de rever os cursos de licenciatura, pois eles também são os responsáveis pela qualidade dos profissionais que formam, uma vez que, comumente, preparam profissionais para uma realidade idealizada. O que se percebe é que, quando estes se encontram frente à prática, não conseguem dar conta da realidade, nem atender às necessidades dos alunos.

A formação inicial é básica e necessária para o processo de formação do docente, porém não se tem mostrado suficiente para que a ação dos professores torne-se competente. Nesse sentido, Imbernón (apud LIMA, 2002, p.207) entende que o papel da formação inicial está centrado em “fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois se constitui, (...) no começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas”.

Diante disso, a formação de professores deve ser vista como uma aprendizagem dada por meio de situações práticas, que sejam problematizadoras, exigindo o desenvolvimento, por parte dos docentes, de práticas reflexivas sobre sua formação.

Segundo Libâneo (2002, p.73), o programa ideal para a formação seria aquele que “contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns”. A adoção deste programa auxiliaria numa formação docente, condizente e calcada na realidade que enfrentariam em seu cotidiano. Nessa perspectiva, o autor destaca a importância da formação permanente, tendo em vista a profissão docente lidar com a transmissão e internalização dos saberes e com a formação humana, e também por sua vez as escolas estão implementando formas alternativas de gestão, elaborando projeto político curricular, os ciclos de escolarização, os currículos interdisciplinares, as práticas interculturais, a avaliação formativa, e a interligação

entre escola e comunidade, a relação com a vida na cidade e com as mídias. Diante disso, também o perfil do aluno se modifica em decorrência da assimilação de novos valores, dos impactos dos meios de comunicação e informação, da urbanização, da propaganda, do crescimento dos problemas sociais e da violência, com evidentes repercussões na sala de aula. É em relação a essas novas e difíceis condições de exercício da profissão que a formação continuada pode possibilitar a flexibilidade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de modificá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão; é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência mediante ações coletivas.

Ao analisar as concepções de Donald Schön, sobre formação profissional, Pimenta (2002) afirma não ser mais admissível que a formação de professores se dê segundo um currículo que primeiro apresenta o embasamento teórico, depois como deve ser sua aplicação, e por último apresente um estágio para aplicação dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso. Uma formação assim decorrida "(...) não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas" (PIMENTA, 2002, p.19).

Neste sentido, é importante enfatizar que "formar" não significa somente treinar profissionais para melhor desempenho de suas destrezas. É fundamental ter claro que formação de professores é uma preparação inicial que não pretende ser total, nem visualizar toda a carreira do professor, mas que se propõe a apresentar visões gerais sobre sua função, sem subestimar o conhecimento já adquirido através de sua vivência e experiência. Por meio de sua valorização é que será possível perceber o crescimento em potencial das competências dos professores.

Conforme Perrenoud (2000), entre as dez competências profissionais para ensinar, a formação continuada é a que condiciona e atualiza todas as outras competências. O autor destaca que uma vez construída, ela deve ser conservada por seu exercício regular, para tanto os recursos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução, daí a necessidade de uma formação continuada. Para o autor:

toda a prática é reflexiva, no duplo sentido em que o autor reflete para agir e estabelece a posteriori uma relação reflexiva com a ação realizada. Todo o ser humano é um prático reflexivo. Insiste-se nisso para convidar a uma reflexão mais metódica que não seja movida apenas por motivações habituais (...) mas por uma vontade de aprender com a experiência e de transformar sua prática a cada ano (2000, p. 160).

Considerando a prática reflexiva como fonte de aprendizagem e de regulação, o exercício metódico de uma prática reflexiva torna-se alavanca essencial de autoformação e de inovação e, por conseguinte, construção de novas competências e de novas práticas.

Nossa tendência, muitas vezes, é por os mecanismos a serviço de uma mera adaptação às circunstâncias, garantindo assim um aumento de conforto e segurança, ao passo que o exercício de refletir sobre a ação, aumenta a eficiência profissional possibilitando a construção de novas maneiras de ação pedagógica e didática através de um trabalho de autoformação, considerando que essa se constitui de leitura, consulta, acompanhamento de projetos, supervisão, pesquisa ou até mesmo de aportes estruturados de formadores, suscetíveis de propor novos saberes e novos dispositivos de ensino-aprendizagem. O exercício metódico de reflexão permite operar uma ruptura com “o fazer a mesma coisa”, imaginando maneiras totalmente diferentes de apreender para os problemas.

Para que isso ocorra, todos os profissionais da escola precisam estar aptos a dirigir e a participar das formas de gestão. Assim, o diretor e coordenador pedagógico assumem papel de coordenadores de ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos. Nessa perspectiva de gestão, esses dois profissionais recebem a delegação de coordenar o trabalho coletivo, assegurando as condições de sua realização e, especialmente, as do ambiente formativo, para o desenvolvimento pessoal e profissional. Entretanto, precisam reconhecer que sua ocupação tem uma característica genuinamente interativa, ou seja, está a serviço das pessoas e da organização, delas requerendo uma formação específica a fim de buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar os professores e prestar-lhes apoio logístico na sala de aula.

Conforme Porto, a formação de professores pode compreender, dependendo de quem a assume, duas tendências:

Estruturante: formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, define previamente programas/ procedimentos/ recursos (...) e Interativo-construtivista: dialética, reflexiva, crítica, organiza-se a partir de contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina. (2000, p. 13)

Adentrando no modelo interativoconstrutivista, dizemos que este parte de uma reflexão contextualizada para a montagem de dispositivos de formação continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho, e também se torna mais eficaz porque aborda a prática de maneira global permitindo inventar novos saberes profissionais contribuindo assim para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente

Essas tendências devem ser entendidas e servir aos educadores como pressupostos práticos de intervenção, já que os próprios autores reconhecem a impossibilidade destes pressupostos se encontrarem isolados na prática de formação de professores.

Conforme Nascimento (1999), a formação continuada tem por objetivo o desenvolvimento do professor, e há de se compreender essa formação, assim como o próprio processo educativo, como um processo multidimensional, onde “cada uma das dimensões tem a ver com todas as outras e só adquire pleno sentido no todo que as integra” (ALARCÃO 1991, p. 69).

De acordo com Nascimento (1999), as dimensões no âmbito da formação de professores podem ser assim classificadas:

- Dimensão pessoal e social: a formação continuada não pode ser planejada ignorando a natureza e as características psicossociais do ato educativo e os contextos institucionais e sociais que enquadram as práticas dos professores. Baseado na convicção de que os professores ensinam não só aquilo que sabem, mas aquilo que são, a formação de professores é mais uma forma de desenvolvimento do adulto do que maneira de ensinar.
- Dimensão da especialidade: a atualização do universo de conhecimento dos professores e a permanente reavaliação crítica do saber escolarizável, através de canais que permitam a atualização de seus conhecimentos.
- Dimensão pedagógica e didática da formação de professores: refere-se aos conhecimentos no âmbito das ciências da educação e a definição de conteúdos desta formação precisa estar comprometida com a realidade em que se trabalha. É

uma formação para ação e uma ação para formação e para mais eficaz intervenção educativa na escola ou na sala de aula.

- Dimensão histórico-cultural: diz respeito à defesa e manutenção da identidade cultural do país e região onde se dá o trabalho escolar.

- Dimensão expressivo-comunicativa: refere-se à valorização do potencial criativo e expressivo dos professores e ao aproveitamento dessa criatividade no ensino-aprendizagem.

No entanto, a formação de professores “deve ser compreendida como um processo global e precisa assegurar a formação integral da pessoa, do cidadão e do profissional” (NASCIMENTO, 1999, p. 76).

Os professores devem refletir em sua prática diária o que vivenciaram nos cursos de formação. A estrutura curricular que estes cursos possuem, o que desenvolveram em seu decorrer, as práticas “aprendidas” durante o processo de formação, são aspectos refletidos no cotidiano docente. D’outra parte, nos cursos de formação inicial e continuada devem priorizar-se as reflexões sobre a práxis educativa no cotidiano escolar, considerando sempre a natureza e a função social da educação escolar.

Por isso, acredita-se que os gestores educacionais deveriam pensar e organizar a formação de professores dando preferência a aspectos que superem lacunas existentes nos cursos de formação, de modo que estes profissionais não sejam meramente treinados a executar planejamentos e conteúdos, mas que sejam reflexivos e atuantes, visando à melhoria do ensino na construção de cidadãos atuantes, críticos, dialógicos, com iniciativa e capacidade de decisão. É necessário formar profissionais nas mais variadas situações da prática social, embasada em contextos históricos, reconhecendo-se como sujeitos participantes de propostas de mudança. Profissionais que se pautem por uma postura de mobilização, visando desafios, possibilitando discussões de problemas em grupo, objetivando a melhor solução para situações-problema, encorajando a descoberta pessoal dos alunos, sua autoconfiança e a busca pela autonomia, utilizando-se da cooperação mútua.

Para atender melhor a estas necessidades, o professor preparado para atuar na sociedade do conhecimento necessita, de acordo com Mercado ser alguém:

(...)Comprometido com as transformações sociais e políticas; reflexivo sobre sua prática; autônomo em suas funções; competente para o desempenho de uma prática interdisciplinar e contextualizada; crítico e

comprometido diante da idéia do potencial do papel dos estudantes na transformação e melhoria da sociedade; aberto a mudanças, ao novo, ao diálogo, à ação cooperativa; exigente, desestabilizando e desafiando os alunos a desencadearem uma ação equilibradora, ajudando-os a avançarem de forma autônoma em seus estudos; sensível ao desenvolver sua própria sensibilidade, buscando isto também para os alunos, provocando mudanças mútuas, e interativo no sentido de colaborar para a autonomia intelectual e moral de seus alunos, bem como na troca de conhecimento no ambiente escolar, produzindo-o em equipe a fim de promover educação integral e de qualidade (1999, p. 92)

Portanto, entende-se que os professores precisam, em seu cotidiano, serem criativos e competentes, repensando constantemente sua prática educativa e acompanhando as mudanças tecnológicas que ocorrem em todos os campos, a fim de tornarem-se sujeitos críticos e com habilidades para subsidiar seus alunos na construção de seus conhecimentos.

No entanto, como vimos anteriormente, a formação do professor apresenta inúmeros desafios que precisam ser enfrentados. Além de manter-se atualizado e reflexivo sobre sua prática, ele precisa de oportunidades a serem vivenciadas, e experiências que contextualizem o conhecimento a ser construído. Nesse momento faz-se necessário a figura dos gestores, provendo as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula, são eles que promovem o envolvimento das pessoas no trabalho, por meio da participação, fazendo a avaliação e o acompanhamento dessa participação.

A contribuição teórica oferece importante embasamento para que esta formação seja efetivada com maior qualidade para o educador. A postura teórica assumida pelo professor deve, portanto, apresentar-se coerente com os desafios enfrentados no cotidiano do mesmo, auxiliando-o em sua profissão através da produção de novas formas de conhecimento por intermédio dos cursos de formação, bem como da busca no sentido de suprir suas curiosidades e necessidades. Por isso, entende-se que a formação de professores não se atém somente a um curso de formação inicial, mas sim é um processo contínuo que se desenvolve no decorrer da vida pessoal e profissional.

