

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

Eriques Piccolo Becker

**FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES**

Santa Maria, RS  
2019

**Eriques Piccolo Becker**

**FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES**

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

Orientadora: Daniele Rorato Sagrillo

Santa Maria, RS  
2019

Eriques Piccolo Becker

**FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES**

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

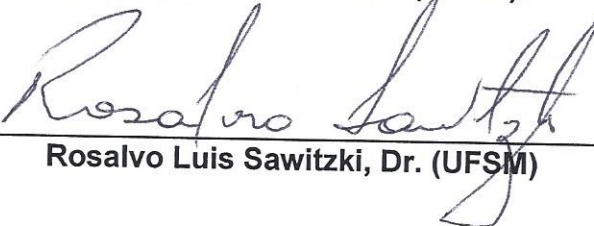
Aprovada em 24 de setembro de 2019:



**Daniele Rorato Sagrillo, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)



**Andressa Aita Ivo, Dra. (UFSM)**



**Rosalvo Luis Sawitzki, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2019

**Dedico este trabalho a todos e a todas os professores e professoras que resistem as mais difíceis condições de trabalho estabelecidas, e ao seu imenso esforço em tornar esse mundo um lugar onde todos possam ser quem realmente são.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, aos meus pais por proporcionarem esse momento em minha vida, sem vocês isso não seria possível.

Agradeço ao meu irmão, minha cunhada e minhas amadas sobrinhas Sara e Isabela por me alegrarem e incentivarem em todos os momentos da minha trajetória acadêmica.

Agradeço a minha orientadora, professora Daniele, por seu comprometimento e incentivo durante todo este processo e também por sua compreensão dos percalços ocorridos ao longo destes 16 meses.

Agradeço as minhas amigas, Isabela e Natália, pela paciência em escutar minhas reclamações e desabafos referentes a essa trajetória.

Agradeço também, as minhas colegas de graduação e amigas, Ana, Raiara e Myllena, pelos diversos momentos de descontração e apoio.

Agradeço a comunidade escolar da Escola Municipal que participou desta pesquisa, pelo ótimo acolhimento e a sua boa vontade em fazer parte deste trabalho.

Agradeço, enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para que esse ciclo de conhecimentos e de novas experiências se encerrasse da melhor maneira possível.

## RESUMO

### FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

AUTOR: Eriques Piccolo Becker  
ORIENTADORA: Daniele Rorato Sagrillo

O presente trabalho faz parte dos estudos realizados no curso de Especialização em Gestão Educacional, Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, nos anos de 2018 e 2019. Discute a temática de Formação Continuada e a relação com a Gestão Escolar Democrática. Como objetivo geral, pretendeu identificar quais os fatores que interferem na formação continuada de professores. Os objetivos específicos visaram a compreender a importância da formação continuada e analisar o papel da gestão escolar neste processo. A pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso de caráter qualitativo. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas semiestruturadas, ambos realizados com membros da equipe diretiva e do corpo docente de uma escola da rede municipal de Santa Maria/RS. A partir dos resultados, evidenciou-se o pouco tempo que os professores possuem para a participação em espaços de formação continuada; o distanciamento entre o que é ofertado e o que realmente se apresenta como necessidade formativa aos docentes; a submissão a um projeto de formação ofertado de “cima para baixo”; a falta de participação e autonomia para decidir o próprio espaço/tempo formativo, entre outros. Conclui-se pelo necessário resgate dos pressupostos da gestão democrática, inclusive na legislação educacional, para que seja possível a criação de saídas apoiadas coletivamente no enfrentamento das problemáticas em prol da descentralização de poder. A formação continuada, neste contexto, apresenta-se como um importante momento de construção de alternativas, possibilitando diálogo entre atores do processo educativo, o que pode auxiliar os docentes na descoberta de novos caminhos para superar os obstáculos do contexto educacional.

