

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

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA
PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Franciele Roos da Silva Ilha

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA
PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL**

por

Franciele Roos da Silva Ilha

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

Orientador: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

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

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

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA PARTICIPAÇÃO NA
GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL**

elaborada por

Franciele Roos da Silva Ilha

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Hugo Norberto Krug, Dr.
(Presidente/Orientador)

Prof. Clóvis Renan Jacques Guterres, Dr. (UFSM)

Prof. Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 3 de setembro de 2008.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a meus pais, ***Virgílio Araújo Ilha e Tânia Roos da Silva Ilha***, pelo apoio dado durante toda minha trajetória acadêmica e principalmente depois de formada.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Universidade Federal de Santa Maria, ao Centro de Educação e ao Curso de Especialização em Gestão Educacional por proporcionar aos professores essa oportunidade de desenvolvimento profissional.

Ao meu orientador Hugo Norberto Krug que desde a graduação contribui com minha formação profissional, sempre disposto e interessado a ajudar, ao mesmo tempo em que proporciona, devido a sua simplicidade, um clima favorável ao diálogo e à troca de experiência.

Aos meus amigos e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF), em especial, Ana Paula Bernardi, Ana Paula da Rosa Cristino, Leonardo Germano Krüger, e Andressa Aita Ivo, que sempre me ajudaram nesse processo formativo, além de estarem comigo comemorando grandes vitórias e solucionando grandes problemas.

Agradeço à minha família, meus pais Tânia e Virgilino.

Ao meu noivo, José Eduardo Silveira Machado Júnior (Zé) pelo apoio e pela paciência durante todo esse tempo que me dedico com muito prazer aos estudos.

A TODOS MUITO OBRIGADA!

“Não permaneça sempre na estrada pública, indo por onde os outros vão. Deixe o caminho batido ocasionalmente e embrenhe-se na mata. Esteja certo de que encontrará alguma coisa diferente do que você viu até então. Pode ser uma coisa pequena, mas não a ignore. Siga-a, explore ao seu redor; uma descoberta leva a outra e, antes que você se dê conta, terá alguma coisa realmente digna para pensar. Toda descoberta realmente grande foi o resultado do pensamento”.

Bell

RESUMO

Monografia de Especialização
Especialização em Gestão educacional
Universidade Federal de Santa Maria

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

AUTORA: FRANCIELE ROOS DA SILVA ILHA

ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 3 de setembro de 2008.

Os professores de Educação Física com base na história de sua profissão desarticulada com os saberes pedagógicos da docência, muitas vezes, se eximem de atuar ativamente nas atividades que envolvem o processo de Educação Escolar. Diante disso, o objetivo desta investigação foi analisar a participação do professor de Educação Física na gestão escolar e sua contribuição para sua formação profissional. A metodologia utilizada baseou-se na fenomenologia e na abordagem qualitativa. Os participantes do estudo foram cinco professoras de Educação Física atuante na rede estadual de ensino do município de Santa Maria (RS). Para a coleta das informações foram feitas entrevistas semi-estruturadas com estas professoras, tendo sua interpretação seguida pela análise de conteúdo. Evidenciou-se que as professoras, na medida do possível, estão tentando acompanhar o processo lento de transformação do paradigma de administração educacional para o de gestão educacional, ao se esforçarem em participar das instâncias educativas de formação e avaliação do trabalho desenvolvido na escola, ainda que, nesses espaços se perceba muitos fatores limitantes de suas ações como gestoras. Acreditam que a participação na gestão escolar propicia benefícios para sua formação, sua prática docente e seu desenvolvimento profissional através de diferentes perspectivas.

Palavras-chave: Professor de Educação Física; Gestão Escolar; Participação.

ABSTRACT

Monograph of Specialization
Specialization in Management Educational
Federal University of Santa Maria

THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER AND HIS/HER PARTICIPATION IN THE SCHOOL MANAGEMENT: CONTRIBUTIONS TO THE PROFESSIONAL EDUCATION

AUTORA: FRANCIELE ROOS DA SILVA ILHA

ORIENTADOR: HUGO NORBERTO KRUG

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 3 de setembro de 2008.

The P.E teachers, based on their profession history disconnected from the teaching pedagogical knowledge, many times, exempt themselves from actively acting in activities which involve the School Education process. Facing this, the objective of this investigation was to analyze the P.E teacher participation in the school management and his/her contribution to his/her professional education. The methodology used was based on phenomenology and qualitative approach. The study participants were five P.E. teachers working in state schools in the city of Santa Maria (RS). To collect information, semi-structured interviews were done with these teachers, having the interpretation being followed by content analysis. It became evident that the teachers, as much as possible, are trying to keep up with the slow transformation process from educational administration paradigm to the educational management one, as they make an effort to participate in the educative instances of developed school work formation and evaluation, even though many limiting factors to their actions as managers appear in these spaces. They believe that participating in the school management brings benefits to their transformation, their teaching practice and their professional development through different perspectives.

Key-words: Physical Education teacher; School Management; Participation.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO	53
ANEXO B – ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	54

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Contextualização do tema	10
1.2 Objetivos	11
1.2.1 Objetivo geral	11
1.2.2 Objetivos específicos.....	12
1.3 Justificativa	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 A história da Educação Física e sua implicação na atuação do professor	14
2.2 Gestão Educacional e Gestão Escolar	15
2.3 A Gestão Democrática.	17
2.4 A atuação do professor de Educação Física na Gestão Escolar	18
2.5 Os Conselhos de classe	20
2.6 As Reuniões pedagógicas	22
2.7 Formação profissional de professores	24
3 METODOLOGIA	27
4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	29
4.1 As representações das professoras acerca da Gestão escolar	30
4.2 A participação das professoras de Educação Física na Gestão escolar	32
4.2.1 Conselhos de classe: sua função e a participação das professoras	34
4.2.2 Reuniões pedagógicas: seu papel e a participação das professoras.....	37
4.3 Formação continuada e/ou Desenvolvimento profissional: o que pensam as professoras	39
4.4 A importância da participação na Gestão Escolar para a formação profissional do professor	42
5 CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS	48
ANEXOS	52

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do tema

A Educação Física é um importante componente curricular escolar que apesar de seu contexto histórico descaracterizado de uma prática educativa de formação integral dos educandos vem buscando seu espaço dentro do âmbito educacional.

Diante do desafio de reconstruir o papel da disciplina na escola e contribuir ativamente com o projeto mais amplo da Educação Escolar, a atuação do professor de Educação Física abarca grande responsabilidade, pois sua prática pedagógica deve ser coerente com os objetivos da escola, que giram em torno da aprendizagem relevante dos alunos nos seus mais variados campos de saberes do conhecimento. Assim, é importante destacar que, o professor ao se comprometer com seu trabalho na perspectiva de promover um ensino significativo para seus alunos, também está contribuindo com a sua formação, sua prática docente, assim como, com seu desenvolvimento profissional.

Entretanto, o professor e sua prática pedagógica provavelmente não serão suficientes para atingir os objetivos da escola, nem mesmo os de sua formação. É necessário o seu envolvimento com o todo da escola. Além disso, toda a comunidade escolar precisa se fazer presente e participar ativamente na tomada de decisões da escola para se atingir tais metas.

Nesse sentido, evidencia-se uma Gestão Escolar que permita a participação de todos os envolvidos nesse processo: professores, diretores, funcionários, supervisores, alunos, pais e demais profissionais comprometidos com a Educação Escolar. No entanto, a participação ativa de todos os membros do processo formativo é característica de um modelo de Gestão denominada Democrática. Este que, apesar de ser legalmente obrigatório nas instituições de ensino público, não vem sendo desenvolvido na prática cotidiana das escolas.

Ao destacar a função do educador, neste caso do professor de Educação Física, sabe-se que a instituição escolar inclui em seu trabalho educativo, várias instâncias de tomada de decisão, avaliação, reflexão, discussão, com o intuito de atingir o objetivo maior de promover a aprendizagem dos alunos. Assim, o professor tem a possibilidade de aperfeiçoar sua prática docente e seus saberes também em

outros espaços, que não a sala de aula, adquirindo uma compreensão mais dinâmica e ampliada das diversas questões que envolvem a gestão escolar. Participar desses momentos de formação, integração e avaliação coletiva das práticas desenvolvidas por todos os gestores da escola é bem mais que uma exigência institucional, mas um comprometimento profissional, essencial, com seu fazer, no sentido de buscar entender cada vez mais os alunos como sujeitos únicos que diferem entre si, ao mesmo tempo em que trazem consigo valores, significados e uma cultura própria de seu contexto. Diante disso, volto olhares para dois espaços de formação e avaliação coletiva na escola, respectivamente, as reuniões pedagógicas e os conselhos de classe. Nesses encontros, reúnem-se professores, direção, supervisão, coordenação, orientação, alunos e pais, dependendo da escola e das peculiaridades dos mesmos expressos no Projeto Político-Pedagógico de cada escola.

Estes são momentos ímpares em que se torna possível evidenciar o coletivo tendo em vista que em outras situações que a escola promove não podemos nos fazer presentes em detrimento dos inúmeros afazeres que a sociedade moderna nos oferece e nos impõe.

Dessa forma, tendo em vista a história da Educação Física e da função do professor desta disciplina desvinculada das funções pedagógicas busco analisar a partir desse contexto a realidade de sua participação na Gestão Escolar, bem como as possíveis contribuições dessa para sua formação profissional, tendo como subsídio o discurso de profissionais da área. Com base nessas reflexões desencadeou-se o seguinte problema de pesquisa: *Como a participação do professor de Educação Física na Gestão Escolar contribui com a sua formação profissional?*

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a contribuição da participação de professores de Educação Física na gestão de escolas estaduais do município de Santa Maria (RS) para a sua formação profissional.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar o entendimento dos professores de Educação Física atuantes em escolas estaduais do município de Santa Maria (RS) sobre a Gestão Escolar;
- Analisar como os professores de Educação Física atuantes em escolas estaduais do município de Santa Maria (RS) participam da Gestão Escolar, com base em seus discursos;
- Analisar como a participação dos professores de Educação Física na Gestão de escolas estaduais do município de Santa Maria (RS) contribuem com a sua formação profissional.

1.3 Justificativa

Equivocadamente, para uma parcela da sociedade a Educação Física e os professores desta disciplina são considerados como componentes e educadores, à parte do processo de formação escolar. Esses profissionais, muitas vezes não integram as discussões dos conselhos de classe e das reuniões pedagógicas, já que sua função, compreendida por muitos, é estritamente “recreacionista, corporal e prática”. Entendimentos estes, ultrapassados, fruto de sua história, mas que, no entanto precisam ser superados.