Nesse sentido, o embasamento teórico nos cursos de formação é fundamental para a sustentação das práticas em sala de aula, porém ela deve estar calcada em um processo contínuo de vinculação com a prática, em que nem a teoria, nem a prática sejam entendidas como verdades em si mesmas, mas que se mantenham em constante relação de reciprocidade engendrando novas idéias,

novas compreensões de mundo, evidenciando uma forma mais extensa e profunda. Assim, a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, culturais, sociais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí também ser fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais na qual o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem.

A concepção de processo contínuo remete à formação continuada, encontrando embasamento legal no artigo 13, inciso v, da LDB nº 9394/96, que assegura aos profissionais da educação a participação em “períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. Este período de estudo dos professores compreende espaço para a sua formação continuada. Para isso, a equipe gestora é quem deve viabilizar tanto esse espaço para formação, quanto auxiliar os professores a conceber, construir e administrar situações de adequadas às necessidades educacionais dos alunos, além disso, também tem o papel de monitorar sistematicamente a prática pedagógica dos docentes, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e de investigação, gerir o processo de tomada de decisões por meio de práticas participativas e viabilizar o trabalho pedagógico, didático e administrativo integrado e articulado com os professores em função da qualidade do ensino.

Quanto ao local em que o processo de formação continuada de professores deve ser realizado, a mesma lei afirma em seu artigo 63, inciso III, que os institutos superiores de educação devem priorizar por “programas de educação continuada”, em seus diversos níveis de ensino. Institui ainda, em seu artigo 67, que os sistemas de ensino é que deverão promover a valorização dos profissionais, garantindo-lhes aperfeiçoamento continuado, inclusive com licença garantida para esta finalidade.

Este impasse entre a quem compete oferecer formação continuada e quem deve promover a valorização docente, permite levantarem-se alguns questionamentos. Algumas das questões, que no momento competem são: como foram preparadas as instituições de ensino superior para atender a demanda dos

profissionais que regressarem a ela? Que investimentos foram realizados, por parte do governo, nas instituições públicas, para que elas atendessem à procura dos profissionais?

A necessidade de novas formas de aprendizagem, adequada aos tempos de mudança, requer melhorias e inovações na atividade docente, a fim de tornar a aprendizagem mais ativa, com maior envolvimento de professores e alunos, proporcionando para estes uma gama de meios e possibilidades de tomar decisões autônomas sobre sua própria aprendizagem.

É imprescindível que seja oferecida uma formação ampla, que atenda às necessidades detectadas pelos professores em seu cotidiano, permitindo que ao longo de suas vidas busquem inserir-se à realidade que se encontra em constante modificação, decidindo, desta forma, as mudanças “no que ensinar”, sempre tendo muito claro a serviço de quê e de quem estão trabalhando.

Sabe-se que os cursos de formação de professores devem priorizar a realidade, necessidade e expectativas destes para que a prática nas escolas possa vir a ser modificada. Desta forma, questiona-se: foram elaborados programas condizentes com a realidade da clientela que voltou a estudar, pelas instituições educacionais?

A fim de atender exigências estabelecidas pela LDB 9394/96, quanto a todos os professores possuírem licenciatura plena, muitas instituições de nível superior – privadas e públicas – organizaram cursos para professores que já se encontravam na prática, em estabelecimento de ensino. Por estarem trabalhando, a estes profissionais foram oferecidos cursos nos finais de semana e em período de férias, ou também cursos noturnos, após o expediente de trabalho.

Diante dessa situação, decorrente de exigências legais e das demandas da sociedade, coube ao professor buscar atualizar-se, visando melhor qualidade em sua prática educativa.

Buscam-se formas, e com todas as dificuldades, por uma formação continuada de professores que supere alguns vícios deixados pela formação inicial. Segundo Mercado (1999), estes vícios se expressam na desvinculação entre teoria e prática, no saber docente, na reprodução de modelos de aprendizagem, e até na deficiente formação dos professores formadores.

Pergunta-se: O que as instituições que promovem os cursos entendem por formação continuada? A que interesses atendem? Somente busca garantir diplomas

e certificados para os professores progredirem de nível, e conseqüentemente de salário, ou também objetivam sua atualização visando o crescimento profissional? Quais são seus verdadeiros interesses?

A ampliação de programas para a formação de professores em nível superior, destinados aos docentes que já atuam nas escolas é um ponto positivo. Porém, seu aligeiramento, devido à consideração de que a prática que possuem é suficiente para modificá-los de um processo mais amplo e profundo, denuncia seu caráter de investimento mais na certificação do que na qualificação da formação. A qualidade oferecida em alguns cursos, seus objetivos e os verdadeiros interesses das instituições em promoverem a formação de professores são questões a serem pesquisadas nas instituições promotoras de cursos através de um debate mais aprofundado.

Muitas vezes, a valorização dada a esta formação está direcionada a atender finalidades e interesses econômicos e jogos políticos, transformando a educação em um grande mercado. Os governos, por meio de programas elaborados para atender a requalificação e atualização constante dos professores, proporcionam cursos de formação contínua que muitas vezes perdem seu objetivo primeiro, por não possuírem continuidade entre um mandato e outro, e não se configurarem com uma proposta de formação associada à formação inicial e à prática nas escolas.

Ter claro os objetivos e fins a que a formação continuada se destina é imprescindível, porque ela ocasionará as mudanças que se fazem necessárias atualmente na escola e na prática de professores. Ademais, os professores precisam se envolver com propostas favorecedoras de mudanças na realidade, de modo que após freqüentarem os cursos de formação não modifiquem somente seus discursos, tornando-os atualizados, mas modifiquem também sua prática em sala de aula, visando atender às expectativas e anseios de seus alunos e da comunidade, bem como auxiliá-los para enfrentarem os desafios da sociedade e da vida nos dias atuais enquanto sujeitos da própria história.

Os temas apresentados anteriormente moldam a qualidade das práticas de professores que estão atuando nos sistemas de ensino. Aqui caberia interrogar: que modificações estes profissionais realizam ou sentem em suas práticas educativas, após freqüentarem os cursos? Quais mudanças as teorias exercem em seu cotidiano escolar? Como analisam esta formação, já que a mesma é, geralmente,

executada concomitantemente à prática diária, de modo aligeirado e sem afastamento para a realização do curso?

Trabalhando sobre concepções de formação continuada, alguns autores encaram-na como reflexão da prática; outros como continuidade da formação inicial; outros ainda, como a adaptação contínua às mudanças e ao melhoramento de sua qualificação profissional. Para Nascimento (1999, p.70) a formação continuada compreende “toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior a sua formação inicial, (...) cursos de especialização e extensão, (...) e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino”. Já Candau, diz não ser possível conceber a formação continuada como

meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (1999, p. 64).

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica. Esta formação inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática, examinando as teorias implícitas, estilos cognitivos e preconceitos. Freire (1997, p. 43) afirma que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática; essa reflexão não se limita ao seu cotidiano na sala de aula. Também Imbernón (2000, p.40) aponta no mesmo sentido quando enfatiza que “a sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo o tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas”.

Para Nascimento (1999), temos que ter clareza que a concepção de um projeto de formação de professores não pode visar unicamente à aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade, implica necessariamente uma ação prolongada, baseada numa reflexão contínua sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico.

Entende-se que estar em formação requer envolvimento pessoal e reflexivo do professor sobre o que já foi feito e o que está em andamento, objetivando a construção de sua identidade profissional, o que define seus modos distintos,

marcados por ideais próprios a serem alcançados, e pela adoção de métodos e práticas que melhor se ajustam à maneira de ser de cada pessoa. Conhecer-se é a maneira mais prática para apropriar-se dos processos de formação, pois a pessoa é capaz de assumir e responsabilizar-se pelos saberes a serem adquiridos na busca pela sua autonomia profissional.

Neste sentido, é muito importante que gestores e professores entendam e assumam que a formação continuada é um “processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, em continuidade com a formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica” (PORTO, 2000, p.32). O processo de formação de professores é longo e complexo, o que implica a superação da idéia de que ele termine com a obtenção do diploma, onde o professor torna-se apto a ensinar.

É importante, que os profissionais da educação, tanto os formados quanto os formadores, mantenham-se constantemente atualizados, procurando respostas que visem solucionar os problemas que surgem na educação como as situações que geram o analfabetismo, a evasão e a repetência dos alunos. Nesta direção, a formação continuada deixa de ser vista somente como complementação da formação inicial, e passa a ser considerada na e para a melhoria de escola, redefinindo a prática pedagógica dos professores, construindo sua identidade e valorizando seu profissionalismo na práxis educativa com os seus educandos.

2.2 Os gestores organizando a escola como um espaço de formação continuada:

Cabe destacar a importância da escola como espaço privilegiado, onde a integração das diversas dimensões do perfil do professor se verifica e onde a inovação e a mudança se processam.

Tendo presente as dimensões pessoal e social, da especialidade, pedagógica e didática, histórico-cultural e a expressivo-comunicativa, essas devem nos servir para um aprofundamento teórico que permita uma visão mais ampla de todos os aspectos que fazem parte da formação continuada de professores e não, como categorias a partir das quais devam ser organizadas as intervenções neste campo.

Ao considerarmos a escola como local de formação continuada poderemos

vislumbrar e construir uma nova perspectiva na área de formação de educadores. Mas esse objetivo não se alcança de maneira espontânea; não é o fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de um processo formativo. Uma prática mecânica, repetitiva, certamente não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante ir construindo um ambiente e relações que levem a uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de modificá-los e que seja também coletiva, uma prática construída por todo o grupo de professores da escola.

Sendo assim, a gestão democrática tem, como uma de suas principais características, o reconhecimento da importância da participação de toda a comunidade escolar junto ao encaminhamento das questões que circundam o projeto educacional de cada escola. Nesta situação de pesquisa, destaca-se especialmente a organização dos gestores, no que se refere às ações que são realizadas no espaço escolar, para viabilizar a formação continuada.

Entretanto, reconhecer a escola como espaço privilegiado da formação continuada tem várias implicações. Uma delas é procurar estimular para que os componentes formativos tenham articulação com o cotidiano escolar, não precisando deslocar o professor para outros espaços. Trata-se de trabalhar com o corpo docente favorecendo processos coletivos de estudo, de reflexão e de intervenção na prática pedagógica concreta. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas de seu dia-a-dia, para possibilitar processos de pesquisa-ação.

Sobre a formação continuada de professores, Alarcão (2001) coloca que a função dos professores exige-lhes a consciência de que a sua formação nunca está terminada, encontra-se num constante vir a ser, primado pela qualidade de seu trabalho e pela sua flexibilização diante das mudanças sociais. E que, ao refletir sobre seu trabalho, os professores devem considerar mais o aluno e sua aprendizagem do que o conhecimento a ser transmitido.

A partir do momento em que o professor é visto como dinamizador do processo de aprendizagem compreende-se que ele necessita de apoio e orientação para desenvolver uma prática coerente com o seu pensar. E é na escola, seu local de trabalho, onde ele está em contato com a realidade, que esta possibilidade se amplia.

Acreditamos que o trabalho conjunto entre os gestores amplia as possibilidades para o êxito da formação continuada; ocorrendo entre os mesmos uma comunicação permanente baseada na partilha de idéias e na troca das experiências vivenciadas diariamente, rompe-se com as práticas isoladas e tornam-se mais seguras as alternativas para definir os meios adequados de proporcionar uma educação voltada ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

A escola deve colaborar no sentido de questionar-se sobre o seu papel social, de modo que o sujeito por ela formado seja crítico e participativo, cabendo a ela não mais o papel de receptora, mas sim de questionadora e investigadora, visando a transformação social.