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

## ABSTRACT

### FACTORS INTERFERING IN THE PROCESS OF CONTINUED TEACHER TRAINING

AUTHOR: Eriques Piccolo Becker

ADVISOR: Daniele Rorato Sagrillo

The research is part of the studies conducted in the Specialization course in Educational Management, Center of Education, *Universidade Federal de Santa Maria*, in the years 2018 and 2019. It discusses the theme of continuing education and the relationship with the Democratic school management. As a general objective, it was intended to identify which factors interfere in the continuing education of teachers. The specific objectives aimed at understanding the importance of continuing education and analyzing the role of school management in this process. The research is characterized as a Case Study of qualitative character. Questionnaires and semi-structured interviews were used as data collection instruments, both performed with members of the policy team and the faculty of a school in the municipal network of *Santa Maria/RS*. From the results, it was evidenced the little time that teachers have for participation in continuous training spaces; the distance between what is offered and what is actually presented as a formative necessity to the teachers; submission to a training project offered from "top to bottom"; the lack of participation and autonomy to decide the own space/formative time, among others. It concludes by the necessary redemption of the assumptions of democratic management, including in educational legislation, so that it is possible to create outputs supported collectively in coping with the problems in favor of the decentralization of power. The continuing education, in this context, presents itself as an important moment of construction of alternatives, enabling dialogue among actors of the educational process, which can help teachers in discovering new ways to overcome the obstacles of the educational context.

**Keywords:** Continuing Education. School Management. Basic Education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>10</b>
2.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	10
2.2	GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA .....	15
<b>3</b>	<b>ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>20</b>
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	20
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA.....	20
3.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	21
3.4	COLETA DOS DADOS.....	21
3.5	ANÁLISE DOS DADOS.....	22
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>23</b>
4.1	CONCEPÇÃO, ESPAÇOS E IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	23
4.2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	27
4.3	GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA .....	30
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>36</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS REALIZADOS COM A EQUIPE DIRETIVA E COM PROFESSORES (AS).....</b>	<b>39</b>
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTAS REALIZADAS COM A EQUIPE DIRETIVA E COM PROFESSORES (AS) .....</b>	<b>40</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....</b>	<b>42</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo do intenso processo de formação inicial inúmeras problemáticas se apresentaram como possibilidades de pesquisa e estudos futuros. No meu<sup>1</sup> caso, o 5º (quinto) semestre do Curso de Educação Física Licenciatura, realizado entre os anos de 2014 (dois mil e quatorze) e 2017 (dois mil e dezessete), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi o “grande divisor de águas”. Neste momento, meu pensamento deixou de ser de um estudante e passou a ser mais voltado ao de um profissional da Educação.

A participação em projetos de pesquisa foi essencial para as inquietações que regem este trabalho. Mais adiante tratarei dessas questões, antes, quero registrar o caminho percorrido até o ingresso no Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Centro de Educação (CE)/UFSM, no qual esta monografia integra.

No ano de 2016 (dois mil e dezesseis) ingressei no projeto de pesquisa financiado pelo Programa de Licenciaturas (PROLICEN), desenvolvido no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFSM) que objetivava analisar as contribuições e implicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação continuada em serviço de professores(as) supervisores(as).

No ano seguinte (2017), também com o apoio do PROLICEN, trabalhei em um projeto intitulado “Formação Continuada em Serviço de Professores (as) Supervisores (as) sobre a ótica do subprojeto PIBID Educação Física”, que buscou compreender a visão dos professores sobre os espaços de formação continuada oportunizados através do PIBID, bem como entender como a participação nesses espaços impactava na prática docente posteriormente. Estas experiências estimularam várias indagações e problemáticas relacionadas ao tema. A seguir, destacarei alguns desses questionamentos.

A primeira questão que se apresentou foi “por que os professores necessitam de formação continuada?”, essa parece ser uma questão de simples resposta, no entanto, para responder essa pergunta é fundamental analisar o processo de formação de professores, que perpassa pela formação inicial e também continuada.

---

<sup>1</sup> Neste primeiro momento, utilizar-se-á a escrita na primeira pessoa, pois trata-se da trajetória pessoal percorrida até o presente momento.

Outro questionamento perpassou pela seleção das temáticas dos espaços formativos, muitas vezes, mostrando-se distante das necessidades e demandas que se apresentavam aos docentes.

Uma terceira pergunta referia-se ao impacto da formação continuada nas práticas pedagógicas dos professores, ou seja, o professor ao retornar para sua realidade de trabalho, percebe que a formação continuada auxilia(ou) de alguma forma sua prática docente. Esses questionamentos foram aparecendo com os estudos e levaram a uma posterior indagação, que se apresenta como o problema desta pesquisa: Qual(is) fator(es) interfere(m) no processo de formação continuada dos docentes?