Para que isso aconteça esses educadores devem buscar seu espaço e justificar em primeira instância a importância da Educação Física na escola, enfatizando sua relevância para além da técnica, da atividade física, da diversão. Ainda que desenvolvam um trabalho sério e comprometido com a aprendizagem dos alunos, imbricado no processo educativo que a Educação Física como qualquer outro componente curricular se fundamenta. Somente dessa forma, conseguiremos realmente legitimar a Educação Física e a profissão professor da mesma.

Além disso, é necessário participar das atividades extra-classes e demonstrar interesse e a possibilidade de contribuir com o trabalho interdisciplinar e de caráter geral da escola. Pois, nessa direção estaremos promovendo o desenvolvimento da escola, dos alunos e também contribuindo com a nossa formação profissional.

Pode-se perceber que a participação da sociedade nos processos de Gestão em todos os âmbitos, seja ele, social, político, econômico são essenciais para efetivarmos um processo cada vez mais democrático. Com essa preocupação,

Machado (2005) afirma que nós devemos avançar de uma democracia outorgada (existente) para uma democracia reclamada (realmente existente), pelos próprios cidadãos constituintes de uma democracia sem fim.

Apesar de se entender que o conceito de Gestão traz implícito o caráter participativo, bem como a democracia, sendo que termos como “gestão participativa” e “democracia participativa” podem ser consideradas até mesmo redundantes, ao mesmo tempo são necessários para reforçar uma dimensão tão importante para a gestão educacional (LÜCK, 2006a).

Dessa forma, na tentativa de ampliar o entendimento de Gestão centrada nas funções do diretor, colabora-se para se construir uma prática educativa participativa e articulada com a comunidade escolar. Acerca da qualidade do ensino e da formação de alunos mais críticos e autônomos através de mecanismos interdisciplinares de gestão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A história da Educação Física e sua implicação na atuação do professor

A história da Educação Física oferece subsídios para que se compreenda não se justifique o seu desenvolvimento dentro do âmbito escolar. O Coletivo de Autores (1992) esclarecem que ela surge pelas necessidades sociais que são identificadas pelos diferentes momentos históricos e pelas funções que assumiu em cada um desses períodos.

No século XVIII e início do século XIX, de acordo com os mesmos autores, a Educação Física desenvolvida na escola representou um espaço de construção de um homem mais forte, mais ágil e mais empreendedor. O foco era dado aos exercícios físicos, que eram entendidos como receita e remédio, de modo que, os hábitos de higiene difundiram-se na época, inicialmente na Europa, influenciando e conquistando espaço nas aulas de Educação Física. O cuidado com o corpo corresponde a uma necessidade a ser cumprida pela sociedade.

Já nas primeiras décadas do século XX foi marcante no sistema educacional brasileiro a influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar. Nesse Período, a Educação Física Escolar era considerada como atividade exclusivamente prática, contribuindo assim, para não diferenciá-la da instrução física militar. Os professores de Educação Física que atuavam nas escolas tinham a função de serem apenas instrutores de atividades, exercícios físicos, movimentos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A partir dos anos 50, a Educação Física Escolar foi sendo influenciada pelo esporte, passando a ser um braço da Instituição Esportiva, assim, os princípios da Educação Física passa a ser os princípios do esporte.

Nas décadas de 70 e 80 surgem movimentos de críticas à Educação Física, que buscam construir teorias para reorientar a sua prática. Este processo envolve diversas transformações, tanto nas pesquisas acadêmicas que envolvem este contexto, quanto na prática pedagógica dos professores do componente curricular (MORO, 2004).

As novas teorias têm como objetivo comum promoverem a disciplina de Educação Física no sistema escolar, de modo que enfoque a formação integral dos

alunos. Dentre essas, destaca-se a abordagem Crítico-superadora proposta pela obra do Coletivo de Autores. Esta se fundamenta em teorias marxistas, na qual se ressalta a preocupação da Educação Física Escolar de dentro para fora do indivíduo. Assim, a Educação Física não teria como preferência contemplar o desenvolvimento motor, cognitivo ou afetivo do indivíduo, mas sim, a expressão corporal como linguagem e conhecimento universal criado pelo homem. Essa cultural corporal, composta pelos conteúdos: jogo, ginástica, esporte e dança, deve ser garantido a todos os alunos, de forma que eles possam compreender a realidade social como dinâmica e passível de transformações (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Sendo assim, como destaca Guimarães (2006, p.32):

(...) a Educação Física, inserida nos currículos como cultura corporal, possui o objetivo de desenvolver as potencialidades dos alunos num processo democrático e não seletivo. Em que os mesmos se apropriem do processo de construção do movimento, refletindo sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia passem a exercê-las de maneira socialmente e culturalmente significativas.

Tendo em vista as transformações e reconstruções que a Educação Física sofreu ao longo dos anos, hoje, o papel do professor na escola é bem diferenciado, de forma que abrange saberes elaborados e diversos obtidos através de uma formação profissional qualificada e articulada com a realidade em que vivemos.

2.2 Gestão Educacional e Gestão Escolar

Para entendermos a diferença entre a Gestão Educacional e a Gestão Escolar basta situarmos a primeira no âmbito macro, no qual se encontram os órgãos superiores dos sistemas de ensino, as políticas públicas destinadas aos mesmos. No caso da Gestão Escolar, estando em nível micro, estão às escolas e o trabalho desenvolvido nestas. Apesar desta distinção, elas encontram-se constantemente interligadas ao articularem suas ações em busca dos mesmos objetivos, resumidamente, a formação de qualidade para a população. Neste sentido, Krawczyk (1999, p.7) destaca:

(...) a gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. A instituição escolar, através de sua prática, "traduz" a norma que define uma modalidade político-institucional a ser adotada para o trabalho na escola. Essa norma - que afeta a prática escolar e, ao mesmo tempo, é afetada por ela - faz parte de uma definição político-educativa mais ampla de

organização e financiamento do sistema educativo. Essa perspectiva de análise nos permite diferenciar, pelo menos, três instâncias na constituição da gestão escolar: a normativa, as relações e práticas na escola e a gestão escolar concreta. (...) Com base nessas reflexões podemos afirmar que, ao pensar a gestão escolar, estamos necessariamente erguendo uma ponte entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica. Ou seja, a gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares, tanto que não se trata de unidades auto-suficientes para promover uma educação de qualidade com equidade.

Ao encontro das idéias de Lück (2000), já que a mesma diz que a Gestão Escolar constitui uma dimensão importantíssima da Educação, pois por meio dela observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger de forma contextualizada os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente. Com esta demanda, o sentido de Educação e de escola se torna mais amplo requerendo cuidados especiais. O aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo. Devido à maneira como ela se organiza e como funciona, enfim através de todo o seu processo, suas ações e relações nela existentes.

Destaca ainda que, a Gestão Escolar constitui-se numa atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas dos estabelecimentos de ensino. Estes que visam promover a efetiva aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Portanto, o processo de Gestão Escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmo. Adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações complexas, gradativamente, sendo estas, muitas vezes contraditórias com a realidade social, econômica, política e científica.

Na compreensão de Veiga (1995), o espaço escolar é um lugar de realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que preconiza organizar o trabalho pedagógico com base em seus alunos. Ainda que, assuma suas responsabilidades sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem a iniciativa. Assim sendo, é importante fortalecer as relações entre escola e o sistema de ensino.

De acordo com Nóvoa (1995a) a escola como objeto de estudo das Ciências da Educação e como espaço privilegiado de inovação curricular é um fenômeno recente. Reside num domínio do saber em fase de estruturação, por isso é importante aproximá-la com precauções teóricas e conceptuais. O autor entende as

escolas como instituições muito particulares, que não podem ser vistas e pensadas como uma fábrica ou oficina. De forma que, a Educação não tolera a simplificação do elemento humano e suas experiências, relações e valores, numa cultura de racionalidade empresarial. Argumenta ainda que, é preciso transformar e construir as escolas em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional. O que implica na conscientização dos estabelecimentos de ensino em organizações, funcionando em função de um projeto de formação integral dos seus alunos e dos professores.

2.3 A Gestão Democrática

O debate sobre o significado e como se pratica a democracia já se prolonga por muito tempo. Entretanto, como diz Machado (2005) a democracia representa um processo sem fim, tendo em vista a dificuldade em definir com clareza os procedimentos adequados à sua prática, sendo que a compreensão da maioria dos sujeitos remete-se a democracia enquanto representação. Ou seja, limitada à escolha de representantes, de forma que estes, os escolhidos, que terão a autonomia para a tomada de decisões nos estabelecimentos a que sejam eleitos.

Diante disso, é necessário reinventar e ampliar o entendimento em relação à democracia, já que a sua essência representa um mecanismo de participação ativa de toda a sociedade nos diferentes segmentos que a compõem.

As várias questões que permeiam os conceitos e as ações da Gestão Democrática, e, principalmente da democracia são bastante inquietantes. Já que muito se defende, exalta e discursa sobre as vantagens e importância dessas e na prática pouco se faz. Tendo em vista que ela é uma das exigências da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes de Bases de 1996 e ainda presentes na maioria dos projetos político-pedagógicos de diferentes instituições/níveis de ensino.

Conforme Libâneo; Oliveira; Toschi (2005) as organizações e os processos de Gestão assumem variados encaminhamentos de acordo com finalidades sociais e políticas da Educação relacionadas com perspectivas de sociedade e formação de alunos. Dentre as concepções de Gestão, segundo os autores destaca-se a Democrático-participativa que trabalha como uma equipe escolar e não uma equipe diretiva, no momento que possui preocupações pedagógicas e políticas na escola.

Para Castro (1999) a democracia na escola apresenta três dimensões: a) a democratização do acesso; b) os mecanismos de participação nas decisões; e, c) a formação do cidadão. Tendo em vista que essas dimensões precisam integrar-se nos diferentes momentos e instâncias da vida escolar. Ainda nessa direção para Libâneo; Oliveira; Toschi (2005, p.335) “a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação”. Esclarecem que, o conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia. Esta que representa a capacidade de sujeitos ou organizações de determinarem à condução de sua própria vida ou objetivos e metas em diferentes situações e momentos.

Diante das transformações constantes que ocorrem em nossa sociedade, destaca-se como estratégia democrática de Gestão a participação cidadã. Ela visa à construção livre e equitativa da sociedade ao comprometer-se com a promoção da qualidade de vida humana coletiva (SANDER, 1995).

Felizmente, observa-se que uma parcela da sociedade está buscando transformar e reconstruir a atual situação. Deste modo, faz-se necessário que a mudança inicie por aqueles que mais tem condições de compreender seu significado, os gestores educacionais. Sendo estes também os mais próximos da realidade, interferindo diretamente nela.

2.4 A atuação do professor de Educação Física na Gestão Escolar

A Educação constitui-se num fator importante para o desenvolvimento social, político e econômico da sociedade, sendo inegável que sua eficiência é determinada em grande parte, pelas qualidades e disposições do principal agente que a impulsiona, o professor. A partir disso, as atenções estão constantemente sendo voltadas para o mesmo, pois a sociedade tem-se mostrado preocupada com os resultados insatisfatórios dos longos e custosos processos de escolarização.