Quando concebida como um espaço de socialização e construção de conhecimentos, acolhe não só os alunos, corpo docente e técnico-administrativo, enquanto estruturas físicas, mas também todo o emaranhado que os constitui: medos, anseios e perspectivas. Ela deve ser vista como modelo ideal para a educação, pois não se restringe a conteúdos, mas assenta-se numa visão dos sujeitos enquanto seres globais.

Os professores precisam, para alcançar este modelo ideal, mas não definitivo, de escola, trocar idéias e informações com seus colegas de profissão, ter acesso à novas fontes de saber, a recursos didático-pedagógicos atuais e eficientes (ALONSO, 1999), a fim de modificar sua prática e construir-se como um professor reflexivo.

A experiência vivenciada pelos professores no dia-a-dia da escola é enriquecedora, pois neste ambiente ele aprende, reaprende, reflete sobre sua prática e faz descobertas. Desta forma, a escola que se entende transformadora deve proporcionar aos docentes nela inseridos aprimorarem sua formação, tornando-a, por muitas vezes, continuada. Ter a escola como espaço para a formação de professores reafirma a precisão de partir da necessidade dos professores, de seus problemas diários mais agravantes, a fim de buscar viáveis soluções para a prática educativa.

Trabalhar com os professores dentro da própria instituição onde desenvolvem sua prática favorece a construção coletiva de processos reflexivos, visando práticas pedagógicas concretas. Porém, salienta-se que desenvolver uma prática concreta, harmônica com a realidade, requer reflexão sobre os problemas enfrentados pelas instituições escolares, na busca pela melhor maneira de resolvê-los por meio de

ações que compreendam uma coletividade construída entre grupos de professores e comunidade, pertencentes à escola.

Dessa forma, podemos dizer que a gestão democrática configura-se como uma nova concepção do modelo de organização do sistema educacional, e tem como característica fundamental o desenvolvimento de estratégias baseadas na participação coletiva, visando assegurar os objetivos delineados conjuntamente pela unidade escolar. Isto possibilita uma maior participação na articulação das decisões por parte de todos os envolvidos nos diversos segmentos que constituem a comunidade escolar, buscando promover a descentralização das decisões, tanto da dependência e de procedência administrativa, quanto pedagógica da escola.

A formação continuada, ao ser realizada dentro da escola, apresenta diversos pontos que, segundo Nascimento podem ser considerados positivos como:

o desenvolvimento de profissionais reflexivos, (...) na busca de possíveis soluções para os problemas reais; a articulação teoria/prática; a socialização de experiências bem sucedidas que facilitam o processo de construção (...) dos saberes docentes; a construção do projeto pedagógico da escola (...) mobilizando a comunidade escolar; o desenvolvimento psicossocial, crítico e expressivo do professor e o surgimento de lideranças (1999, p. 85)

Estes pontos salientam que ter a escola como local para a formação continuada é um meio favorecedor aos professores, pois além de fortalecer sua consciência de agente transformador da sociedade, beneficia a construção de referências que fundamentam a prática do grupo, pois partem de suas reais necessidades, e fortalece a afetividade entre os professores, facilitando a realização de projetos coletivos em prol da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para a efetivação da formação no ambiente escolar, é importante a cooperação entre autoridades responsáveis pelo setor educacional, o que compreende ajuda financeira e aprovação de projetos que visem qualificação do ensino, do corpo docente e também da equipe gestora das escolas.

Diante disso, e baseado nesse contexto de gestão democrática, percebe-se a relevância de tal processo no que diz respeito à ampla contribuição que o mesmo proporcionou às unidades escolares diante do constante desafio que se estabelece no cotidiano das escolas, para que sejam assegurados os princípios norteadores da gestão democrática, tais como: autonomia e participação. Conforme Veiga (1995, p.

18): “a gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder na escola, tendo em vista sua socialização”.

Entende-se, também que os temas a serem desenvolvidos neste processo de formação devam priorizar a busca de soluções para os problemas enfrentados pelos professores, atendendo a questionamentos, lendo e estudando para clarear e embasar teórico-conceitualmente o processo de reflexão-ação para transformar as relações e o ambiente da práxis educativa, quebrando preconceitos, educando com e para a criatividade, a criticidade e o comprometimento. Além disso, favorecer o acesso a novos conhecimentos científicos e a articulação entre diferentes áreas de conhecimento, objetivando “o autoconhecimento, a autonomia e o compromisso político do educador” (NASCIMENTO, 1999, p. 87). Aspectos estes considerados fundamentais à formação de profissionais que se querem reflexivos, com práticas reflexivas voltadas para a construção de uma escola reflexiva, mais solidária e competente, contribuindo assim com a mudança social.

A expressão ‘professor reflexivo’ é criticada por Pimenta (2002), por considerar que este muitas vezes encontra-se atrelado a práticas e treinamentos dados por pacotes a serem consumidos e aplicados por meio de técnicas, para que o professor se torne reflexivo. Pimenta ainda salienta que o saber docente não consiste somente em prol da prática, ele também é nutrido e reforçado por teorias educacionais, que possuem grande importância na formação de professores por proporcionarem variados pontos de vista para sua ação, e oferecerem possibilidades de analisar o contexto histórico, social, cultural, além de sua própria prática profissional.

Refletir sobre a prática educativa é importante, no entanto, somente refletir sobre o trabalho docente desenvolvido em sala de aula é insuficiente para que se compreenda o que condiciona a prática profissional. O conveniente, de acordo com Pimenta (2002), é apropriar-se de teorias para a melhoria da prática, considerando que a sociedade é plural e apresentam diversos tipos de saberes, e também desigual, no sentido social, político, econômico e cultural, instâncias que influenciam no processo de aprendizagem e da aquisição do conhecimento.

A prática permite o desenvolvimento de capacidades e competências decorrentes da análise estabelecida diante da realidade, no cotidiano do professor, promovendo sua autoformação profissional. Ao considerar a linha ação-reflexão-

ação no decorrer da prática educativa, ter-se-á uma prática reflexiva, que envolve a reflexão posterior à ação realizada, e anterior a uma nova ação.

A prática reflexiva não isola nem exclui professores do ato docente. Ao contrário, ela prima pela coletividade, onde os sujeitos encontram-se em constante movimento de interrogar-se sobre suas práticas, avaliando-as e inovando-as, constatando a necessidade de transformar as escolas em “comunidades de aprendizagem” (PIMENTA, 2002, p. 26), com professores que trabalham em grupo, se estimulem e se apoiem mutuamente, em busca da transformação.

Acredita-se que ao desenvolver atitudes que despertem, desde a formação inicial, o gosto pela investigação e pelo questionamento, os professores irão deparar-se com situações que exigirão constantes reflexões e reconstruções de seu conhecimento. Deste modo, terão que desenvolver ações para auxiliar em sua prática. Para tanto, é imprescindível que o fazer educativo esteja embasado na reflexão diária, pois possibilitará aos professores aprenderem a analisar e interpretar suas atividades. Para favorecer este ambiente, os professores podem contar com o apoio dos gestores. A gestão democrática e participativa envolve objetivos e processos de decisão compartilhados, isso não quer dizer ausência de direção, ao contrário, admite-se a conveniência de canalizar a atividade das pessoas para objetivos e executar as decisões, considerando, de um lado, a necessidade de realizar com eficácia as tarefas, de cumprir os objetivos, de obter resultados, de fazer a organização funcionar e de realizar avaliações, e de outro, a necessidade de coordenar o trabalho das pessoas, de assegurar um ótimo clima de trabalho, de enfrentar e superar os conflitos, de propiciar a participação de todos nas decisões, em discussão aberta e pública dos fatos, com confiança e respeito aos outros.

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, porém oportuniza a conscientização de hipóteses e a descoberta de novos conhecimentos, onde se tornam “necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar” (LIBÂNEO, 2002, p. 76).

Entende-se que profissionais reflexivos e críticos, com práticas reflexivas, primando pela tomada de consciência e pela transformação, se empenharão pela mudança da escola, de sua organização disciplinar e pedagógica, seu modo de ser pensada e gerida, através do envolvimento do pessoal técnico-administrativo, de alunos e professores, pais e funcionários. De modo que ela possa pensar-se a partir

de si própria, como instituição autônoma, libertadora, inovadora, visando a construção de sua reflexividade.

A construção de uma escola reflexiva requer, de acordo com Alarcão (2001), o atendimento dos seguintes procedimentos:

- * presença de pessoas na escola e sua ativa participação, em busca de uma educação com melhor qualidade a cada dia;

- * gestão democrática, onde a escola, que se pretende democrática e participativa, seja aberta a idéias e ao envolvimento de todos com o trabalho, onde o poder interno seja descentralizado, e todos seus integrantes possuam um papel a ser desempenhado;

- * construção do projeto político pedagógico como resultado da escolha de papéis que a escola almeja desempenhar, e se torna tanto mais comprometida quanto maior a participação coletiva em sua construção, definindo objetivos e estratégias para alcançar sua missão;

- * postura local e universal quanto a sua integração ativa com acontecimentos comunitários, mantendo-se atualizada, participando das novas tecnologias da informação e da comunicação no contexto global;

- * coerência com a realidade em que os educandos se encontram inseridos, respeitando e compreendendo-a, visando o desenvolvimento humano como um todo, onde sejam construídos, na relação escola/indivíduos, cidadãos;

- * diálogo interativo entre os setores, esclarecendo posições e permitindo negociações, aceitando ou não decisões retiradas de opiniões diferentes;

- * necessidades dos professores perceberem o quão importante são os papéis desempenhados por eles, atentando para o respeito e a responsabilidade que possuem com os educandos, devendo, desta forma, buscar por uma formação contínua, atualizada e permanente;

- * professores reflexivos sobre sua prática auxiliando na construção da escola por meio de sua participação ativa e crítica, proporcionando conhecimento de si próprios e da vida da escola;

- * postura aberta e flexível, interagindo permanentemente com o ambiente em que se encontra inserida, ajudando na transformação social.

Entende-se que a escola que assim procurar se constituir será uma escola comprometida com o quê e com quem almeja formar, buscará a descoberta dos melhores cominhos para alcançar seus objetivos, aberta ao diálogo com a

comunidade escolar em geral, consciente da diversidade de opiniões que encontrará ao abrir-se a estas, e compreensiva, uma vez que, por meio do diálogo, pensará antes de tomar decisões e agir. Enfim, será aberta e reflexiva sobre seus próprios atos.

Mudar a escola é necessário, pois para a sociedade atual não é mais admissível a formação de pessoas moldadas, conformadas, treinadas a executar decisões. O que se busca é a construção de pessoas incentivadas a participar, a construir, a dialogar, a refletir, a tomar iniciativas diante de situações que lhes são apresentadas pela vida.