Desta forma, como objetivo geral do estudo pretende-se identificar os fatores que interferem na FC de professores. Já com os objetivos específicos, propõem-se analisar o processo de formação continuada de professores no contexto de uma escola municipal de Santa Maria – RS, além de compreender o papel da gestão escolar neste processo.

Com isso, em um primeiro capítulo, o corrente texto apresenta uma revisão de literatura acerca da temática em foco e sua relação, não só com a prática docente, como também com a Gestão Escolar, uma vez que está diretamente vinculada aos espaços de formação continuada que são ofertados aos professores.

Já no segundo capítulo, apresento a metodologia utilizada no estudo, ancorada na perspectiva qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados foram questionários aplicados à professores(as) e parte da equipe diretiva de uma escola municipal de Santa Maria – RS. No decorrer desse processo, devido a necessidade de complementação dos dados, foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com os colaboradores. A partir da coleta de dados, pode-se realizar uma análise do contexto específico com o intuito de compreender os diferentes aspectos que perpassam o processo de formação continuada da escola investigada.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é identificada como uma das temáticas mais estudadas na área da Educação nos últimos tempos (IMBERNÓN, 2009; VEIGA, 2012), pois apresenta-se diretamente vinculada ao desenvolvimento pedagógico dos docentes, sendo uma parte fundamental do processo de formação profissional, o qual se apresenta como uma das opções viáveis e fundamentais para o aprimoramento da formação docente e do sistema educativo.

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

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

Outra característica desta temática é a polissemia utilizada para denominar este momento formativo. Para Altenfelder (2005), “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou capacitação”, entre outros, são empregados, porém não podem ser entendidos

como sinônimos, revelando, geralmente, diferentes “posturas e concepções que orientam as ações de formação”.

Baseado em Marin (1995), Altenfelder (2005) ressalta, por exemplo, que as palavras reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação referem-se à processos mais mecânicos. Para o autor, “cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, que não consideram a complexidade do processo de ensino” podem comprometer a formação continuada, assim como o convencimento e persuasão sobre “ideias”, pois faz-se necessário “conhecê-las, analisá-las, criticá-las ou até mesmo aceitá-las”.

Termos como educação permanente, formação continuada, educação continuada seriam “complementares e não contraditórios, uma vez que colocam como eixo da formação o conhecimento que se constitui no suporte das interações que possibilitam a superação dos problemas e das dificuldades” (ALTENFELDER, 2005). Dessa forma, para Altenfelder (2005) formação continuada é utilizada

[...] para nos referirmos aos processos de formação do educador que já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão, uma vez que é o termo usado pela maioria dos educadores que apontam para a discussão e/ou para a proposição de projetos que levam em conta um professor inserido em um contexto sócio-histórico, que tem como função transmitir o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade [...].

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

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

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

*desenvolvimento* sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (ANDRÉ, 2010, p. 175).

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

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

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

Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência. Pode-se concluir que o que as pesquisas revelam sobre o objeto da formação de professores é um conhecimento parcelado, incompleto. Não tratam realmente do desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem da docência ao longo da vida. As pesquisas precisam ajudar a fortalecer o campo, redirecionando o objeto na mesma direção em que sugere Zeichner (2009) quando analisa as pesquisas norteamericanas sobre formação de professores. O autor argumenta que, para fortalecer a investigação sobre formação docente, **é preciso que as pesquisas focalizem mais as conexões entre características dos professores, formação, aprendizagem e prática docente** [...] (ANDRÉ, 2010, p. 175-176, grifo nosso).

Outro alerta que a autora nos faz, diz respeito ao objeto que os pesquisadores brasileiros mais privilegiam em seus estudos, pois

[...] ao mudarem radicalmente o foco – dos cursos de formação, **para o professor** – podem vir a reforçar uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso da educação. Não há dúvida que o professor tem um

papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. A pesquisa deve ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum, não pode submeter-se a eles (ANDRÉ, 2010, p. 177, grifo nosso).

Nesta perspectiva de análise, Altenfelder (2005) também destaca dois aspectos relacionados à formação que denomina de modismo na educação e panaceia para o problema educacional brasileiro. A primeira diz respeito à tendência de “ao entrarmos em contato com novas ideias no campo educacional, darmos hegemonia a elas”, muitas vezes, “sem crítica à teoria da moda”, “negando as contribuições [...] e saberes produzidos anteriormente, inclusive os construídos pelos professores em sua prática docente”. O segundo aspecto, referente à panaceia, baseia-se na expectativa que novas teorias “expliquem os impasses e dificuldades que encontram em sala de aula [e contenham] métodos para resolvê-los”.