Os professores precisam compreender que o estudante dos novos tempos traz consigo a experiência da cultura globalizada, sendo que o professor não é mais o detentor do conhecimento. Assim como, faz-se necessário que a escola se modifique para acompanhar de forma adequada as novas demandas da sociedade (BARBOSA, 2005). Para a autora, a escola abarca múltiplas funções, as quais são desenvolvidas em sua maioria pelos professores e demais profissionais da Educação inseridos num contexto amplo de Gestão Escolar.

Libâneo; Oliveira; Toschi (2005, p.307) acreditam que o professor como membro da equipe escolar necessita dominar conhecimentos relacionados à Gestão, desenvolver capacidades e habilidades práticas para participar dos processos de tomada de decisões em várias situações, como em reuniões e conselhos de classe, tendo atitudes cooperativas, solidárias, responsáveis, de respeito mútuo e de diálogo. Subentendem que “o professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos”. Essas características formam um perfil profissional adequado às exigências da escola, mas não devem ser consideradas normas, pois cada sujeito possui suas próprias características e limitações. Entretanto, o perfil é útil para que se possa planejar a formação desses profissionais, e também para que as escolas elaborem expectativas para acompanhar o trabalho docente.

Dentre esses delineamentos que exprimem a possibilidade e a responsabilidade dos professores se envolverem com o trabalho escolar, é importante salientar que existem muitas maneiras destes atuarem ativamente na Gestão Escolar, sendo que o planejamento é uma das atividades mais abrangentes, já que inclui: a participação na elaboração do projeto político-pedagógico, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, entre outras. Sobre esse assunto Hengemühle (2004, p.29) relata que “o sucesso de qualquer instituição e pessoa está vinculado a um planejamento criterioso e à prática do planejado”.

Permeando este âmbito (Brezinski, 2001, p.76) traz seu entendimento sobre o projeto político-pedagógico:

O projeto político-pedagógico-curricular, como expressão concreta do trabalho coletivo na escola, por um lado, é um elemento mediador entre cultura interna à escola e a cultura externa do sistema de ensino e da sociedade, na conquista da autonomia da organização escolar e, por outro, poderá tornar-se instrumento viabilizador da construção da escola reflexiva e emancipadora. É importante afirmar que a construção desse projeto na escola só tem significado quando resultante de um trabalho interdisciplinar, transdisciplinar e coletivo, com base em relações democráticas, em gestão participativa e colegiada e na produção do conhecimento, referenciada na pesquisa-ação.

Veiga (1998) acredita que o projeto deve partir da Situação Real (o que é?), vislumbrar uma Utopia Social (para que?) e estabelecer uma Ação Propriamente

Dita (como?), e assim, sempre voltando ao início, através de avaliações, constituindo ciclos.

Envolvendo o professor de Educação Física e o projeto político-pedagógico, Bernardi (2006) em seu estudo monográfico traz algumas contribuições acerca da temática. Dentre essas, ao questionar professores da disciplina sobre a sua efetiva participação na elaboração no projeto político-pedagógico da escola. A autora descobriu que, apesar de todos os professores participarem, pouco se discutiu e conseguiu avançar. Além disso, ressaltam que as contribuições eram muito fragmentadas, fundamentadas no âmbito de cada disciplina.

Como afirma Nunes (2001), o professor de Educação Física deve participar das reuniões pedagógicas, pois é nessas reuniões que são traçados planejamentos que darão o direcionamento que os professores devem seguir. No entanto, como relata o autor, empiricamente a participação destes nessas reuniões não é uma prática comum nas escolas. Bem como colocam as autoras Betti; Mizukami (1997), ao dizerem que maioria dos professores de Educação Física não costuma, infelizmente, participar das reuniões de pais e mestres.

O fato de os professores de Educação Física não participarem efetivamente dessas reuniões, até mesmo em conselhos de classe, tem um significado valorativo. Uma vez que, no âmbito geral do ensino as matérias mais valorizadas são o Português e a Matemática, deixando as demais disciplinas em segundo ou até terceiro plano, como no caso da Educação Física e da Educação Artística.

Entretanto, Silva (1992 *apud* BETTI; MIZUKAMI, 1997), trouxe algumas considerações sobre a boa relação entre os professores de Educação Física e seus alunos, no sentido de que esses profissionais conseguem ter uma maior afinidade com os alunos do que os professores de outras disciplinas. Este conhecimento pode ser muito bem aproveitado nas reuniões pedagógicas onde um aluno pode estar passando por uma crise familiar e isto pode ser refletido em sua atuação escolar.

2.5 Os Conselhos de Classe

O conselho de classe é um órgão colegiado presente na organização da escola, que deve desempenhar um papel no sentido de mobilizar a avaliação escolar na perspectiva de desenvolver um maior conhecimento sobre o aluno, a aprendizagem, o ensino e a escola. Reúne periodicamente os professores das

disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais, para refletirem conjuntamente e avaliem o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

O convite para a participação desses encontros, bem como sua freqüência fica a cargo da Gestão de cada escola, como prevista na LDB/96 no Art.12:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Assim, a tomada de decisão de quem irá se fazer presente nesse processo tão importante de avaliação do trabalho escolar caberá a toda equipe escolar, se esta se constituir, efetivamente, numa Gestão Democrática. É importante ressaltar que a participação dos alunos representaria uma forma bem coerente com essa concepção de gestão, já que, eles são as peças-chave norteadoras da Educação Escolar. Ainda que, fossem representados por alguns membros da turma, mas que trouxessem as dificuldades e as sugestões apontadas pelo grande grupo, com intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Souza (1998) destaca que o conselho de classe ganhará sentido se vier a se configurar num espaço possibilitador de análise do desempenho do aluno e também do desempenho da própria escola, de forma conjunta e cooperativa pelos membros que integram a organização escolar ao romper com as finalidades classificatória e seletiva a que tem servido.

Dessa forma, busca-se um novo espaço escolar através de relações dinamizadas estabelecidas entre os diretores, professores, alunos, e a comunidade em geral, que favoreçam um processo de formação, construído com base na interação e no diálogo entre os sujeitos desse processo.

2.6 As Reuniões Pedagógicas

As reuniões pedagógicas representam um espaço de trabalho coletivo constante na escola. No sentido de que, se estabeleçam diálogos entre os gestores na tomada de decisões em busca do resgate da ação conjunta (VASCONCELLOS, 2002).

No entendimento do autor, o trabalho do professor ainda se apresenta muito marcado pelo individual e acredita-se que esse isolamento não favorece em nada sua atuação. Pelo contrário, o sujeito isolado que luta por um objetivo não vai muito longe. Então, evidencia-se a necessidade dessa articulação de saberes entre os colegas da escola, sendo que, a reunião pedagógica pode e deve proporcionar esse processo de formação e avaliação em grupo.

O ideal seria que todos os profissionais da escola participassem das reuniões pedagógicas, já que, o fazer pedagógico não é tarefa apenas dos professores, quem se envolve com Educação precisa estar (re)construindo os seus saberes necessários à sua prática educativa. De modo que, todos os gestores estivessem juntos para discutir, refletir, rever suas concepções e pensar nas soluções dos problemas que fazem parte de seu cotidiano, norteados pelo projeto pedagógico. No entanto, no cotidiano escolar esses momentos não abragem todos os profissionais, devido a muitos fatores, mas que, as escolas têm a autonomia de definir quem participará desse espaço.

No que tange a organização sistemática do que será trabalhado nas reuniões pedagógicas, Vasconcellos (2002) coloca que esta tarefa deveria ficar a cargo mais diretamente da supervisão da escola, partindo do pressuposto de que ela encontra-se integrada naturalmente aos demais segmentos da escola, porém sempre levando em conta as necessidades do grupo.

O autor concebe esse espaço como um momento de reflexão crítica da equipe escolar com vistas as suas práticas dentro e fora da sala de aula. Dentre as os aspectos que podem ser abordados estão: a troca de experiências, a sistematização da própria prática, a pesquisa, o desenvolvimento da atitude de cooperação e co-responsabilidade, elaboração de formas de intervenção pessoais e/ou coletivas, avaliação do trabalho e o replanejamento. Além disso, dá ênfase ao direcionamento das discussões, para que estas não fujam da realidade escolar.

Bueno (2008) realiza alguns questionamentos a respeito das reuniões pedagógicas, descritos a seguir:

Deve ser um espaço coletivo, individualizado, ou ambos? Deve ser um espaço de reflexões ou de ações? Um espaço onde o pedagógico prevalece, ou o administrativo? Um espaço apressado ou vagaroso, generoso ou autoritário, burocrático ou dinâmico, de diferenças ou igualdades, de consenso ou de dissenso, de professores ou de "tios e tias", de formação e cultura ou de saberes técnicos?

A partir dessas indagações percebe-se que existem muitas dúvidas em relação aos objetivos das mesmas. Porém, o autor esclarece que o todo da escola, como por exemplo, as reuniões pedagógicas, necessitam representar e se concretizar em um momento de formação. Bem como, encontrado nas falas de professores de Educação Física na Dissertação de Mestrado em Educação de Cristino (2007, p.92) sobre a formação continuada: "Este ano a gente teve a formação continuada em parceria com a Universidade (...). Além dos cursos fora e das reuniões pedagógicas". Nas palavras de Cristino (2007, p.100):

Percebe-se que uns professores por diversos motivos, valorizam mais o espaço da reunião pedagógica do que outros. Deveriam aproveitar mais, porque é nesse espaço que surgem muitas questões polêmicas, como por exemplo, a movimentação dos alunos nas aulas de Educação Física que ocorrem no turno regular. São comuns as queixas de professores de outras disciplinas que sentem-se atrapalhados pela "movimentação" dos alunos em função das aulas de Educação Física, entre outras questões. A reunião é o melhor momento que o professor possui, perante os seus pares, de defender e valorizar sua disciplina. Quando o professor não se manifesta ou não está lá para se defender, legitima o senso comum que rotula a disciplina.

Nessa direção, Vasconcellos (2002) enfatiza que a escola sendo um espaço de trabalho representa também um espaço formativo. Essas reuniões podem ser caracterizadas e constituídas como um tempo específico que resgate o saber de mediação do professor, sejam eles saberes das ciências de referências, saberes pedagógicos ou saberes do fazer cotidiano na sala de aula. Nas palavras do autor: "Negar este espaço de trabalho na escola é contribuir para o desperdício da cultura pedagógica desenvolvida, para a justaposição de saberes (...) e para o reforço da dicotomia teoria-prática, além de ser uma forma de negar o saber (...) do professor" (VANCONCELLOS, 2002, p.123).

2.7 Formação profissional de professores

No contexto da Educação vem sendo cada vez mais discutida e refletida a questão da formação de professores. Dada a importância dessas reflexões, que inúmeros autores tratam deste tema com o intuito de contribuir com um processo formativo mais consciente.