Para tanto, a escola deve ser organismo vivo, ativo e atuante, interagindo e construindo conhecimento sobre si própria no contexto em que se encontra inserida. Para isso, deverá contar com o apoio dos professores atualizados, conscientes em sua função e críticos de sua atuação, visando à construção de sujeitos democráticos e responsáveis para integrarem a sociedade moderna. Caberia ressaltar que o papel do gestor neste processo é de apoiar as iniciativas de mudança dos professores, isto é, sendo sensível aos seus sinais na instituição e promovendo momentos de reflexão para fortalecer a vontade de mudar, analisando, com paciência e sem rigor a situação.

2.3 Gestão democrática: reflexão, participação, coletividade na decisão e ação

As exigências decorrentes de um novo paradigma de homem e sociedade caracterizam-se pela ampliação do conhecimento e, em diversos aspectos, desafiam a importantes modificações na sociedade contemporânea, o que conseqüentemente influencia também nas questões educacionais.

A gestão democrática configura uma ruptura com a tradicional prática cotidiana da escola, uma vez que possui o intuito de romper com a administração autoritária, buscando uma gestão comprometida com formas coletivas de participação/decisão. Para Marques (apud VEIGA, 1995), a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam legítimas, garantindo o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que, de outra forma, não entrariam em cogitação.

A gestão democrática implica, principalmente, repensar a estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; a reciprocidade, que elimina a exploração; a solidariedade, que supera a opressão; a autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 1995). Para a autora, a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. Neste sentido, é possível entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata de começar pela participação crítica na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na sua gestão.

Segundo Davis & Grosbaum (2002), o papel do gestor é indispensável na vida de uma equipe. É necessário alguém que tenha visão do todo, da situação em geral; deve ser o mobilizador do trabalho coletivo, articulador do desenvolvimento do PPP e saber aonde quer chegar, incentivando o grupo a pensar e executar o que foi previsto, ajudando a apontar a direção do trabalho, superando as dificuldades.

Quando falamos em funções de gestores, referimo-nos mais especificamente à equipe diretiva (equipe gestora), embora sabendo que toda a caminhada depende do saber-fazer de todos os envolvidos e do ato de compartilhar responsabilidades (todos são gestores). Contudo, alguém deve liderar essa tarefa de instigar, mobilizar e coordenar o trabalho, principalmente pedagógico, da escola.

Gestão é um termo que, historicamente, vem se afirmando no âmbito da administração da educação e no estudo das instituições e organizações incluindo as educacionais, como sinônimo de administração e que se “instala” no mundo pensante com um sentido mais dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização, articulação. Embora, existam na literatura algumas discordâncias quanto à aplicação do conceito de gestão à educação, hoje prepondera seu emprego para exprimir a responsabilidade pela “direção” e pela garantia de qualidade da educação e do processo educacional em todos os níveis do ensino e da escola.

A administração do planejamento, seja na construção ou na execução, sempre esteve alicerçada na utilização racional de recursos quer sejam físicos, quer sejam humanos. Esta forma de conceber e gerir escolas foi substancialmente

modificado pela LDB quando centrou a questão no processo de gestão de escolas e não mais nos resultados ou produtos. Hoje, a gestão escolar está voltada aos papéis desempenhados pelos atores sociais e suas formas de relacionamento com o poder.

Refletindo sobre essas relações vai-se construindo novas posturas que vão sendo assumidas pela equipe diretiva. Considerado por Vasconcellos (2002) como um dos pontos mais delicados, dentro da escola, afirma ele a necessidade de não ignorar a sua existência, e de discutir o seu exercício. Há raízes históricas de autoritarismo nos relacionamentos humanos e na organização hierárquica. Há interesses político-partidários em jogo. Há tentativas de superação que acataram o espontaneísmo como postura de ação. Neste emaranhado de posições, cada escola busca a sua forma de gestão.

Um dos primeiros autores a mostrar aspectos do papel dos atores sociais na escola foi Paro (1998), relacionando com a lei as formas de concretização do poder. Tomando as normas de gestão democrática em que são previstas as participações da comunidade, de conselhos e dos profissionais da educação, e que irão interferir diretamente na construção do Projeto Pedagógico, define modos e meios de participação, defendendo o papel de participação ativa e cidadania integrada e não passiva.

A LDB define as condições de trabalho do professor apresentadas como padrões mínimos de qualidade e objetivos dos sistemas quanto às características regionais. Mas o maior avanço deu-se na autonomia da escola, onde esta pode gerir recursos pedagógicos, administrativos e financeiros. Está presente também nas responsabilidades dos estabelecimentos de ensino que devem não apenas elaborar e executar a proposta, mas responder pela administração de pessoal necessário. O conceito de autonomia pressupõe auto-organização e geração de identidade própria. Todavia, o projeto pedagógico é a identidade da escola e sua construção demanda um processo constante de partilha entre os vários segmentos que contribuem para o trabalho da instituição escolar. A autonomia não pode ser encarada como algo herdado ou adquirido, mas como produto de processos inter-relacionais, capazes de propiciar à escola a criação da identidade própria. A escola precisa pensar nas possibilidades de construir uma autonomia que provenha das práticas e da reflexão sobre as práticas por parte dos atores que as produzem.

A partir deste novo enfoque de gestão escolar, começaram a se ampliar as discussões em torno destas questões por toda a comunidade escolar, e de forma

mais intensa pelos gestores educacionais. Construir um ambiente democrático não é tarefa fácil, diz Libâneo (2002); a mudança cultural na organização, segundo o autor implica, para os professores, conhecerem as diversas maneiras de funcionamento da instituição e as relações de poder nela instituídas. A escola é mais do que o lugar de transmissão de uma geração para outra dos conhecimentos sistematizados, ela é o lugar onde se criam novos conhecimentos e uma cultura. Entretanto, muitos professores julgam como pura rotina as ações que desenvolvem na sala de aula e na escola, assim como as interações que estabelecem com seus alunos e com os pais destes, não se percebendo como construtores de história e de cultura.

Uma escola identificada por sua cultura específica detém força para influir na cultura da comunidade. É importante lembrar que uma cultura escolar nunca é perene. Uma vez criada, há que modificá-la na direção que se deseja. As relações entre escola e cultura dão-se de muitas e diversas maneiras, dependendo das forças momentâneas. Se há um movimento de influência da cultura local, nacional e mesmo mundial sobre a escola há também o inverso, sobretudo quando ela cria e mantém uma forte cultura escolar. O conhecimento dessa cultura pode contribuir para um melhor conhecimento das organizações e da escola, possibilitando uma gestão mais humanizada, onde todos tenham voz e vez, sentindo-se sujeitos do processo.

Cada instituição escolar possui traços culturais próprios a partir dos significados pessoais, valores, práticas e comportamentos das pessoas que nela trabalham e convivem. Compreender a organização escolar como cultura significa dizer que ela é constituída pelos seus próprios membros que tanto podem criar um espaço de trabalho produtivo e prazeroso ou um espaço estressante e competitivo. Diante dos conflitos, diferenças, interesses pessoais e interesses de poder que muitas vezes encontramos nas escolas, é preciso instalar uma prática de reflexão, de participação, de negociação dos significados e valores, de debate, de discussão política dos compromissos e dificuldades.

Vieira (2002) se refere ao papel dos participantes frente à função social, no valor do trabalho cooperativo. Isto gera papéis, que por sua vez constroem identidades profissionais dentro da própria escola. Administrar a ação coletiva é uma arte, porque determina o equilíbrio de poder grupal e individual, responsabilidades e sonhos, reivindicações e urgências, recursos e possibilidades. A gestão de participação, defendida por Libâneo (2002), implica em liderança, posturas e climas

de discussões de idéias, críticas e consensos. Administrar democraticamente pressupõe uma educação e uma cultura democrática, ou seja, saber ouvir, saber contestar com argumentos, saber ceder com argumentos. É um administrar de conflitos e confrontos na escola contraditória; as divergências são valorizadas e respeitadas porque auxiliam na formação de consciência do outro.

Neste tipo de gestão/administração os espaços e tempos de debate são garantidos em oportunidades cotidianas e não apenas em reuniões formais. É a construção da democracia interna que permite a reflexão e a busca de soluções coletivas, com desempenho de papéis diferentes daqueles baseados na hierarquia. Neste quadro desenhado, o perfil do gestor também fica definido. Deve ele ser aberto, sensível, atento à coordenação, sem perder de vista esta nova postura política de exercício de poder, derrubando o arquétipo autoritário “que se configura como o dono de um lugar de poder privilegiado, de um saber questionável, de uma incrível coerência, de uma intrínseca bondade e absoluta ausência de falhas” (VASCONCELLOS, 2002, p. 52).

Algumas redes de escolas defendem a eleição de dirigentes para que haja compromissos e projetos voltados ao coletivo, ao grupo local, às intenções da própria rede. Paro (1998) considera um avanço se isso acontecesse na prática, se houvesse uma lei que acabasse com a hierarquia e com o núcleo de coordenadores de diversas áreas – pedagógica, administrativa, comunitária e financeira –, fazendo com que todos assumam em conjunto essas responsabilidades.

Na prática, muitas escolas estão se aproximando deste modelo, que com amparo legal, tornam possíveis, no dia-a-dia, que os problemas sejam debatidos e decididos pela comunidade escolar. E neste enfoque as escolas estão apostando em modelos de relações interpessoais e na garantia de espaços de discussão e decisões. Novamente a ação do gestor se faz presente como mediador de relações.

A passagem da visão individualista (BÜHLER, 2000), passível do homem pós-moderno para a visão de coletividade requer o respeito às idéias alheias, isto é, implica na formação de uma participação da “ética”. Desse modo, aos professores cabe a responsabilidade ética no exercício da tarefa docente, ou seja, ética universal do ser humano enquanto marca da natureza humana, indispensável à convivência humana. Essa ética precisa permear toda a prática educativa, enquanto prática especificamente humana. Ética que condena o cinismo, a exploração da força de trabalho do ser humano, afronta as manifestações discriminatórias de raça, de

gênero e de classe (FREIRE, 1987). O preparo científico do professor deve coincidir com sua retidão ética. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente são tarefas a cujo cumprimento, os professores devem, perseverantemente se dedicar.

3 OLHANDO PARA O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA:

A escola enquanto instituição de ensino inserida em uma sociedade que apresenta mudanças constantes em suas estruturas políticas, sociais, econômicas e principalmente educacionais, requer uma atuação especial de seus gestores, no sentido de prover o desenvolvimento de um trabalho cada vez mais produtivo, participativo e diferenciado.

Deste modo, o tema da pesquisa partirá de considerações sobre formação continuada, prática docente, com o objetivo de compreender a concepção dos gestores educacionais na perspectiva de transformação da prática docente.

3.1 Contexto

A escola municipal está localizada dentro de um parque residencial num bairro de Santa Maria, funcionando nos turnos manhã e tarde, totalizando nove turmas. A maioria dos alunos não mora no bairro onde se localiza a escola, são provenientes de vilas próximas e possuem um nível sócio-econômico médio e baixo. Atualmente a escola atende cento e sessenta e cinco alunos. Conta com direção, vice-direção, duas coordenadoras pedagógicas e educadora especial, e ainda com catorze professores (alguns possuem curso de especialização e mestrado) e quatro funcionários. A infra-estrutura física da escola é boa, possui prédio de alvenaria com área de 548,96 metros quadrados, contendo cinco salas de aula, biblioteca com computador, TV a cabo e vídeo, sala dos professores, secretaria, sala de direção, sala de apoio pedagógico, cozinha, almoxarifado, dois banheiros, quadra de esportes, dois vestiários, praça de brinquedos e uma área coberta.