A procura de soluções para o enfrentamento das dificuldades e pela necessidade de superar os problemas que surgem diariamente no trabalho dos professores fazem com que os docentes se sintam, muitas vezes, em busca de uma formação constante, ou seja, para além da inicial. Desta forma, de acordo com Silva (2007, p. 60), a formação continuada também pode ser considerada “como a solução para os problemas gerados na formação inicial”. No entanto, André (2010, p. 177) registra a queda significativa do número de pesquisas sobre a formação inicial, em decorrência da concentração na temática da pessoa do professor em serviço, fato esse que “causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI”.

Nesse sentido, a formação continuada mostra-se como um processo inconcluso, no qual o docente está em constante aprendizagem. Por isso, entende-se o importante papel protagonista do professor no processo de formação, devendo ter participação ativa em todas as etapas constitutivas do mesmo, pois corre-se o risco de que os modelos de formação ofertados aos professores estejam desvinculados de seus contextos e interesses formativos, servindo apenas como depósito de ideias e reprodução de discursos que, geralmente, não interagem com a realidade escolar (IMBERNÓN, 2009).

Vale destacar que a formação continuada é um direito assegurado aos professores na legislação educacional, através da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/96), o Art. 67 estipula que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

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

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015), em seu Art. 16, compreende a formação continuada em suas dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, perspectivando “o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores [...], tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”. Destaca ainda, que a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (Parágrafo único, Artigo 16, Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015).

No Art. 17 (Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015) estabelece que a oferta de formação continuada ocorra via “atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado”. Esses momentos, segundo a Resolução em pauta, devem agregar “novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação”.

Nesse viés, salienta-se a importância de compreender como é elaborada, executada e avaliada a formação continuada ofertada na escola foco desta pesquisa. Outro ponto que merece destaque ao tratar sobre formação continuada diz respeito à organização/gestão escolar, uma vez que está diretamente ligada a oferta desses momentos formativos. Ponto esse que será abordado na próxima seção.

## 2.2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A gestão escolar democrática do ensino público é um princípio garantido na Constituição de 1988, corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB nº 9.394/96). O Art. 14 da referida Lei estabelece que

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No Art. 15 explicita que os “sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira observada às normas gerais de direito financeiro público.” (BRASIL, 1996).

Segundo Vieira (2007, p. 64), a Gestão Democrática explicitada na LDB nº 9.394/96 fica circunscrita ao “envolvimento dos profissionais da educação e as comunidades escolar e local”, representando um grande desafio para a operacionalização diária das escolas e para as políticas educacionais, pois a autora assevera que os anseios relativos à temática “que tem se manifestado entre nós desde o início dos anos setenta e tomado forma a partir dos anos oitenta [...] não se esgotam na esfera escolar”.

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

[...] democratização do processo de construção social da escola e realização do seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica, conflitiva



e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.

Veiga (2002, p. 19) defende que a gestão democrática

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

De acordo com Paro (2007, p. 86), a escola necessitaria ser um espaço/tempo “onde efetivamente a democracia não fosse ensinada, mas motivada [...]”, salienta também que, geralmente, a “escola pública é organizada com vistas a relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas” (PARO, 2001, p. 22).

[...] Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são ‘liberais’ com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes ‘dão abertura’ ou ‘permitem’ que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”. Se a democratização das relações na escola pública ficar na dependência deste ou daquele diretor magnânimo, que “concede” democracia, poucas esperanças podemos ter de contar, um dia, com um sistema de ensino democrático (PARO, 2006, p. 19).

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

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

configurando “um movimento cujo sentido é de ‘cima para baixo’.” (CASASSUS, 1995, p. 84).

Com vistas a essa compreensão que a garantia de participação da comunidade<sup>2</sup> no processo de organização e gestão das instâncias educativas faz-se imperiosa. Dourado (2007, p. 10) salienta que a “participação só será efetiva se os agentes que compõem a comunidade escolar conhecerem [...] as políticas governamentais que a regem, as concepções que norteiam essas políticas” e, especialmente, “se estiverem engajados na defesa de uma escola democrática que tenha entre seus objetivos a construção de um projeto de transformação do sistema autoritário vigente”.