No que tange a formação inicial de professores, Farias; Shigunov; Nascimento (2001) partem do pressuposto que esta irá proporcionar os conhecimentos indispensáveis para a atuação docente, sendo, portanto, desenvolvidas atitudes, ações, bem como o projeto-pedagógico do professor.

García (1999) entende a formação de professores como uma área de conhecimentos, investigações e de elementos teóricos, nas quais se estudam propostas em que os professores adquirem conhecimentos, competências, que lhes permitem interferir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino em busca da qualidade educativa. Ao destacar os princípios formativos, o autor entende que a formação de professores enquanto um processo inacabado precisa integrar no processo formativo atitudes de mudança e inovação curricular; a articulação com o contexto da escola; a integração dos conteúdos acadêmicos com a formação pedagógica; a articulação entre teoria e prática; a focalização do método de ensino como principal conteúdo e; a procura por desenvolver um ensino individualizado, no sentido de se trabalhar com as capacidades e necessidades de cada sujeito.

No que se refere ao período em que o professor inicia sua atuação docente ou, como Huberman (1995) denomina a entrada na carreira, em muitos casos é bastante conflituosa. Tendo em vista a gama de conhecimentos que queremos colocar em prática, ainda que tenhamos muitos medos, angústias e inseguranças. Junto a isso, temos muita vontade de desenvolver o ensino de acordo com nossos princípios e teorias. Tendo por base as modificações e transformações ocorridas em torno das concepções de formação profissional de professores, estamos sendo constantemente instigados a refletir sobre diferentes maneiras de como ser professor, partindo da realidade de cada meio educativo (PEREIRA, 2000).

A constante insatisfação dos modelos de formação dominantes delinea uma alternativa de se construir uma nova epistemologia da prática. Na compreensão de Schön (2000) “devemos estimular e recompensar o desenvolvimento de habilidades do pensar (p.24)”. Assim, precisamos re-pensar os processos formativos, já que, os

saberes mais importantes da prática profissional encontram-se além das fronteiras convencionais da competência profissional. Os acadêmicos e os professores precisam aprender mais, para lidar com as situações conflitantes da prática cotidiana, contudo, as escolas e os institutos de formação parecem cada vez menos capazes de ensinar tais habilidades.

Contribuindo com essa questão, García (1999) relata que o conceito de desenvolvimento profissional propicia uma visão mais adequada ao significado do processo de formação, no momento que transcende a justaposição formação inicial e formação continuada. Além disso, acredita que o desenvolvimento profissional dos professores apresenta-se interligado com outros aspectos de sua ação educativa, ou seja, ao desenvolvimento da escola, ao desenvolvimento e inovações curriculares, ao desenvolvimento do ensino e ao desenvolvimento da profissionalidade dos professores. Nesse sentido, o autor articula essas questões as possibilidades de desenvolvimento profissional através de alguns modelos: a) desenvolvimento profissional autônomo; b) desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; c) desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro; d) desenvolvimento profissional através de cursos de formação e; e) desenvolvimento profissional através da investigação.

A partir desses pressupostos que, o professor deve ir em busca de seu desenvolvimento profissional ao encontro do “modelo” que mais encare e suporte sua atividade docente, ainda que, possa utilizar todas essas possibilidades para melhor subsidiar sua ação educativa.

Ao concordar com essa perspectiva, Nóvoa (1995b) reforça que é preciso buscar a diversificação nos modelos e práticas de formação, instituindo novas relações entre o saberes pedagógicos e científicos. A formação deve promover a perspectiva crítico-reflexiva, em que o pensamento autônomo facilite as dinâmicas de autoformação participada. Além de ser concebida como componentes de mudança, à formação de professores necessita compreender que ela precisa se articular com outros setores para conseguir resultados satisfatórios na Educação. Tendo em vista que esta isolada não representa condição prévia de mudança dos contextos que interage, como reforça Nóvoa (1995b, p.28) “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante (...)”. Assim, o professor precisa se assumir como

ator, interventor, valorizando sua profissão e buscando se desenvolver em conjunto com o meio que atua.

3. METODOLOGIA

Tendo em vista esse processo complexo de construção, pesquisar em Educação requer comprometimento, já que “significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou eles mesmos” (GATTI, 2002, p.12). Assim, o caminho considerado mais coerente a fim de contemplar os objetivos do estudo sugere a utilização da abordagem qualitativa.

Na compreensão de Minayo (2001) ela responde a questões muito particulares, ao se preocupar com um nível de realidade que não pode ser quantificado, de modo a garantir a sua subjetividade. Na mesma direção que Demo (2005, p.174) entende a pesquisa qualitativa ao dizer que ela “caracteriza-se pela abertura de perguntas, rejeitando-se toda resposta fechada, dicotômica, fatal. Mais do que o aprofundamento por análise (...) busca o aprofundamento por familiaridade, convivência, comunicação”.

Além disso, fomos guiados pela fenomenologia, enquanto corrente do pensamento que segundo Triviños (1987) possibilita a flexibilidade na interpretação dos fenômenos, com vistas a reformular, criar ou substituir indicativos de acordo com os resultados. Na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

Para a coleta de informações utilizaram-se entrevistas, sendo esta uma estratégia que se realiza frente a frente com o entrevistado, permitindo se estabelecer um vínculo melhor com o indivíduo e em conseqüência colabora no aprofundamento das questões elaboradas (NEGRINE, 2004). As entrevistas foram semi-estruturadas formadas por questões abertas, que segundo o autor, caracteriza-se por perguntas predefinidas pelo pesquisador, permitindo explorar aspectos relevantes que surgem ao longo da conversa.

Os membros do estudo foram cinco professoras de Educação Física do sistema estadual de ensino do município de Santa Maria (RS). A escolha dos participantes foi realizada de acordo com seu campo de atuação no sistema estadual de ensino de Santa Maria (RS).

Para a interpretação das entrevistas utilizou-se a análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (1977) representa um conjunto de técnicas para analisar

comunicações, que buscam desvendar através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicativos que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de reais destas mensagens. Destaca ainda que, “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade à fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 1977, p.9). No entendimento de Godoy (1995, p.23) o pesquisador que opta pela análise de conteúdo objetiva “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

Bardin (1987) destaca que para a utilização da análise de conteúdo é necessário seguir três etapas principais:

- 1ª) a pré-análise: etapa que trata do esquema de trabalho, envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material;
- 2ª) a exploração do material: etapa que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, leitura de documentos, categorização, entre outros; e,
- 3ª) tratamento dos resultados: etapa onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que esta etapa de interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

4. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Através dos depoimentos das professoras obtidos com as entrevistas semi-estruturadas emergiram algumas categorias de análise, tais como: a) As representações das professoras acerca da Gestão escolar; b) A participação das professoras de Educação Física na Gestão escolar; c) Conselhos de classe: sua função e a participação das professoras; d) Reuniões pedagógicas: seu papel e a participação das professoras; e) Formação continuada e/ou Desenvolvimento profissional: o que pensam as professoras e; f) A importância da participação na Gestão Escolar para a formação profissional do professor.

Antes de adentrarmos especificamente na análise de cada uma dessas categorias, apresento uma breve caracterização pessoal e profissional das cinco professoras de Educação Física participantes do estudo. Com vistas a não expor as professoras e também por questões éticas, seus nomes foram substituídos pelos seguintes: Professora **Flor**, Professora **Mel**, Professora **Sol**, Professora **Lua** e Professora **Estrela**.

A Professora **Flor** tem 46 anos de idade e 25 anos de formada, está fazendo Especialização, sendo que atua em escola há 23 anos. No momento trabalha em uma escola estadual com 40 horas/semanais (20 horas com as séries iniciais e 20 horas no noturno/ensino regular e EJA) fechando 16 turmas no total.

A Professora **Mel** tem 31 anos, é formada há sete anos, mas atua há 10 anos, porque é concursada pelo Ensino Médio Normal Magistério, tendo oito turmas no total, tem duas Especializações.

A Professora **Sol** tem 48 anos e 18 anos de formada, atuando em escola há 17 anos. Trabalha em duas escolas, totalizando 11 turmas.

A Professora **Lua** tem 45 anos e 25 anos de formada, com 20 anos de trabalho em escola, tem 40 horas/semanais e nove turmas, tem uma Especialização e está fazendo outra.

A Professora **Estrela** tem 33 anos, 14 anos de formada e 13 anos que atua em escola. Tem 20 horas/semanais em uma escola estadual e mais 20 numa escola do município, totalizando oito turmas e cinco projetos. Tem uma Especialização, Mestrado e está fazendo outra Especialização.

4.1 As representações das professoras acerca da Gestão Escolar

A maioria das Professoras, quando questionadas sobre o que representa a Gestão Escolar, mostraram-se bem orientadas para o sentido mais ampliado que se vem trabalhando para se desenvolver nas instituições escolares e educacionais uma gestão menos marcada pela figura do diretor/administrador. De acordo com Lück (2006b, p.18) vem se buscando uma mudança paradigmática da visão de administração educacional para o entendimento de gestão educacional, no entanto, não com o intuito de negação de um paradigma sobre outro, mas sim, na busca de sua superação. “Mesmo, porque uma gestão competente se assenta sobre processos de administração igualmente competente”. Ainda que, os processos de gestão se caracterizam por pressupostos mais abrangentes que incluam orientações mais dinâmicas, objetivos mais significativos, formativos e contextualizados.

Apenas uma delas (Professora **Flor**), declarou não entender o significado de Gestão, ao dizer que não se apropria desse termo.

“Seria todo o tipo que gestão, gerir, que se relacione a escola, a instituição escolar, então seria todas as ações políticas, ou até própria dos profissionais no sentido de pensar em melhorar e desenvolver a escola” (Professora **Estrela**).

“Nosso trabalho da escola, como ele é desenvolvido” (Professora **Sol**).

“É uma equipe que o objetivo dessa equipe, dessa gestão é a organização do ambiente escolar e para que esse ambiente seja produtivo, pra que haja boas relações, pra que haja uma boa aprendizagem dos alunos, que sempre que tu precise tu procura as pessoas para resolver pra melhorar o ambiente da escola” (Professora **Mel**).

“É um todo, como é que ta direcionado isso que eu não sei, não consigo entender como é que ta direcionado essa gestão na escola porque, tem aquela coisa a direção, a supervisão, os professores, funcionários e os alunos, fora isso, tem a comunidade escolar, é esse todo aí que constitui a gestão escolar, a direção manda e os outros mais ou menos obedecem, agora já ta tendo mais uma democratização, tão colhendo opinião do que é possível fazer pra melhorar a escola, tão colhendo opinião dos pais para saber o que é possível trazer pra dentro da escola, mas muito lentamente, ainda ta tendo a figura, diretor, professor e pais” (Professora **Lua**).