A escola ainda conta com Associação Círculo Pais e Mestres (ACPM), que atua juntamente com a escola na tomada de decisões, na realização de eventos e na conservação do patrimônio escolar.

Tendo como filosofia uma educação voltada para a compreensão e atuação na realidade, os profissionais que ali atuam, estão preocupados não só em transmitir

conhecimentos, mas com uma educação onde o aluno possa agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo responsabilidades sociais.

A escola estadual também se localiza num bairro, funciona em três turnos, atendendo desde a educação infantil, ensino fundamental e médio e também Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente a escola atende cerca de 900 alunos e conta com aproximadamente 80 professores. Os alunos moram no bairro, a maioria deles possui casa própria, um lugar adequado para estudar e alguém que os auxilie nas tarefas escolares. Os pais exercem profissões variadas como vigilante, construtor, funcionário público, militar, etc... O bairro é bem servido pelo transporte público, a coleta de lixo é regular, mas há problemas de saneamento, onde o esgoto sanitário e doméstico não tem destino adequado.

As condições físicas, recursos materiais, técnicos e humanos são bons, porém há uma falta de cuidado com o patrimônio da escola. O acervo da biblioteca é desatualizado, espaço físico e material insuficiente, a quadra de esporte necessita ser coberta, há necessidade de mais salas de aula em função da expansão da clientela, de um auditório e ampliação do refeitório. No momento a escola oferece à comunidade um laboratório de informática.

Pais, professores, alunos e funcionários apresentam sugestões quanto ao currículo escolar e metodologia, projetos que visem a melhoria do ambiente físico e social e outras atividades que proporcionem a formação do aluno e facilitem seu ingresso no mercado de trabalho. Os pais propõem-se a contribuir sempre que solicitados, participar em eventos, trabalhar com o Círculo de Pais e Mestres (CPM) e o conselho escolar, participando efetivamente do planejamento das atividades da escola.

Considerando que a escola está localizada em um bairro de periferia, com uma população empobrecida, é necessário que o espaço escolar, além do conhecimento formal, ofereça também aos seus alunos instrumentos que levem os mesmos a refletirem criticamente sobre as condições e características da sociedade atual. Diante disso, como filosofia, a escola propõe-se a ser democrática e de qualidade, proporcionando além do conhecimento, a formação do cidadão consciente de sua importância e responsabilidade na construção de uma sociedade justa e fraterna.

Já a escola particular está localizada no centro da cidade, atuante na comunidade há cem anos. Oferece educação infantil, ensino fundamental e médio e

curso normal. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite. A infra-estrutura física da escola é muito boa, possuindo vários laboratórios, duas bibliotecas, auditório, ginásio de esporte, salas de aulas amplas, sala de direção, sala de coordenação, recepção, sala de visitas, pracinha, área livre e coberta e um sítio. Atende aproximadamente dois mil alunos, contam com cem professores, muitos deles com especialização e mestrado. Os alunos são provenientes não só do centro, mas de vários bairros, possuem um nível sócio-econômico médio e alto, mas também há alguns alunos carentes que são contemplados por bolsas de estudo devido a escola ser uma instituição filantrópica. Os pais, na sua grande maioria, são profissionais liberais, militares, funcionários públicos e privados.

A escola acredita que, nesses cem anos de atuação, tem educado para uma humanização e inserção social dos alunos, considerando a responsabilidade familiar como um fator importante no desenvolvimento dos educandos, na reelaboração de um novo espírito e de uma nova cultura. De acordo com o projeto político-pedagógico a escola assume, como pressuposto teológico-filosófico, uma educação fundamentada nos ideais do fundador, fazendo parte do pressuposto ético-político tornar o ser consciente e responsável através da ação transformadora, buscando mudanças significativas, estabelecendo novas relações de cidadania, voltadas para o bem, para a fraternidade e para o amor. Atentando para uma sociedade fundamentada nos princípios evangélicos da dignidade e do respeito à pessoa que luta pela qualidade de vida, entendendo que o aluno é um ser em constante mudança e agente vivo na busca do saber, na escola ele é incentivado a viver os valores evangélicos da fé e justiça.

Para esta escola o professor é antes de tudo mestre da vida, devendo sempre considerar aspectos e pressupostos antropológico-sociais. Adentrando no pressuposto epistemológico, o professor é visto como mediador da aprendizagem, que deve acontecer com a autoconstrução do aluno; como pressuposto didático-pedagógico, é imprescindível que a metodologia de trabalho favoreça o crescimento para a liberdade responsável. Sendo assim, a avaliação passa a ser uma coleta reflexiva de dados imprescindíveis para a transformação favorecendo o crescimento da instituição, do professor e do aluno.

3.2 Abordagem Metodológica

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, devido esta ser flexível e adaptável à realidade investigada e fornecer respostas para a dinâmica utilizada na realização das pesquisas, considerando a realidade social em que vivem os pesquisadores.

A abordagem qualitativa segundo Minayo

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (1994, p. 21).

Ainda na pesquisa qualitativa não há espaços para quebras, informações isoladas, mas sim compreende um processo de inter-relações, considerando o ambiente pesquisado ao qual o pesquisador deve estar atento, buscando vê-lo amplamente, revelando-se assim um ambiente rico em informações e/ou construções.

A abordagem qualitativa constituiu-se em um processo de reflexão que apresenta os elementos necessários para auxiliar o pesquisador na compreensão da realidade investigada. Neste sentido, este foi um estudo que buscou conhecer as concepções dos gestores educacionais sobre a formação continuada dos professores.

Desse modo, Lüdke e André (1986, p. 13) consideram a pesquisa qualitativa como aquela que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Assim, a pesquisa apresenta características que se aproximam das do tipo estudo de caso, pois, esta tem como fator principal a busca pela descoberta (LUDKE e ANDRÉ, 1986) no que se refere à uma questão muito específica dentro de um determinado espaço-tempo.

3.3 Instrumentos da Pesquisa

Realizamos entrevistas semi-estruturadas com os gestores educacionais atuando em cargos administrativos, tendo como finalidade aprofundar as questões e esclarecer os problemas da pesquisa, revelando o que entendem sobre formação continuada dos educadores e seus efeitos na prática docente.

A entrevista semi-estruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE E ANDRÉ 1986, p. 34), ou é “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Pela sua característica de ser aberta, a entrevista semi-estruturada contribui para que os entrevistados tenham a possibilidade de interagir e sentir-se participantes da mesma. As perguntas procuraram ser objetivas e não tendenciosas e o tempo foi determinado pelo que o entrevistado possuía para relatar tornando o processo metodológico mais coerente e eficaz para a pesquisa.

Para a análise documental, Lüdke e André (1986: 39) contribuem enfatizando que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Representam ainda uma fonte natural de informação. Os recursos da análise de documento são utilizados no sentido de contextualizar o fenômeno e explicitar suas vinculações, podendo também complementar as informações coletadas através da outra fonte. No caso desta investigação, o Projeto Político-pedagógico das escolas foi utilizado para explicitar se a formação continuada estava contemplada e de que forma se daria esta formação.

3.4 Sujeitos da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram seis gestores educacionais atuando em cargos administrativos, envolvendo uma escola municipal, uma estadual e uma particular, do município de Santa Maria/RS. A escolha por gestores educacionais ocupando cargos administrativos foi proposital, visto que segundo Saviani (2000, p. 208) cabe à “equipe diretiva o papel de garantir o cumprimento da função educativa”.

Neste sentido é preciso dizer que a equipe diretiva é antes de tudo educadora, função que está acima da administrativa; sua função é político-pedagógica. Compete a ela a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar.

Cabe salientar que, feito o contato para averiguar a possibilidade de realização da pesquisa, nas escolas municipal e estadual a liberação foi imediata, e na particular foi solicitada uma carta de apresentação do curso, da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa.

Por motivos ético-profissionais não será dado o nome dos gestores e das escolas que participaram da pesquisa, que aqui serão nomeados gestor A, B, C, D, E e F.

O gestor A tem 52 anos, formou-se em estudos sociais, possui especialização em ciências políticas, atua como diretor(a) da escola estadual há seis anos. O gestor B tem 47 anos, formou-se em matemática, possui curso de especialização em gestão escolar, atua como coordenador (a) pedagógico (a) desde janeiro deste ano, mas no magistério atua há vinte e cinco anos.

O gestor C tem 43 anos, formou-se em filosofia na Universidade Federal de Santa Maria, possui mestrado em Educação pela mesma instituição, atua no magistério há 15 anos. O gestor D tem 41 anos, formou-se em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria, possui curso de especialização em orientação educacional realizado na UNIFRA, atua na área há 18 anos, mas nesta escola atua há um ano e meio.

O gestor E tem 40 anos, formou-se em Letras habilitação Português na UFSM, não revelou o nome da especialização e nem onde realizou, afirmou somente que corresponde ao curso de Gestão Educacional, atua no magistério há 15 anos, na escola desenvolve atividade há 3 anos. O gestor F, tem 42 anos, formou-se em Letras habilitação Português na UFSM, possui especialização em Supervisão Escolar, atua no magistério há 15 anos, mas na escola atua há 3 anos. Foram entrevistados:

Na escola estadual: - (A) Diretor (a)

- (B) Coordenador (a) pedagógico (a)

Na escola municipal:- (C) Coordenador (a) pedagógico (a)

- (D) Educador (a) especial

Na escola particular: - (E) Coordenador (a) geral

- (F) Coordenador (a) de 5ª a 8ª séries

4. CONSTRUINDO ANÁLISES E REFLEXÕES A PARTIR DOS ACHADOS

Acreditamos ser importante retomarmos aqui a abordagem metodológica utilizada para a pesquisa. Assim, para a análise dos dados foram utilizados, sem seguir padrões rígidos, mas pelo senso da pesquisadora no contexto social, as entrevistas semi-estruturadas e a análise do Projeto Político-Pedagógico e, a partir disso, a descrição dos fatos estudados.

Partindo disso, retornaremos ao tema do nosso estudo que busca compreender as concepções dos gestores educacionais a respeito da formação continuada, nosso tema de estudo. Os investimentos em programas de formação continuada têm se acentuado na última década como forma de capacitar os professores para o exercício das atividades docentes visando a melhoria da qualidade do ensino. Muitos olhares da sociedade hoje se voltam para a prática docente, principalmente na cobrança de um papel ativo na transformação dos atos educacionais. Ao educador atribui-se toda a responsabilidade de mudar a “cara” da escola, mesmo em meio a tantos desafios, possibilidades e limitações.

Assim, a importância de criarmos espaços para discutir tal temática é uma forma de possibilitar tratar as inquietações que a formação continuada provoca. Percebemos que a formação continuada, de uma forma ou de outra, chegou aos educadores, sendo que no exercício de suas práticas cotidianas os mesmos têm a possibilidade de refletir sobre as ações que realizam.

É notório que nem sempre a formação continuada é eficaz, principalmente se não contemplar a necessidade, realidade e expectativa dos educadores.

Desse modo, através de nosso estudo, realizamos as entrevistas com os gestores educacionais, a fim de compreender o que os mesmos pensam sobre formação continuada dos professores, como a mesma é decidida dentro da escola, as temáticas desenvolvidas, bem como se o tipo de formação continuada proporciona uma reflexão sobre a prática e outras questões pertinentes ao assunto. As entrevistas foram gravadas e transcritas e, para que houvesse um melhor

entendimento do discurso, as mesmas sofreram correções gramaticais, desde que conservassem seu sentido original.

Depois da liberação por parte da escola para a realização da pesquisa, foram marcados data e horário para as entrevistas e análise de documento. Ressaltamos que na escola particular foram marcados dias e horários distintos; um horário para a entrevista e outro para o contato com o Projeto Político-pedagógico, sendo que nas escolas estadual e municipal as mesmas aconteceram no mesmo dia e horário.

Os gestores entrevistados não demonstraram desconforto ao responderem as perguntas, muito pelo contrário, ficaram bastante à vontade, até porque esse tema é bem conhecido, o que tornou a entrevista agradável.

Diante das concepções apresentadas no capítulo II, sobre formação continuada, percebe-se que determinados (as) gestores (as) possuem conceitos acordados com os autores trabalhados. Noções de atualização, de aperfeiçoamento, inacabamento, construção de saberes, busca constante, embasamento teórico, leitura, teoria e prática, quando não individualizadas, são tidas como formas de formação continuada. Observamos diferentes concepções a esse respeito, as falas foram:

“Formação continuada é toda aquela leitura, aquela teoria, que tu dá continuidade para tua vida profissional, ou seja, tu faz uma graduação, aí depois procura fazer uma pós-graduação, no caso a formação continuada, e curso de aperfeiçoamento, no município tem, a SMED oferece curso de aperfeiçoamento, na escola também nós oferecemos. Leituras, palestras a gente chama professores, então eu acho que formação continuada é tudo o que tu consegues através da teoria redimensionar a tua prática” ... (Escola Municipal – gestor C).

Pode-se observar nesta fala a concepção do gestor associado a leitura que o professor faz na busca de dar maior sentido a sua profissão. Nesse sentido, Pimenta nos aponta que nessa sociedade letrada,

a leitura tornou-se uma exigência por ser o solo, a base, o suporte do conhecimento. A leitura propicia ao indivíduo os meios necessários para apropriar-se dos bens culturais registrados pela escrita, visto que essa é a característica essencial, própria do ser humano (2002, p. 202).

Evidenciamos também na fala do gestor a forte relação entre teoria e prática, visto que é a associação entre essas que vai se constituir como eixo de inovação. Uma inovação que não é sinônimo de descoberta ou invenção, mas de mudança, de

modificação da prática docente. Hoje, é questão de sobrevivência na profissão, em qualquer um dos níveis de ensino, a gestão do seu processo de aprendizagem permanente, na certeza de que cabe aos professores papel fundamental no processo de formação da identidade e da autonomia intelectual dos alunos e, portanto, é preciso prepará-los segundo as modernas teorias educacionais. Podemos destacar dentre essas, as tendências contemporâneas da educação que apontam para a necessidade de se ter um professor reflexivo, como elemento central do processo de construção e apropriação do conhecimento, baseado na estreita relação saber escolar/professor/aluno. Para tanto, a construção da sua competência docente deverá estar orientada por um processo permanente de formação e autoformação.

Nesse contexto, em nenhum momento pode a formação supor-se cumprida, completa em si mesma e exaustiva, nem as mais persistentes aprendizagens realizadas em determinadas situações se podem considerar válidas para quaisquer outros casos. Impõe-se, assim, à formação continuada, a exigência de se manterem vivas e de se atualizarem as aprendizagens anteriores.

“Que o professor está em constante construção e que a formação continuada é bem importante nesse sentido, na construção do professor”. (Escola Municipal – gestor D)

“Formação continuada não é apenas o que a escola oportuniza para o professor, mas sim aquela busca constante do profissional através de vários fatores: filmes, oficinas, seminários, ele tem que estar constantemente buscando, não só aquilo que é proporcionado, na minha concepção é uma busca constante”. (Escola Particular – gestor F)

Para Freire (1997, p. 50) o “inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”, ou seja, a busca constante precisa fazer parte da vida do educador. Portanto, é preciso ver os professores como pessoas, seres incompletos e aprendizes permanentes, que, a partir de uma formação contextualizada, buscam transformar-se, entender o grupo no qual estão inseridos e repensem suas práticas pedagógicas. A formação do professor será sempre uma auto-interrogação porque as possibilidades nunca se esgotam. O professor nunca dominará plenamente seu percurso, e por isso a formação nos coloca em confronto com nós mesmos, com o possível humano existente em nós (PIMENTA, 2002).

Neste sentido, a contribuição teórica nos cursos de formação é fundamental para a sustentação das práticas em sala de aula, porém ela deve estar calcada em um processo contínuo de vinculação com a prática, em que nem a teoria, nem a prática sejam entendidas como verdades em si mesmas, mas que se mantenham em constante relação de reciprocidade engendrando novas idéias, novas compreensões de mundo, evidenciando uma forma mais extensa e aprofundada. Assim a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.

“É um processo de formação profissional tendo em vista à necessidade do exercício, quer dizer, o embasamento teórico que ele recebe na sua formação acadêmica precisa ser adequado a realidade.... essa formação nada mais é do que uma melhoria dessa formação acadêmica que o professor já recebeu”. (Escola Particular - Gestor E).

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

“A formação continuada é o momento de atualização dos professores... e na escola hoje é uma prática, trabalhar isso aí com os professores na busca de ir aprimorando a nossa ação pedagógica”. (Escola Estadual – Gestor A)

“A formação continuada é uma extensão daquilo que a gente trabalha em sala de aula, eu acredito que a formação continuada, ela parte da vivência da escola, (...) nós vamos observar aquilo que a comunidade escolar tem ânsia, o que a comunidade escolar busca da escola ou quer que a escola coloque para ele e nós vamos trabalhar em cima disso”. (Escola Estadual - Gestor B)

Podemos perceber também que ainda persiste bastante a concepção de que a formação continuada é algo que vem de fora, geralmente associada a cursos de aperfeiçoamento ou de pós-graduação, oferecidos pelas instituições superiores ou vindos como pacotes pelas secretarias de educação. Se a atualização do educador depende apenas das informações e processos originários de fontes externas, ficará sempre na dependência de novos cursos e da iniciativa dos outros. É preciso

reconhecer que a constante produção de novos conhecimentos e a dinâmica inerente à realidade social e cultural desatualizam rapidamente o professor que não tiver método próprio de investigação e ambição de buscar e construir novos conhecimentos.

A formação continuada do profissional precisa ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. Essa formação inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática, ultrapassando até mesmo o cotidiano da sala de aula, para analisar a realidade social e garantir a emancipação das pessoas.

A formação permanente, mesmo que se realize fora da escola e priorizando o saber teórico, deve propiciar aos participantes que estabeleçam nexos com a realidade.

Um aspecto bastante destacado por Nóvoa (1995), está na interação que deve existir entre as dimensões pessoais e profissionais, a fim de que o processo formativo adquira um sentido em suas vidas. Seguindo o pensamento do autor, as opções que cada um de nós tem de fazer enquanto professor, “cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu pessoal do eu profissional” (1992, p. 17). Não há formação estritamente profissional, a pessoa do professor está ali, da mesma forma que, ao buscar, por exemplo, atividades culturais, práticas corporais no seu tempo livre, há reflexos sobre a atuação docente. Sua vida pessoal está imbricada com suas atribuições como docente.

Busca-se, portanto, uma nova competência pedagógica, surgida a partir da reflexão na e sobre a prática, na qual um movimento de ação-reflexão-ação caminha para uma melhor superação da dicotomia teoria/prática, entendendo sempre que entre uma determinada teoria que se quer assumir e a prática que se quer repensar existe a teoria do sujeito, a qual se constrói a partir das indagações sobre aquilo que se produz.

Depois, seguiu-se perguntando aos gestores, se havia alguma relação da formação continuada com o Projeto Político-pedagógico da escola. Observou-se que os gestores possuem amplo conhecimento do PPP, ficando visível que o que está proposto no mesmo procura estabelecer relação com o que ocorre na prática da sala

de aula. Weber (2001) nos aponta que a escola que colocar sua proposta pedagógica em ação mostrará à comunidade que ela consegue acompanhar as exigências de um mundo globalizado e em constante transformação. Assim sendo, o projeto educacional vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas. Não é algo para ser construído e arquivado, ou quando muito ser enviado à autoridades competentes (SANTIAGO, 1998), Nas falas a seguir, podemos visualizar a necessidade do PPP ser revisto/reconstruído, aberto, e em constante transformação.

“O PPP já é uma formação continuada, porque todos os anos a partir do final de março/abril nós estudamos o PPP e o reformulamos, o PPP não é uma coisa estática, um documento guardado no armário pra mostrar, ele é revisto, modificado conforme as necessidades de cada ano”. (Escola Municipal – Gestor C)

“O PPP está em constante transformação e até esse ano ele vai ser revisto todo... a gente se baseia muito naquilo que a gente traz, dessas formações e vai adequando até as novas leis, o que está acontecendo hoje, trazendo novas sugestões”. (Escola Municipal – Gestor D)

“Este ano nós estamos reestruturando o PPP, então a gente está buscando pequenos passos, mas todos eles estão interagindo com o PPP, até porque não pode ser diferente, nós não podemos sair da nossa rota. (Escola Particular- Gestor F)

Considera-se oportuno mencionar que para os gestores entrevistados, o projeto político pedagógico não deve ser percebido como um mero instrumento teórico, construído apenas para atender as exigências legais dos órgãos que regem os sistemas de ensino, impreterivelmente ele deve representar as expectativas e os desejos da comunidade escolar, levando em consideração as propostas encaminhadas pela mesma.

Para Veiga :

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (1995, p. 13)

“A formação está prevista no nosso PPP, sempre vai se estudando e buscando aperfeiçoar a nossa prática”. (escola Estadual – Gestor A)

“Total, até porque este ano nós estamos reestruturando o PPP, então a gente está buscando pequenos passos, mas todos eles estão interagindo com o nosso

PPP, até porque não pode ser diferente, nós não podemos sair da nossa rota, nosso objetivo”. (Escola Particular- Gestor F)

Diante dessas colocações, podemos perceber que a formação faz parte do processo educativo, e que o PPP é um documento que reflete as intenções, metas e os objetivos da escola, sendo este resultado de práticas participativas.

“Essa formação continuada é uma coisa que está no projeto, super dentro do projeto, porque o projeto foi elaborado pela gente, pelos professores... a formação continuada é básica aqui na escola e ela está dentro do PPP da escola”. (Escola Estadual – Gestor B)

Também podemos perceber que o PPP sendo elaborado por toda a escola, pode ser fruto ou não de debates, disputas e ações participativas. De qualquer forma, é um projeto coletivo que no cotidiano da escola sofre modificações e é perpassado pelos projetos individuais, éticos, políticos, societários, presentes nos discursos e nas práticas dos sujeitos da escola: professores, alunos, funcionários, pais e comunidade circunjacente. Conforme vimos nas falas dos gestores, é na experiência diária das relações entre os sujeitos, que o projeto pedagógico se torna dinâmico, mesmo que, na escrita, permaneça o mesmo por algum tempo. Os projetos individuais, éticos, políticos, societários dos sujeitos da escola podem confluir, fortalecer, resistir ou antagonizar ao projeto pedagógico que foi elaborado num determinado tempo e articulado nos consensos e debates – ocultos ou explícitos – entre os sujeitos. Mas se o confronto entre projetos individuais e diversos projetos coletivos, são um fenômeno próprio da democracia, então a disputa entre projetos e sujeitos plurais reveste-se de uma importante dimensão pedagógica de aprendizado para a cidadania e a civilidade nas relações sociais.