Entretanto, apenas o entendimento mais amplo de Gestão das professoras, não fundamenta as mudanças na escola, sendo que se percebe em suas falas, que a instituição escolar e sua equipe não convergem atitudes e estratégias para construir juntas uma Gestão mais participativa. Para que isso ocorra realmente, é necessário que os demais integrantes do processo educativo se apropriem dessa visão, o que muitas vezes se torna difícil pelo mínimo espaço de tempo em torno de

discussões e reflexões referentes a essas questões, ao dar voz ao professores, pais e alunos, e não somente ao diretor e aos profissionais de cargo administrativos da escola.

Em torno dessa desarticulação, Tavares (2001) parte do pressuposto de que a busca pela qualidade nas organizações escolares deve estar imbricada de um relevo especial, serem mais desenvolvidas, reflexivas e flexíveis, capazes de respostas rápidas e eficazes. Porém essas características não convergem com sistemas burocráticos, complexos, pesados, lentos, rígidos, concentrados e autoritários. Nem mesmo objetiva-se o caos, a confusão, a anarquia, mais ou menos organizadas, porém sabe-se que as organizações mais democráticas e flexíveis são as que respondem melhor aos desafios dos novos tempos. Nesse sentido, almejar organizações menos burocráticas sem alterar as atitudes dos seus membros não faz sentido. Trata-se de um problema ético, cultural e talvez de inter, multi e transcultural. Precisa-se ter uma visão mais dinâmica e instituinte, não só pensando no mercado de trabalho, mas também nas situações diárias de vida.

De acordo com as concepções de Libâneo; Oliveira; Toschi (2005) a que mais se identifica com o depoimento das professoras seria a Gestão Democrática. Segundo esses autores, a Gestão Democrática representa uma atividade coletiva imbricada na participação e em metas comuns, contudo, considera essenciais as capacidades e responsabilidades individuais guiadas por uma ação coordenada e controlada. Essa idéia converge com Falcão Filho (1997 *apud* PEREIRA; KIRCH, 1999) ao pontuar que as atividades da escola são complementares, sendo que cada uma delas necessita de um agente individual, contudo exige a participação de outras, para que juntas possam concretizar qualquer objetivo ou meta da mesma.

Diante dessas reflexões, o que fica evidente é que apesar da concepção de Gestão Democrática estar presente no âmbito de leis educacionais há muito tempo, ainda não houve a sua incorporação em termos práticos no cotidiano das escolas. No Inciso VII do Artigo 206 do Capítulo III da Seção I da Constituição Federal de 1988 consiste: “gestão democrática do ensino público, na forma de lei” (BRASIL, 1988). E posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.364, de 20 de dezembro de 1996) no Inciso VIII do Artigo 3º do Título II “gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

A questão da necessidade de melhora na qualidade da Educação já se constitui como um problema e um desafio a um longo prazo. Entretanto, para se atingir esse objetivo é preciso uma revisão não apenas nas práticas docentes, mas nas concepções que orientam essas ações (DELLORS, 1999 *apud* LÜCK, 2006b). Desencadeando assim, a compreensão da relevância da Gestão Educacional na construção de um novo enfoque, partindo de uma visão de conjunto, embasada na mobilização de pessoas que articulam os saberes entre si, suas práticas com vistas a maximizar as metas desejadas (LÜCK, 2006b).

4.2 A participação das professoras de Educação Física na Gestão Escolar

No que se referem à participação das professoras na Gestão Escolar, todas afirmam se esforçar em participar, como demonstram em seus depoimentos:

“Sim, porque no momento que a gente está inserido no ambiente escolar, tu dá aula, tem a função dos horários, tem propostas da escola, tem o plano de ensino, tu tem que organizar, tem a relação com os colegas” (Professora **Flor**).

“No momento que eu participo das reuniões que tem na escola, dos cursos de formação, dos conselhos de classe, eu acho que eu to de uma maneira ou de outra eu to participando da gestão” (Professora **Mel**).

“Acredito que sim, participo de todos os eventos, reuniões” (Professora **Sol**).

“Participo e muito, porque eu sou a coordenadora da disciplina, e eu tenho a mesma visão da direção, que o aluno tem que vim, tem que participar, tem que cumprir os seus trabalhos. Essa direção dá muito valor à disciplina, sendo que outras não davam” (Professora **Lua**).

“Eu me esforço pra participar, só que tem assim duas situações numa das escolas existe uma abertura, porque essa questão de tu ti envolver mais como gestor, tu tem que ter também um espaço, claro que tu tem que conquistar, mas numa escola, a do município existe uma abertura, daí lá eu sou do conselho escolar, eu sô mais envolvida na tomada de decisões, porque a tomada de decisões lá é feita em grupo, no coletivo, não existe tão declaradamente a hierarquia. Já na outra escola, na escola do estado, essa hierarquia é bem marcada, então até eu vejo a gestão dessa escola que eu trabalho como uma gestão bem tradicional, aí eu já tenho um papel secundário, porque eu até me disponho a me envolver, mas nem sempre eu sô solicitada pra ter esse envolvimento” (Professora **Estrela**).

Além disso, elas declararam ser de fundamental importância participar da Gestão de suas escolas, só que, como aborda a Professora **Estrela**, às vezes essa participação não é muito solicitada e até mesmo aceita pela equipe diretiva. Então, o professor e os demais integrantes desse processo precisam conquistar seu espaço e se inserir, na medida do possível, com as tomadas de decisões e demais atividades previstas na Gestão das escolas.

*“É fundamental, se a bagunça na Educação tá do jeito que tá é porque tem uma questão por trás de política muito forte que tá desarticulando o professor a participar, o professor tem vontade de participar, mas não é muito facilitado em termos de horário, um professor tem muita carga horária, é o mesmo discurso de anos que é até repetitivo isso. Não tem como tu está inserido numa escola e acredita num trabalho, numa proposta de trabalho e fica à margem das discussões, das decisões, não tem como, agora isso é o que eu penso, agora se eu consigo fazer efetivamente isso é outra coisa, porque eu acredito numa coisa e a situação não favorece que eu participe como eu acredito, como eu gostaria e daí tem n questões, desde essa prática de horário, de tu querer não te indispor com colegas, desde tu ter tempo disponível, porque se tu defender esse posicionamento tu tem que abraça mais essa causa e tem que se dispor pra isso, é bem confuso, bem complexo e em educação tu não pode dizer é assim, eu nunca digo” (Professora **Flor**).*

*“Acho muito importante pra gente ta por dentro, ta se atualizando, procurando melhorar o trabalho da gente” (Professora **Mel**).*

*“Eu acho importante porque a gente precisa estar atualizado do que acontece na escola” (Professora **Sol**).*

*“Sim, porque tu faz parte do ambiente, tu faz parte da comunidade da escola, tu tem que saber o que ta acontecendo na tua escola, com teu aluno, com teus colegas o que a direção ta fazendo, é fundamental” (Professora **Lua**).*

A Professora **Flor** trás à tona uma questão muito significativa que se trata das políticas públicas da Educação que se preocupam mais com a quantidade do que com a qualidade. Azevedo (2004) denuncia essa atitude ao esclarecer que os graves problemas que cercam a Educação enquanto prática social se deve a inadequação das políticas educativas que estão sendo postas em ação para erradicá-los. Ao mesmo tempo em que, as reformas educacionais mundiais visam melhorar as economias nacionais através do fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado.

Como destaca a autora, essa articulação se destina a cumprir os objetivos do sistema capitalista de ideologia neoliberal, os quais privilegiam a iniciativa privada no instante que pretendem transferir as responsabilidades do Estado, com a Educação pública e de qualidade, por exemplo, para o setor privado. Assim, as pessoas estariam “livres” para escolher o estabelecimento de ensino que melhor embasasse suas crenças, seus valores, seus desejos e finalidades. A partir disso, evidencia-se o quanto esse sistema e sua política ignoram as necessidades básicas da maioria da população, a mais carente e a que mais precisa, no momento que está retirando uma das poucas que depois de apropriado se cristaliza, o conhecimento através da Educação Escolar.

Em outra fala, uma das professoras enfatiza o papel do professor perante sua escola:

*“Eu acho importante, acho fundamental, porque o professor ele tem que ter bem claro que a atuação dele não é restrita a sala de aula, que ele tem se comprometer com todos os outros espaços escolares, então ele deveria se empenhar, nós como professores pra estarmos sempre tentando, participando, debatendo, dialogando, nesse sentido, nesses demais espaços” (Professora **Estrela**).*

Nesse depoimento, evidencia-se a atuação docente para além da sala de aula, pois o professor está trabalhando com pessoas, que por si só são muito complexas e não podem ser tratadas como: os meus alunos da disciplina de Educação Física, mas sim, como os alunos da escola que precisam de formação crítica para enfrentar a realidade de hoje.

Dentre os mecanismos que os profissionais que atuam na instituição escolar têm de participar da Gestão de suas escolas, destacam-se os conselhos de classe e as reuniões pedagógicas. Felizmente, esses espaços são assegurados por lei, mas suas peculiaridades: como funcionam, quem participa, qual sua frequência, dependem do regimento escolar que cada escola constrói, ou mesmo, da cultura instituída nessa instituição.

A partir disso, a proposta aqui é a de entender o que essas professoras pensam sobre a função dos conselhos de classe e das reuniões pedagógicas, se participam e de que forma. Não tive a intenção de utilizar os regimentos escolares nem mesmo os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, entendendo que estes devem servir de eixo norteador do trabalho desenvolvido na escola, mas que em muitos casos, não são nem ao menos construídos pela equipe escolar. Então, procurei embasar minha interpretação apenas em seus depoimentos para analisar a real situação que fundamenta a minha questão de pesquisa.

Apesar destes questionamentos parecerem um pouco óbvios, no contexto da Educação Física Escolar, não o são, já que muitas vezes os professores desta disciplina se excluem das demais atividades pedagógicas da escola, acreditando que sua atuação na gestão da classe, é o seu único papel frente a instituição escolar.

4.2.1 Os conselhos de classe: sua função e a participação das professoras

Acerca do entendimento das professoras de Educação Física sobre o papel dos conselhos de classe, a maioria delas enfatiza a função de avaliar desempenho do aluno nesse espaço pedagógico da escola.

“É a reunião dos professores daquela classe, da turma pra fazê uma avaliação de aluno por aluno, aonde todos os professores expõe o que acontece a respeito do aluno x (...)” (Professora **Flor**).

“É o momento que a gente tem, pelo menos aqui na escola, juntamente com os alunos, se reúne todos os professores daquela turma, juntamente com a supervisão que a gente tem pra avaliar de perto, ver quais os problemas pra procurar solucionar, qual o rendimento daquela turma e também pra conhecer o aluno mais de perto”. (Professora **Mel**)

“Ele tenta achar o que ta faltando dentro de uma turma, procura achar uma solução pra aquele problema, sabe os problemas que estão acontecendo, se é de nota ou de atitudes, de planejamento”. (Professora **Sol**)

“(...) o momento do conselho de classe pra gente conhecer o aluno, pra sabe que tipo de comportamento ele tem, pra sabe como ele ta respondendo na sala de aula, que é o mesmo praticamente que ele ta respondendo na Educação Física” (Professora **Lua**).

Este fato nos leva a refletir sobre o que realmente esses conselhos objetivam e se eles representam um momento de avaliação coletiva do trabalho desenvolvido na escola. Sobre esse assunto, Souza (1998) realiza esses questionamentos e coloca que nas atribuições do conselho de classe, a ênfase recai no poder de decisão em relação à aprovação ou reprovação do aluno, atitude esta que demonstra a dimensão classificatória da avaliação. Além disso, em seu estudo sobre a construção do fracasso escolar no conselho de classe, a autora, evidencia que, frequentemente, os professores apontam como causas do baixo desempenho do aluno problemas psicológicos, sem terem o mínimo de conhecimento pra isso, e/ou aspectos genéticos, observados por comportamentos e atitudes indesejadas nos irmãos, pais ou familiares no aluno. Desse modo, não raras vezes, os alunos “problema” são encaminhados para tratamentos psicológicos por não se adequarem ao estilo pedagógico de alguns professores, ou mesmo da escola. Sendo assim, ao emergirem as dificuldades dos alunos em aprenderem, participarem da aula, se motivar com os conteúdos, em vez de se refletir criticamente em torno de todas as possíveis questões educativas, não, é mais cômodo, transferir à responsabilidade, assim como, a solução dos problemas para além do âmbito escolar.

Mattos (2005) se une a essa compreensão ao dizer que a indefinição e a ausência de critérios avaliativos de origem acadêmica estão sendo substituídas por apreciações subjetivas sobre os alunos.

Em alguns momentos, transparece nos depoimentos uma preocupação com a solução de problemas educativos ou de aprendizagem dos alunos. Porém, em nenhum instante são apontadas questões referentes à reflexão, discussão e (re)-

avaliação das próprias práticas das professoras, ou ainda da Educação Escolar como um todo. Então, parte-se da idéia de que somente os alunos podem apresentar dificuldades, problemas de aprendizagem, de relacionamento, e, portanto, são os únicos membros da comunidade escolar que precisam ser avaliados. Ao discordar dessa postura, Souza (1998) parte da idéia de que o professor e demais profissionais participantes do conselho se apropriem dos resultados obtidos sobre o desempenho dos alunos e utilizem estes, a fim de, realizarem uma reflexão crítica do processo educativo, com vistas a desenvolverem novas práticas para suprir as necessidades e prioridades dos alunos capazes de garantir o seu crescimento.

Em contrapartida, uma das professoras dá sentido à participação do aluno, nesta reflexão:

“Eles deveriam pensar em promover um espaço de diálogo pra os alunos sobre a instituição, que a gente vê nas escolas, o professor opina, pai opina, e quem menos opina é o aluno que deveria ser em minha opinião deveria ser bastante incentivado, já que a escola existe mesmo em função do aluno, ela não existe sem professor, mas também não existe sem o aluno” (Professora **Estrela**).

Todas as professoras afirmam participar dos conselhos de classe de suas escolas, que acontecem de três em três meses. Inclusive, uma das professoras aponta esse longo período entre um conselho e outro como fator negativo para o cumprimento dos objetivos e metas realizadas nesses encontros.

“(...) eu acho muito esporádico, pois faz só três vezes por ano só essa reunião com eles, eu vejo que não tem muitos frutos dali, porque eles se comprometem, (...) e como não tem aquela persistência, aquela regularidade na conversa, eu percebo que eles acabam não se comprometendo tanto com esses objetivos, mas também eu imagino que não teria assim, como eles se comprometerem mais, e eu acho que esse seria um canal muito importante de comunicação deles, enquanto gestores também com a escola” (Professora **Estrela**).

Vasconcellos (2002, p.121-122) reforça essa idéia ao tratar das reuniões pedagógicas “quando (...) não são muito freqüentes, já sabemos o que acontece: acumulam-se tantos problemas, tantas coisas para serem discutidas e resolvidas, que as pessoas desanimam”.

4.2.2 As reuniões pedagógicas: seu papel e a participação das professoras

As professoras caracterizaram esse espaço principalmente como momento de se atualizar frente aos acontecimentos que estão ocorrendo na escola. Destacam que gostam muito de participar, já que ficam por dentro dos assuntos, dos eventos, das demais reuniões, de questões mais burocráticas e administrativas. Porém, essa última característica citada se faz presente em todas as reuniões, e muitas vezes limitam e destinam as discussões apenas nessa direção. *“Eu acho que é importante, eu, mas só pra tratar assuntos que realmente ta sendo problema, só pra resolver, aquelas reuniões pedagógicas que tu fica lá só com umas conversas, só pra dizer, contar, não”* (Professora **Lua**).

“Só que as reuniões nos dois colégios que eu participo, elas são muito mais administrativas, raramente são de estudo, (...) mas sempre tem muito assunto administrativo, então raro são as reuniões de estudo, no município o pessoal é até preocupado, mas não existe esse espaço, aí então eventualmente durante o ano faz reuniões específicas de formação, daí pega um sábado de manhã e trabalha. Já na outra (...) é administrativa também, nem teria tempo pra fazer” (Professora **Estrela**).

“(...) sempre tem a parte de aviso, de cronograma, e também é feita uma discussão sobre os alunos (...)” (Professora **Flor**).

Vasconcellos (2002) preocupa-se com esse reducionismo e coloca que não adianta ter um momento como este assegurado e reservado, se não se sabemos utilizá-lo de forma adequada. Destaca que para tornarmos as reuniões significativas para as necessidades do grupo, é preciso se guiar pelo Projeto Político-Pedagógico. O autor define que reuniões devem representar um “parada para refletir” com o intuito de evidenciar as contradições nas atitudes tomadas, assim como, socializar as conquistas e as experiências positivas com os colegas.

Nesse sentido, Schön (2000) traz em sua proposta de formação profissional a reflexão sobre a prática, a qual se apresenta como alternativa de entender e desenvolver uma atuação docente a partir de uma nova perspectiva. Para o autor a reflexão-na-ação se concretiza no ato de pensar o que se faz no instante que faz. Essa atitude remete-se para a prática da pesquisa, mas a pesquisa sobre a prática, não pesquisas que se limitem à teoria. Entretanto, diante disso, emerge um dilema para educadores, profissionais e estudantes, já que, nas faculdades predominam uma nítida separação entre o campo teórico e prático. Nas palavras de Schön (2000,

p.9) “O currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a “reflexão-na-ação””.

Dentre as professoras, apenas uma informa não participar das reuniões devido a questões de horários, como se observa na fala: “*Sempre participei, gosto de participar, até me sinto mal de não poder participar, porque a gente fica por dentro dos assuntos, mas agora elas acontecem num período que eu tenho aula*” (Professora **Mei**). A mesma professora define esse espaço como sendo formativo: “*É um momento de formação e informação que a gente fica sabendo de tudo que ta acontecendo na escola, troca de aprendizagens, entre colegas também, um momento muito importante dentro da escola*”. Outra professora, também se mostra interessada e entende esse momento a partir dessa perspectiva:

“Eu acredito que a reunião pedagógica seja um espaço também de formação continuada, ela deveria ser no mínimo semanal, teria que ter no mínimo duas horas, além dos assuntos administrativos tratados, dos estudos, ser uma reunião de estudo, por exemplo, o projeto político-pedagógico que a gente acaba fazendo assim, participando não tão ativamente, deveria ser discutido ali, deveria ser discutido o regimento, as próprias políticas públicas que a gente percebe que não tem muito conhecimento, todas essas questões” (Professora **Estrela**).

Ela acredita, contudo, que as reuniões pedagógicas poderiam e deveriam ser mais bem aproveitadas com vistas à formação continuada do professor, seu desenvolvimento profissional e da escola. Vasconcellos (2002, p.122) chama a atenção para o fato de que “Este espaço não é, pois, um “requisite”; é uma absoluta necessidade; sua inexistência dificulta muito qualquer mudança na escola. Sem ele, não se tem condições mínimas de criar algo coletivamente, e de assumir junto um projeto”. Assim esclarece que é tarefa do professor estar sempre se qualificando, se esforçando para melhorar sua prática, pois, esta qualificação não se dá a priori pode ser antes, durante e depois da ação docente, ou melhor, é importante a reflexão em todos esses momentos.

“Tentar atualizar o professor de como é que tem que ser feito o trabalho, a respeito dos cadernos, de como que tem que desenvolver o trabalho deles, se tem que usar temas, dependendo daquele mês, dependendo do momento que tem que ser atualizado” (Professora **Sol**).

“Eu acho importante porque daí passa para a escola o que é importante, o que ta acontecendo na escola, quais os objetivos, as metas. (...) pra ver o que ta acontecendo, o que precisa melhorar” (Professora **Lua**).

Esta Professora também acredita na relevância das reuniões pedagógicas para a atuação docente. No entanto, a frequência dessas reuniões difere de escola para escola, como se observa nas falas:

*“(...) numa escola ela é semanal (município) (...). Já na outra por decisão da direção, os professores até não foram consultados lá a reunião é mensal (estado) (...)” (Professora **Estrela**).*

*“(...) toda semana” (Professora **Sol**; Professora **Mel**).*

*“(...) todas as quartas-feiras” (Professora **Flor**).*

*“Cada quinze dias geral, uma vez por mês da disciplina (...)” (Professora **Lua**).*

Na última fala, destaca-se o fato de na escola que a Professora **Lua** trabalha existirem dois tipos de reuniões pedagógicas: as gerais e as das disciplinas. Sobre isso, Vasconcellos (2002) aponta que geralmente quando existem reuniões por área, também tem as reuniões gerais, como se evidencia nesse caso, então, acredita que aquela é válida e bem vinda, pois o trabalho fica mais articulado.