“Total, porque na medida em que o PPP prevê, não é, metodologias dinâmicas, metodologias diversificadas, uma série de coisas, isso deve se refletir na prática, eles precisam ter uma referência. Na verdade eu entendo que o PPP é um referencial, isso não quer dizer que agente o faça e o execute na íntegra, a gente caminha sempre tendo ele como horizonte, a gente sabe que em alguns momentos a gente comete enganos, erros, enfim, mas a gente está sempre caminhando que isso é o que importa”. (Escola Particular – Gestor E)

Nesse sentido, um projeto pedagógico (necessariamente, fruto e/ou envolto em projetos e sujeitos plurais), que tenha como objetivo a democracia e a ética nas relações institucionais e sociais, reveste-se daquela peculiar dimensão pedagógica e

revela seu potencial democratizador em relação à formação do professor, dos alunos e dos demais sujeitos envolvidos. Pelas falas dos gestores, notou-se que a escola se move, se guia em função do PPP, e que a formação continuada está contemplada e faz parte dele, portanto o que está escrito no PPP se procura colocar em prática.

Após essas respostas, lançou-se a questão sobre as temáticas e a forma desses programas de formação continuada gerar reflexão sobre a prática educativa dos professores.

“Sim, nos leva a pensar e refletir se a nossa prática de fato está de acordo com aquilo que a gente propôs no projeto político”. (Escola Estadual – Gestor A)

“Sim, gera uma reflexão, mas não consequentemente uma mudança de prática, o professor só muda a prática se ele entende que àquela prática que ele vem desenvolvendo não está mais de acordo ou está ultrapassada... tu vais num curso de formação, tu ouve o que os palestrantes estão dizendo, tu conversa com teus pares, com pessoas do teu trabalho, reflete e daí a mudar a tua prática é um passo mais complicado, não é momentâneo, pode vir ao longo do tempo”. (Escola Municipal – Gestor C)

“Com certeza, até porque a escolha desses temas é feita por todos, mas o professor se envolve totalmente nessa formação, nesses temas”. (Escola Estadual – Gestor B)

Podemos evidenciar nestas colocações que alguns gestores acreditam nos cursos de formação, até mesmo visualizando mudanças lentas. Mas, continua sendo um desafio ao professor ter responsabilidade sobre seus atos, ou seja, para transformar sua prática educativa precisa começar por si próprio, valorizando e acreditando na sua própria transformação. Entende-se a partir das falas, que a reflexão leva a pequenas mudanças na prática educativa, dependendo do professor querer ou não essas mudanças. Diante disso, os gestores necessitam identificar os desafios do cotidiano, o que pode ser feito mediante a investigação das ações e o registro sistemático das mesmas, utilizando estratégias que possibilitem a problematização, a busca e o compartilhamento de soluções.

Nesse sentido, Freire destaca:

o verdadeiro poder de um professor quando competente, coerente que testemunha seu gosto pela vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta e acima de tudo que sabe cada vez mais o

valor que tem para modificar sua presença no mundo e ainda, que sua presença na escola é um momento importante (1987, p.127).

O mesmo autor (Idem, 84), aponta também para “o discurso da acomodação ou de defesa, o discurso da exaltação, do silêncio imposto o qual resulta a imobilidade dos silenciados, negador da humanização de cuja responsabilidade não se pode eximir”. Se cada professor – e em especial os gestores que estão em funções que implicam a responsabilidade pela condução dos processos de formação continuada e a sua relação com as mudanças no que fazer dos professores - pensar que não pode fazer nada para mudar pelo menos a sua prática, aí sim não haverá transformação na educação; o comodismo não pode tomar conta; o professor de hoje precisa estar sempre presente em cursos de formação continuada com um olhar crítico e reflexivo sobre seu trabalho, buscando saber como estes cursos poderão contribuir para a sua prática educativa.

Tendo a reflexão como princípio orientador da sua prática docente e de seu processo de aprendizagem contínua e permanente, o professor estará em condições de pensar em novas formas de organização curricular, que superem a fragmentação hoje existente, bem como em novas metodologias de ensino, de avaliação da aprendizagem, de utilização dos modernos recursos da tecnologia da informação e da comunicação, sem com isso estar apenas desenvolvendo um novo que fazer instrumental.

A partir dessa discussão, foi possível levantar uma questão de fundamental importância: que ações da prática docente podem ser consideradas fruto da formação continuada. Então, as falas foram:

“Principalmente a valorização do nosso aluno, valorizando tudo o que ele traz de bagagem e a forma de avaliação”. (Escola estadual – Gestor A)

“Eu acho que tem muitas mudanças, naquela paciência pedagógica, naquele processo de aprendizagem, nesse sentido percebo mudanças...”. (Escola Municipal - - Gestor C)

Percebe-se através da fala, que as mudanças fazem parte do universo de percepções, de significados, de esquemas de ação já consolidados, em decorrência de sua formação, da cultura profissional, dos colegas, portanto, faz-se necessário considerar esses modos de pensar e de agir para a introdução de mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento da cultura geral dos professores. Desse modo, os modelos de formação contínua de professores têm de estar orientados

para a mudança dos comportamentos e das práticas, o que exige um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre o seu universo simbólico e sobre as suas representações, mas também sobre seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles.

“Foi que o ano passado nós fizemos uma formação em nível de escola sobre educação inclusiva (...) então a gente discutiu, refletiu nossa prática, então eles fizeram a formação como uma oportunidade de mudar algumas estratégias, a metodologia, a avaliação, ensino adequado à diversidade de cada criança...”
(Escola Municipal – Gestor D)

As mudanças na escola e nas motivações e disposições do grupo de profissionais, a fim de instituir uma cultura organizacional, dependem da instituição e da equipe gestora constituir um lugar de aprendizagem ou uma comunidade de aprendizagem, e como a escola é o local de trabalho dos professores, no qual aprendem sua profissão, o trabalho conjunto leva a formular expectativas compartilhadas em relação a objetivos, meios de trabalho, formas de relacionamento e práticas de gestão, bem como mudanças nas práticas docentes.

“De uns quatro anos para cá a escola está trabalhando com projetos indisciplinados... eu entendo que é um avanço, porque a escola vinha com uma prática bem tradicional, fragmentada e hoje está tendendo mais para um currículo globalizado, entendo que isso já é um fruto do estudo” (Escola Particular – Gestor E).

“Eu noto que o grupo busca muito a partir daquilo que eles trabalharam, que eles estudaram, me parece que eles estão trazendo cada vez mais para sua atividade diária, eu noto que existem ações bem relacionadas com aquilo que eles estão estudando”. (Escola Particular – Gestor F)

A partir das referidas colocações, podemos evidenciar que as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico das escolas.

Segundo Libâneo

reformas produzidas nas instituições sem tomar os professores como parceiros/autores não transformam a qualidade social da escola. Em

conseqüência, valorizar o trabalho docente significa dar aos professores condições para analisar e compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional que fazem parte de sua atividade docente (2005, p. 16)

Desse modo, a partir do momento em que houver reflexão-ação-reflexão a formação continuada passa a ser vista como uma atividade constante e não limitada, ou seja, se não provocar alguma mudança na prática educativa, na escola, com interesse de sair da rotina, então jamais será um processo de formação continuada. Na formação continuada teoria e prática estão sempre vinculadas; e para que isto aconteça no cotidiano do professor, a pesquisa, a reconstrução de conhecimentos e a teorização de suas práticas necessitam ser constantes.

A formação continuada precisa ser concebida como uma ajuda aos professores para que possam modificar e rever a relação estabelecida na sua prática, percebendo-se como profissionais da educação, ou seja, como docentes atuantes que diagnosticam e compreendem os processos pedagógicos e que, por isso mesmo, detém melhores condições de participar de maneira efetiva da elaboração da proposta pedagógica da escola.

Além de criar oportunidades, acompanhar e apoiar os professores para que eles reflitam e modifiquem suas práticas, segundo Ferreira (2003, p. 15) é função do gestor “criar condições para uma aprendizagem contínua, que possa reforçar a autonomia do docente para aprender permanentemente, aperfeiçoando as suas competências intelectuais e técnicas, do seu processo de aprendizagem”.

Realizar cursos, seminários, congressos ou encontros na própria escola e não ser influenciado por estes é uma perda irreversível, uma vez que há investimento tanto financeiro quanto de tempo. Colocar, ou pelo menos tentar colocar em prática o que “se aprende” neles, já é uma tentativa de mudança, procurando melhorar a prática visando a qualidade em sala de aula.

Constatou-se, na maioria das respostas obtidas, que há interesse em modificar, em buscar ser e agir cada vez melhor, diante da influência que a formação continuada exerce sobre a prática de cada educador, quando comprometido com a educação que conscientiza e não banaliza sujeitos.

A formação continuada, seja ela realizada nas próprias escolas ou em instituições superiores, cursos, quando comprometida com a qualidade da educação e freqüentada por educadores também comprometidos com ela, tendem a auxiliar na

construção e na busca de melhorias para uma educação que tem como objetivo formar um cidadão criativo, crítico, participativo e livre.

A última etapa desse capítulo tem como foco, a análise do projeto político-pedagógico das escolas. Para a realização dessa análise, foram utilizados dois critérios prévios, considerados fundamentais: a leitura dos documentos (PPPs) na íntegra e o destaque dos aspectos que mencionaram de forma direta a proposta de formação continuada. Pode-se dizer que esses critérios utilizados serviram de alicerce para identificar, no projeto político-pedagógico, os aspectos relacionados à forma como se daria a formação continuada e se esta estaria contemplada no PPP.

Cabe enfatizar que, conforme conversa informal com os entrevistados, todos enfatizaram que o projeto pedagógico havia sido construído por todos os membros da escola, o que de certo modo vem justificar as respostas apresentadas pelos gestores anteriormente, quando questionados sobre a relação da formação continuada com o PPP da escola. Neste sentido, torna-se evidente que o projeto político-pedagógico das escolas estão em conformidade com o que destaca Carvalho (1998, p.147), pois segundo ela “entende-se por projeto político-pedagógico o processo de permanente reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade educativa”.

Pode-se dizer que esta conformidade se deve, ao que tudo indica, pela reflexão e discussão permanentes na elaboração de tal documento, para que sejam discutidos e alcançados os objetivos educacionais que a escola se propõe a desenvolver.

Um dos aspectos relacionados diretamente à formação continuada, comum nos três documentos, indica que as reuniões, os encontros, os seminários e congressos acontecem com a participação dos educadores, assegurando o desenvolvimento de competências, na evidência de um projeto de formação contínua.

Considera-se oportuno destacar algumas das atividades que os projetos políticos pedagógicos indicam como necessárias para a organização da escola e que de certo modo estão diretamente ligadas à formação continuada, como por exemplo: reuniões pedagógicas semanais, espaço semanal para discussão de

temas trazidos da prática docente ou de seminários, congressos e formação de grupos para estudos por área de conhecimento.