4.3 Formação continuada e/ou Desenvolvimento profissional: o que pensam as professoras

Lück (2006b) considera que o desenvolvimento de conhecimentos e a formação de profissionais precisam ser prioridades por se caracterizarem como condição fundamental e imprescindível para o salto qualitativo na Educação brasileira. Em torno dessa questão, as professoras quando questionadas sobre o significado da formação continuada mostraram-se, em sua maioria, bem atualizadas em relação à essência do termo, assim como, na medida do possível, elas tem procurado o aperfeiçoamento profissional, fato este, observado nas seguintes falas:

*“Quando iniciou essa conversa de formação continuada eu não entendia muito bem o que era a formação continuada, eu não tinha bem claro (...) no começo eu achava que formação continuada era um curso a mais, além, eu não tinha clareza que formação continuada era o teu dia-a-dia que tu vai acumulando de conhecimento, de leituras, de informação, de discussão, tudo, essa vivência, que eu entendo hoje que não é um curso específico, não agora eu to na formação continuada, então eu vou fazer um curso, é o todo, é oferecido para o professor, mas na verdade não é bem assim, tu que tem que correr atrás, fazem mais ou menos uns três anos que eu comecei a me dar conta do que era a formação continuada e vi que eu sempre fiz e não sabia que era esse nome” (Professora **Flor**).*

“É tu ta sempre buscando, participando de encontros, de cursos, se atualizando, sempre buscando, lendo, não para naquilo que tu aprendeu lá na faculdade e procura ta sempre mudando. Eu to sempre participando, participo de grupo de estudos, formação

*pedagógica oferecido pela escola, como vai ter agora nas férias dois dias de formação” (Professora **Mel**).*

*“Seria todas as atividades que o professor realiza na escola, não seria só os cursos, os seminários, mas também estaria relacionado com aquele envolvimento que o professor tem, por exemplo, nas reuniões pedagógicas, o envolvimento que ele tem em outros setores da escola, por exemplo, o conselho escolar, tudo que seja relativo, tudo que contribua com o desenvolvimento profissional dele” (Professora **Estrela**).*

Nestes três relatos evidencia-se esse novo olhar para a formação continuada, sendo atualmente substituída por desenvolvimento profissional, como destaca, inclusive, a Professora **Estrela**. García (1999) oferece subsídios que embasam esse re-pensar a formação quando esclarece que o conceito de desenvolvimento profissional objetiva construir uma abordagem que valorize o seu contexto, bem como a sua organização, sendo orientado para a mudança. Tende ainda na implicação e resolução de problemas escolares através de uma visão que supere o caráter individual das atividades de qualificação.

Entretanto, essa transformação não se dá apenas no âmbito de conceitos como entende uma das professoras *“Na verdade essas questões como formação continuada ou reciclagem cada época muda à terminologia, mas a essência continua a mesma, na Educação tem termos que vão sendo modificados de acordo com novas leis, novas propostas”* (Professora **Flor**). Já que, é possível verificar que se vem buscando sim, mudanças para além de conceitos. Muitos autores escrevem nessa linha de pensamento, incluindo ainda na formação profissional as experiências e os saberes construídos antes mesmo da formação inicial, como é o caso de Moita (1992) que aprimora a discussão e se refere à construção da identidade profissional. Para ele, esta representa uma dimensão espaço-temporal que atravessa a vida profissional desde a opção pela profissão, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola.

Além disso, a vida pessoal do professor também vem sendo entendida como inerente à vida profissional do professor. Este fato é caracterizado pela fala de uma das professoras:

“(...) eu sempre fui uma pessoa assim, eu nunca gostei de me sentir fora das discussões, sempre procurei ler livros, sempre procurei participar de todos os cursos que era possível participar, revistas afins, sempre, programas educativos, sempre, discussões com colegas, sempre, isso sempre fez parte da minha personalidade (...)” (Professora **Flor**).

Essa Professora, ao ser questionada, entende que a formação continuada realiza várias reflexões e enfatiza que apesar das condições de trabalho, das iniciativas, das políticas públicas não contribuírem para o desenvolvimento profissional do professor, ela sempre buscou se atualizar, pois essa característica sempre constituiu sua personalidade.

No que tange à classificação de García (1999) sobre o modelo de desenvolvimento profissional percebe-se, nas falas descritas, uma aproximação ao modelo centrado na escola. Essa concepção é bem coerente com a busca de melhorias na Educação, pois, ao mesmo tempo em que a escola representa um meio de formação em serviço, o professor ao estar aperfeiçoando sua prática docente, estará contribuindo com o desenvolvimento da instituição escolar. Essa articulação, do professor interagir ativamente com sua escola, participando das diversas atividades e nas tomadas de decisões, necessita, porém, de uma certa abertura na gestão da escola, no caso, uma gestão com princípios democráticos.

Em contrapartida, em outro relato observa-se o enfoque da formação continuada ainda presente especificamente no âmbito de cursos, seminários, como algo extra, oferecido por profissionais de fora do contexto escolar: *“(...) é o que a gente ta sempre procurando fazer, fazendo cursos, indo atrás. Eu tenho procurado fazer todos os anos, do ano passado pra cá dei uma parada porque a gente não é valorizado no estado, tu faz curso, curso, se prepara e não existe essa valorização”* (Professora **Sol**). Essa visão de desenvolvimento profissional em cursos de formação, como aponta García (1999), ainda é muito forte, já que, durante muito tempo esses cursos foram sinônimos de formação de professores.

“A formação seria uma atualização de tudo que ta acontecendo, e não é oferecido, o que é oferecido nesses cursos é tipo um receituário, o que tem que fazer, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo e isso não é a nossa realidade hoje em dia, então essa formação tem trazer pra nós a realidade, o que ta faltando acontecendo nas escolas, (...)” (Professora **Lua**).

Diante disso, é importante destacar que o professor precisa entender que a sua formação contínua pode ser realizada em vários contextos, desde que o profissional esteja ciente dos objetivos a serem alcançados, tendo como pressuposto uma reflexão crítica sobre suas práticas e assumindo o compromisso com a sua mudança, a fim de melhor satisfazer seu desenvolvimento profissional.

4.4 A importância da participação na Gestão Escolar para a formação profissional

Em relação à contribuição do envolvimento na Gestão Escolar para a formação profissional, as professoras foram unânimes em defender sua relevância. Contudo, diferenciaram-se entre si pela maneira que entendem a efetivação desta contribuição na prática cotidiana. *“Acho que sim, que tu que tu tiver participando dentro da escola vai estar contribuindo com o teu trabalho, e também para o desenvolvimento dos alunos e da escola no geral”* (Professora **Mel**).

“Ela contribui na minha prática porque eu acabo desenvolvendo um exercício de coletividade, por exemplo, o fato de eu participar assim nessas reuniões, nas aulas eu venho desenvolvendo cada vez mais um espaço de diálogo com os alunos, isso eu acho que é fruto justamente dessas reuniões, e como formação também é fundamental porque daí tu aumenta o espaço que tu tem de percepção sobre os assuntos educacionais” (Professora **Estrela**).

Nessas duas falas (Professora **Mel**; Professora **Estrela**) se percebe que a participação na gestão contribui tanto para a prática docente, quanto para os assuntos relativos à escola como um todo. Assim, sua formação se dá no próprio ambiente de trabalho, ao encontro da percepção de Farias; Shigunov; Nascimento (2001, p.31) quando abordam que a formação de professores enquanto uma busca de conhecimentos pode ser realizada de diferentes formas, enfatizam ainda que, *“(...) o professor deva ser um estudioso do saber”*. Além disso, pensar na formação profissional no cotidiano da escola é uma necessidade que implica na função do professor, ao mesmo tempo em que facilita seu desenvolvimento profissional aproximado as suas necessidades mais imediatas da sua prática docente.

Como afirma Schön (2000) a prática reflexiva não é uma condição suficiente para uma prática perspicaz e moral, porém é necessária. Então, questiona, de que outra maneira os profissionais podem aprender a agir com habilidade, se não refletindo sobre seus problemas práticos?

O autor procura justificar sua proposta no sentido de que, apenas os conhecimentos específicos da área de atuação e mesmo os conhecimentos pedagógicos não bastam para constituir um profissional competente. Com vistas a essa questão, pontua que: *“Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional”* (SHÖN, 2000, p.17). É preciso ir além disso, refletir

sobre a prática pode ser um caminho, uma dentre as inúmeras possibilidades para se aprender a lidar com dificuldades cotidianas da prática.

No entanto, como na fala que segue as condições de trabalho na escola pública não favorecem a participação e o desenvolvimento profissional dos professores.

*“Com certeza a gente participando vai se apropriando, tu vai abrindo teu espaço, não tem nem dúvida, Porque que não é oferecido toda essa possibilidade, pra que realmente, pra que a coisa não aconteça cem por cento, é porque no momento que o professor tivesse essa visão e conseguisse participar efetivamente o resultado vai ser outro, porque daí tu vai dizer, não, em vez desse material, outro que é muito mais útil, em vez desse horário outro, porque fica pedagogicamente mais interessante ou proveitoso. Se tu é um professor de quarenta horas e tu ta em sala de aula 36 horas semanais, tu tem trabalho para corrigir, prova pra corrigir, aula pra preparar e se acontece reuniões e decisões em horário que tu ta em sala de aula como é que tu vai fazer e se é feito reuniões num único horário que você tem pra ficar com a tua família e aí como é que isso acontece efetivamente, porque o papel aceita tudo, porque tem todo um discurso, todo um amparo de lei, só que existe a lei e não é oferecido condições par que a gente cumpra, então chega um momento que se torna inviável. O professor de escola pública ou o professor de escola básica tem que ter muita força de vontade, ter um mecanismo interno pra desenvolver um motivo diário pra da aula, porque se o professor não tiver esse mecanismo interno, não sei aonde ele vai encontrar, essa coisa assim de se emocionar, se motivar, a motivação” (Professora **Flor**).*

Porém, Nóvoa (1995b, p.28) atenta para o fato de que o contexto que envolve a realidade escolar não conseguirá mudar sem o empenho dos profissionais que nele atuam, da mesma forma que estes não mudarão sua prática docente e suas ações na escola frente a uma instituição atrasada em relação às transformações da sociedade. “O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos”.

*“É importante porque a gente percebe como aconteceu no meu caso, por exemplo, algumas professoras de outras disciplinas reclamaram muito de alguns alunos de uma determinada turma em relação ao mau comportamento, atitudes indesejadas, mas esses alunos nas minhas aulas eram bem educados e comportados. Então eu percebi que isto se dá por falta de pulso dessas professoras, porque eu, quando acontece qualquer coisa desse tipo eu encaminho para a direção, faço ocorrência e chamo os pais e procuro saber o que está acontecendo com aquele aluno, e isso funciona bem porque no dia seguinte os alunos vêm e pedem desculpas para mim, eles pensam e se dão conta que erraram e o trabalho segue numa boa. Acredito que isso se dá também porque os alunos são mais próximos dos professores de Educação Física, eles gostam mais das aulas, porque difere das demais devido ao fato de saírem da sala, se movimentarem, os professores de Educação Física é um dos poucos que consegue conhecer melhor os alunos” (Professora **Sol**).*

Já na fala anterior, evidencia-se a relação do trabalho da Gestão Escolar e sua contribuição no nível de troca de informações e de conhecimentos sobre o aluno, sobre a prática docente nas diferentes disciplinas e as possíveis articulações com as demais. Vasconcellos (2002, p.124) reforça essa visão quando sugere que:

(...), as reuniões podem se tornar um momento de partilha de saberes específicos das diferentes áreas de conhecimento, (...) fazer (...) um espaço cultural, que favorece tanto o fruir epistêmico e estético quanto a melhor capacitação para decifrar o mundo que nos cerca.

Silva (1992 *apud* BETTI; MIZUKAMI, 1997) fez importante consideração a este respeito quando afirmou que os professores de Educação Física são profissionais que conseguem se aproximar afetivamente dos alunos, chegando a conhecer detalhes de sua vida particular, que muitas vezes não são do conhecimento dos outros professores.

No caso que segue, a Professora **Lua** aponta como contribuição da Gestão Escolar apenas a resolução de problemas de comportamento dos alunos e burocráticos. *“Contribui, porque na hora que eu preciso de apoio vô lá e peço pra direção e a direção me dá esse apoio na hora, por exemplo, se tem problema de comportamento do aluno vai na direção e a direção resolve, se precisa material também”*. Diante dessa compreensão, percebe-se uma limitação muito grande no que se refere às possibilidades formativas e de reflexão que as escolas e sua gestão podem proporcionar aos profissionais no momento que estes se inserem na instituição. Mesmo que a gestão não seja realmente participativa e que as imposições pareçam ser irreversíveis, existem possibilidades, “brechas”, para escapar e driblar a normalização (MORIN, 1998).

Na visão de Tavares (2001) a desburocratização e humanização das sociedades emergentes pressupõem novos conhecimentos e novas formas de conhecer, investigar, aprender, ensinar e desaprender para empreender, construir e desenvolver modalidades diferentes. A relevância e a transversalidade desse novo conhecimento é uma realidade entendida pela grande maioria das pessoas. No entanto, é preciso ainda difundir os novos conhecimentos através da informação e comunicação a fim de promovê-los. Não se trata de excluir os conhecimentos adquiridos ao longo de nossa história, mas sim de revê-los e reconstruí-los de forma a serem mais bem utilizados em nosso tempo.

Assim, Nóvoa (1995b) contribui com essa discussão ao apontar que a formação de professores pode desempenhar função fundamental na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando o surgimento de uma cultura profissional do professorado e de uma cultura organizacional das escolas. Entretanto, o que se tem observado é que a formação tem ignorado o

desenvolvimento pessoal e também não tem valorizado a articulação com os projetos de escola. Esses esquecimentos inviabilizam que o desenvolvimento profissional dos professores seja efetivado na perspectiva individual e coletiva.

5. CONCLUSÃO

Discutir o complexo meio escolar/educacional requer responsabilidade, ainda mais quando o foco do estudo caminha ao encontro das vozes de pessoas/profissionais que estão inseridos em seu ambiente de trabalho. Este que, por vezes, não proporciona boas relações entre colegas, boas condições de atuação profissional e incentivo ao aperfeiçoamento de sua formação inicial.

Contudo, cabe lembrar Lück (2006b, p.30) quando diz que “toda pessoa tem o poder de influência sobre o contexto que faz parte, exercendo-o, independentemente de sua consciência deste fato e da direção e intenção de sua atividade”. Assim, os professores precisam saber que eles têm possibilidades de reverter, mesmo que a um longo prazo, as questões que lhe afligem no seu meio profissional, tendo em vista que, no coletivo, as conquistas tendem a ser mais rápidas e facilitadas pela união em busca dos objetivos do grupo.

A classe dos professores deve se unir para ampliar seus êxitos na luta por melhorias da sua profissionalização, ao elevarem seu estatuto, seus rendimentos e seu poder de autonomia. Assim como, os professores das diferentes disciplinas precisam trabalhar com o todo e com as suas especificidades, buscando também a valorização de sua disciplina, que no caso da Educação Física, apresenta-se ainda desvalorizada frente às demais.

Como forma de contribuir com os desafios dos professores de Educação Física e sua atuação como gestores, algumas questões delinearam outras e estas, espero, suscitem muitas daqui pra frente, sabendo que os estudos nessa linha Educação Física - Gestão Escolar/Educacional são poucos.

No que se refere à representação das professoras acerca da Gestão Escolar pode-se identificar que estas possuem uma compreensão que se fundamenta em processos democráticos e participativos de Gestão, destacando assim, que participam desta e enfocam a relevância em se inserir nas atividades escolares. Contudo, evidenciou-se que as reuniões pedagógicas e os conselhos de classe caracterizam-se unicamente em momentos de avaliação dos alunos, no caso dos conselhos de classe e de informação, no caso das reuniões pedagógicas. Entretanto, eles poderiam ser aproveitados de forma mais efetiva e formativa com o incremento de discussões, troca de idéias, revisão, construção e avaliação de todas as práticas desenvolvidas na escola, já que, quando se pensa em gestão

democrática entendem-se essas e as demais atividades da escola como mecanismos espaços-tempo de formação profissional e de discussão e reconstrução constante dos apontamentos elaborados no projeto político-pedagógico.

Na questão que identifica a contribuição da participação na Gestão Escolar para a formação profissional apontam sua importância com base em diferentes perspectivas, relacionando com os seguintes aspectos: prática docente, conhecimento da realidade do aluno, as diversas questões que envolvem a escola como um todo e a facilidade de conseguir benefícios através de um bom relacionamento com a equipe diretiva.

A partir das questões trazidas à tona neste estudo foi possível perceber que apesar do interesse das professoras de Educação Física em se inserir no desenvolvimento de vários segmentos das escolas, em alguns aspectos, a realidade escolar não contribui para uma efetiva participação das mesmas na Gestão da escola. Este fato pode ser evidenciado pela concepção de Gestão adotada nas escolas, ainda que muitos profissionais também não tenham clareza dos objetivos e importância desta. Tendo em vista que, mesmo prevista em forma de lei, a Gestão Democrática encontra-se mais no âmbito dos discursos dos profissionais da Educação do que no cotidiano dos diferentes meios educativos.

Nessa direção que Nóvoa (1995b) declara que “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento participado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e sua formulação teórica”. Como salienta o autor é preciso investir em práticas de formação coletivas que contribuem com a emancipação profissional e para o fortalecimento de uma profissão autônoma capaz de produzir seus próprios saberes e valores.

Somente uma Gestão Democrática poderá descentralizar a administração da Educação, construir a autonomia das instituições de ensino e de seus profissionais, resgatar a auto-estima de seus membros e contribuir para a construção de uma Educação que busca a formação significativa para a vida dos educandos. Isto implica em participação nos diferentes segmentos que compõem a Gestão Escolar/Educacional nos processos decisórios e supõem ação conjunta nos órgãos colegiados. Significa planejamentos e decisões compartilhadas, relações interpessoais favoráveis, enfim, uma atuação interativa entre os gestores escolares/educacionais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, J.R.A. (Re)Construindo a escola para os novos tempos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV, 2005. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

BARDIN, L. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BERNARDI, A.P. **O projeto político pedagógico**: possibilidade de desenvolvimento profissional do professor de Educação Física. 2006. 67f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BETTI, I.C.R.; MIZUKAMI, M.G.N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.3, n.2, dez., 1997.

BRASIL. **Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei n° 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, p.65-82, 2001.

BUENO, M.C. **Reunião pedagógica**: que espaço é esse? Disponível em: <http://www.portalensinando.com.br/ensinando/principal/conteudo.asp?id=2955>. Acesso em: 19/02/2008.

CASTRO, M.L.S. Práticas democráticas na escola: perspectivas das diretoras. **Cadernos CEDAE**, Porto Alegre: PUCRS, p.89-116, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRISTINO, A.P. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)**. 2007. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

DEMO, P. **Metodologias da investigação em Educação**. Curitiba: Iboex, 2005.

FARIAS, O.G.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, p.19-53, 2001.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GUIMARÃES, M.R.V. **A Educação Física no currículo das séries iniciais: um espaço de disputas e conquistas**. 2006. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun.,1995.

HENGEMÜHLE, A. Projeto pedagógico: o eixo condutor da escola. In: **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p.31-62, 1995.

LIBANEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 2006a.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 2006b.

LÜCK, H. Apresentação. In: LUCK, H. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.7-10, fev./jun., 2000.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n.67, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000200005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 12/02/2008.

MACHADO, C.R.S. A produção da gestão democrática da e na Educação para a democracia sem fim. **Caderno de Educação**, Pelotas: UFPel, n.24, p.179-198, jan./jun., 2005.

MATTOS, C.L.G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p.215-228, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a05v31n2.pdf>. Acesso em: 19/02/2008.

MINAYO, M.C.S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA, M.C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, p.111-140, 1992.

MORIN, E. **O método IV**. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MORO R. L. **Educação Física escolar: reflexão e ação curricular?** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 1996p. (Coleção Educação Física).

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVINOS, A.N.S.; MOLINA NETO, V. GIL, J.M.S. [et al]. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, p. 61-93, 2004.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). **Organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.15-43, 1995a.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.15-31, 1995b.

NUNES, F.S. **Educação Física frente ao processo de terceirização**. 2001. Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2001.

PEREIRA, J.E.D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, S.M.; KIRCH, E. O diretor de escola e os novos desafios da gestão: um estudo de caso. **Cadernos CEDAE**, Porto Alegre: PUCRS, p.51-67, 1999.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCHÖN, D.A. Tradução Roberto Cataldo Costa. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, S.M.Z.L. Conselho de classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? **Série Idéias**, São Paulo: FDE, n.25, p.45-59, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_25_p045-059_c.pdf. Acesso em: 19/02/2008.

TAVARES, J. Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, p.31-64, 2001.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VEIGA, I.P.A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 6. ed. Campinas: Papirus, p.9-32, 1998.

VEIGA, I.P.A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ANEXOS

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Como estudante em fase de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional na UFSM estou desenvolvendo a pesquisa “A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL”, sob a coordenação da Professor Hugo Norberto Krug. Tal pesquisa objetiva coleta e análise de dados que resultarão na monografia final do Curso.

A pesquisadora responsável é Franciele Roos da Silva Ilha, especializanda em Gestão Educacional. A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: 55- 84115618 ou por e-mail franciele.ilha@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu.....autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta () SIM () NÃO.

Em caso positivo, concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício, nos relatórios da pesquisa e publicações associadas.

() SIM () NÃO.

Santa Maria, ____ de _____ de 2008.

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

ANEXO B

ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Questões gerais:

- Qual a sua idade?
- Quanto tempo você tem de formada?
- Quanto tempo você atua na escola?
- Onde você trabalha?
- Quantas séries e turmas você atua?
- O que você entende por formação continuada?

Questões específicas:

- O que você entende por gestão escolar?
- Você participa da gestão da sua escola? De que forma? Se você não participa, justifique:
- Qual a função dos conselhos de classe? Você participa? Se não participa, justifique:
- Qual a função das reuniões pedagógicas? Você participa? Se não participa, justifique:
- Você acha importante participar desses momentos questionados anteriormente?
- Você acredita que a participação na gestão escolar contribui para sua prática docente, sua formação?