Entretanto, ressaltamos que na escola, a equipe gestora tem o papel de dirigir e coordenar, isto é, fazer a escola funcionar mediante o trabalho coletivo, bem como a execução coordenada e integral de atividades dos setores e dos indivíduos da escola, conforme decisões coletivas anteriormente tomadas.

5 APONTAMENTOS FINAIS: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTUDO DESENVOLVIDO

Diante dos fatos discutidos, percebe-se que há pequenos avanços na caminhada docente, fazendo com que a formação continuada seja uma possibilidade que o educador tem para refletir e transformar sua prática. O desenvolvimento docente trata-se de um processo de crescente complexidade e, portanto, não obtido por meio de um caminho linear. Conseqüentemente, a participação do professor em atividades de formação continuada muitas vezes resulta em seu aprimoramento profissional.

Uma das vantagens foi, de acordo com a pesquisa realizada, a participação efetiva dos educadores em cursos e encontros, contemplando as suas realidades educacionais, contribuindo assim para uma reflexão sobre a prática educativa, propostas definitivas pelos próprios educadores considerando os aspectos específicos de cada escola. Logo, essas atividades formativas possibilitam um avanço no conhecimento dos temas locais de cada unidade escolar.

Um fator relevante, apontado por Ferreira (2003) e destacado pelo Conselho Nacional de Educação em 2002, é o apoio dado, através da formação, às transformações do sistema educativo, ou seja, inovações curriculares, mudanças na organização e gestão das escolas e o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada. Os professores-alunos, conseqüentemente desempenham papel de atores e protagonistas nas atividades de formação, na qual se considera a possibilidade de que este tenha muito a contribuir, além de aprender. Há ainda uma aproximação significativa entre teoria e prática, pois os gestores acreditam que os professores sendo ouvidos e participando efetivamente dessa formação, podem

garantir uma boa aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, melhorarão a qualidade do ensino. É neste sentido que entende-se deva estar situado o trabalho do gestor dentro de cada escola, incentivando sempre a melhoria da qualidade do ensino, a busca por novos conhecimentos e principalmente a construção de uma identidade profissional coletiva.

Outros pontos que podem ser destacados e considerados como desenvolvimento da reflexão sobre a formação continuada de professores que estão sendo vivenciados nestes últimos anos, nos dão conta de que passou-se de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática; começou-se por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluiu-se no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional; modificou-se de perspectiva de um único modelo de formação de professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua; mudaram-se as práticas de investigação sobre os professores, priorizando-se uma investigação com os professores e até uma investigação pelos professores; por fim se está evoluindo no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

Assim, os cursos de formação continuada, já estão contribuindo para a qualificação do professor, atentando para o fato de que os formadores precisam estar atentos às reais necessidades do cotidiano escolar. Nesse sentido, fica evidente que os professores, na sua grande maioria, estão motivados pelos temas propostos nos encontros. Desse modo, acredita-se que essas escolas estão encontrando o caminho, em promover cursos com temáticas centradas nas questões locais de cada escola, levando-se em conta as atuais exigências da realidade das turmas, compreendendo e vivenciando de forma crítica e emancipatória o processo de formação que estão desenvolvendo, nesse contexto a formação continuada assume um caráter de processo, tendo a prática pedagógica como objeto de investigação permanente.

Nesta era de mudanças, criam-se muitas expectativas sobre o professor, e entre elas, contam-se: acolhedor da diversidade, aberto a inovações, comprometido com o domínio da língua, com conhecimentos tecnológicos, articulador de conteúdos educacionais, interdisciplinar, com profundos conhecimentos na sua área de atuação, que estabeleça relações de integração da sua com outras áreas do

conhecimento, implementador de projetos, alguém que valoriza quem aprende, visando à melhoria da aprendizagem, do conhecimento, das habilidades e competências dos educandos.

Segundo Benincá (2002), a formação continuada, nessa perspectiva, possibilita aos profissionais da educação, assumir a tarefa de tornarem-se pesquisadores da sua própria prática, lançando olhares críticos a partir, sobre e para o que fazem e pensam, dentro da concretude contextual em que estão sendo professores. Nesse sentido, com as condições concretas e necessárias ao trabalho de educador-pesquisador, cada sujeito passa a teorizar e a reencaminhar a sua prática pedagógica de forma sistemática e crítica e, além disso, constrói e reconstrói permanentemente novos conhecimentos, novos saberes no interior da escola como espaço-tempo privilegiado de formação permanente.

Nessa perspectiva, a investigação, ao mesmo tempo em que serviu para aprofundar os conhecimentos sobre formação docente também se configurou como uma estratégia reflexiva que, ao dar voz aos gestores, ofereceu-lhes a oportunidade para que pensassem sobre a formação docente.

É nesse sentido que os gestores compreendem a necessidade de adotar práticas participativas em que os professores aprendam nas situações de trabalho, que reflitam sobre sua prática, compartilhem com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o projeto pedagógico, sobre o currículo, sobre as relações sociais internas e sobre as práticas de avaliação, tornando a escola uma comunidade de aprendizagem, ou seja, uma comunidade democrática, aberta, de aprendizagem, de ação e de reflexão. Para que isso ocorra, é necessário que o gestor tenha uma visão de totalidade e uma articulação estreita entre os saberes e capacidades, superando a fragmentação, lançando um olhar mais abrangente com a intenção de ver o processo educativo sob todos os aspectos que este se apresenta e também considerando os vários pontos de vista em que se pode focá-lo.

Assim, repensar a formação continuada fica como um desafio para instâncias superiores, mesmo sabendo que a complexidade humana impede que se tome o ser em sua totalidade.

Outro desafio que serve como questionamento, se refere às dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente que muitas vezes são deixadas em segundo plano, priorizando os aspectos psicossociais e focalizando

realidades micro, de caráter intra-escolar ou centrada em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional. É possível detectar um movimento de voltar a uma análise das questões da formação de professores quase sem nenhuma referência a contextos mais amplos, sociais, culturais, políticos e ideológicos no qual se situam. Se assim fosse, seria um retrocesso.

Valorizar e repensar as próprias práticas faz com que o professor mantenha-se desafiado por sua construção intelectual individual de maneira sempre ascendente, para poder atender as necessidades educativas dos seus alunos. Isso faz com que o professor torne-se mais autônomo, crítico, reflexivo de si mesmo no contexto pessoal e profissional, tornando suas práticas mais condizentes com a sua realidade e melhorando significativamente a qualidade do ensino. Neste sentido, mobiliza, age e toma decisões próprias provenientes de suas concepções, articulando-as com suas atitudes, convicto e seguro do seu trabalho.

E ainda poderíamos apontar outro aspecto, que diz respeito à perspectiva da inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade, terem sido trabalhados muito pouco na formação continuada. É dada muita ênfase na questão do saber escolar e do saber docente, que são componentes da cultura escolar, mas se trabalha muito pouco a cultura da escola, isto é, outros elementos que não são só cognitivos, que fazem parte do dia-a-dia da escola, seus ritos, símbolos, presentes também na profissão docente. Igualmente não se tem incorporado a preocupação com a dimensão cultural da prática pedagógica. Estudos de especial interesse vêm sendo desenvolvidos por vários autores na perspectiva do reconhecimento da importância de se trabalhar no âmbito educativo questões relativas à diversidade cultural, étnica e de gênero. Esta temática hoje é praticamente ignorada na formação continuada.

Num momento político-social e educacional como o que enfrentamos no Brasil hoje, de clara hegemonia do projeto neoliberal, estas questões não podem deixar de estar presentes na agenda da formação continuada de professores. Questões de fundo como “que tipo de educação queremos promover?”, “para que tipo de sociedade”?, não podem estar ausentes do debate cotidiano dos professores, junto com a análise crítica das reformas educativas que vêm sendo propostas.

Enfim, junto com as enormes contribuições que essas novas tendências têm trazido para repensar a questão da formação continuada de professores, é

necessário também estarmos conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, étnicos e culturais. Neste contexto, é pertinente que se instalem novas metodologias de interação com as equipes gestoras, possibilitando assim a troca de conhecimentos e experiências, contribuindo para o enriquecimento e o estreitamento dessas relações que podem completar-se muito e crescer de maneira conjunta.

Dessa forma, esta pesquisa conseguiu algumas pistas para compreender o que está sendo vivenciado hoje na escola acerca da formação em serviço.

REFERÊNCIAS:

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

_____. **Dimensões da formação**. In Formação Contínua de professores: realidades e perspectivas. Portugal, 1991.

ALONSO, Myrtes (Org.). **O Trabalho Docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

BENINCÁ, Eli, CAIMI, Flávia Eloísa (orgs.). **Formação de professores. Um diálogo entre teoria e prática**. Universidade de Passo fundo, UPF ed., 2002.

BOLZAN, Dóris Pires. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002.

BÜHLER, Caren. **Gestão democrática: um olhar do coordenador**. Revista Administração Escolar. Recife, v.1, n.5, p.1-98, jan./jun. 2000.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Formação continuada de professores: tendências atuais. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERREIRA, Naura Syria carapeto (org.) **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo, Cortez, 2003.

DAVIS, Claudia; GROSBaum, Marta. Wolak. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, S. L.(Org.) **Gestão da escola: Desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra. São Paulo. 1987.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa.** Porto Editora. Portugal, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo. Cortez. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** Cortez, 2ª ed. São Paulo, 2005.

LIMA, Emília Freitas. O curso de Pedagogia e a Nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola.** São Carlos: UFSCar, 2002.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo, 1986.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Pós graduação e Formação de Professores para o 3º Grau.** São Paulo; 1994.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, 1994.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A Formação Continuada dos Professores: modelos, dimensões e problemática. In: CAUDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Formação de Professores e profissão docente**. Os professores e sua formação. Lisboa. Dom Quixote, 1995.

_____ **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre. Artemed. 2000.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDBEN. **Revista RBPAE**. Brasília. V. 14, n. 2, p. 243 – 251, jul/dez. 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil. Gênese de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda J. (org.). **Educação Continuada: Reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SANTIAGO, Maria Eliete. Projeto Pedagógico da Escola: Uma contribuição ao planejamento escolar. **Revista RBPAE**, Brasília, v. 14, n. 2, jul/dez. 1998.

SAVIANI, Demerval. Educação. **Do censo comum a consciência filosófica**. Campinas. Autores Associados. 13ª ed. 2000.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. **Novas políticas educacionais. Críticas e perspectivas**. Programa de Pós-graduação em Educação e Filosofia da PUC – São Paulo, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. São Paulo: DP&A, 2002.

WEBER, Marly. Proposta pedagógica em ação. **Revista Profissão Mestre**, São Paulo, a. 3, n. 27, dez. 2001.

ANEXO

ANEXO A

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Roteiro da entrevista desenvolvida com os gestores educacionais

- **Qual a sua concepção ou o que você entende sobre formação continuada?**

- **Como é decidida a formação continuada na escola?**

- **A formação continuada se dá a nível de escola ou depende de cada professor?**

- **As temáticas e a forma de formação continuada geram uma reflexão sobre a prática educativa dos professores?**

- **Que ações dentro da prática docente podem ser consideradas fruto da formação continuada?**

- **Qual a relação da formação continuada com o PPP da escola?**

- **Na sua escola se faz uma avaliação da formação continuada e suas implicações nas práticas do professores? Isto é feito tomando como referencial o PPP?**