Para Bordenave (1994, p. 16), a participação seria um caminho natural da essência humana, mas envolveria também a “satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros”.

Bordenave (1994, p. 31) refere-se às contrariedades envolvendo o que denomina de participação simbólica, em que

[...] os membros de um grupo têm influência mínima nas decisões e nas operações, mas são mantidos na ilusão de que exercem o poder. Este é frequentemente o caso na democracia representativa de corte eleitoralista e também o de muitas cooperativas onde a gerência toma todas as decisões e os sócios se limitam a aprová-las.

Portanto, constitui um verdadeiro aprendizado trabalhar em um contexto em que a pluralidade de ideias se faz presente através de diferentes participantes da comunidade, em que o denominador comum desse envolvimento deve ser o Projeto político pedagógico da escola, pois de acordo com Veiga (2002, p. 7):

A escola para se desvencilhar da divisão de trabalho, de sua fragmentação e de controle hierárquico precisa criar condições para gerar uma outra forma de organização do trabalho pedagógico. A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar. É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta

<sup>2</sup> Para fins de compreensão do termo “comunidade escolar”, refere-se aos pais/responsáveis, professores, funcionários e equipe diretiva.

Paro (2006, p. 16) elucida que:

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

Assim, as escolas podem planejar seu próprio caminho, envolvendo “professores, alunos, funcionários pais e comunidade próxima, que se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição. Dessa forma, a organização escolar transforma-se em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e aprendizagem” (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 333). Segundo Sordi e Freitas (2013, p. 93) a responsabilização participativa entre todos os atores faz com que:

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

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

Portanto, sem querer esgotar o trato da gestão escolar, constituída de grande complexidade em sua estrutura, principalmente pelas inúmeras temáticas que a entrecruzam e discussões que suscitam, entende-se que a gestão escolar é essencial para o funcionamento de uma escola, e mais que isso, uma gestão que possibilita que todos os envolvidos no ambiente escolar participem da organização,

planejamento e execução dos espaços formativos, consultivos e deliberativos, favorece a qualificação desses.

Portanto, tornar a gestão escolar um espaço democrático e aberto ao diálogo é um passo importante, pois são capazes de proporcionar aos professores reflexões acerca de sua prática pedagógica e profissional.

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

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

Romper com a lógica de que os professores apenas reproduzem conhecimentos de “fora”, passando a entendê-los como intelectuais e produtores de conhecimento é essencial para a construção de uma escola e de uma comunidade autônoma, participativa e democrática. Com isso, não se quer dizer que o processo ficará mais fácil, mas sobretudo, menos difícil de (re)construir projetos assumidos com corresponsabilização. Os espaços de formação continuada ganham destaques ao enfrentamento das diversas problemáticas escolares, embora isso não seja sinônimo de sucesso pedagógico.

### 3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Com intuito de identificar os elementos que interferem na Formação Continuada ofertada aos professores de uma escola municipal de Santa Maria/RS, esta pesquisa constitui-se em um Estudo de Caso (GIL, 2010) de abordagem qualitativa (MINAYO, 2002), por se tratar de um fenômeno que se relaciona com diversos contextos e por considerar hipóteses para a busca de respostas para um problema (NEVES, 1996, p. 1).

Segundo Minayo (2002, p. 21-22), a pesquisa qualitativa analisa “contextos reais, que se preocupam com os significados, os motivos, crenças e aspirações de determinadas situações”. De acordo com Gil (2010, p. 38), o estudo de caso auxilia a “Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; [...] Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações [...] que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos”.

Esta pesquisa foi realizada entre 2018 e 2019. A escolha da escola em análise ocorreu devido as inúmeras intervenções (três estágios curriculares e algumas palestras) realizadas na mesma, o que permitiu maior facilidade para aceitação de participação deste estudo.

#### 3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha por esta escola em específico, como referido, se deu pela aproximação derivada de outras experiências entre o pesquisador e o contexto pesquisado, e conseqüentemente por ter um acesso facilitado em termos de contato e presença para a coleta de dados. A escola localiza-se na cidade de Santa Maria (interior do RS), conta com aproximadamente 400 alunos e cerca de 30 professores.

Os sujeitos que participaram do estudo foram: Uma coordenadora pedagógica, do turno da tarde, a diretora da escola, e duas professoras que lecionam para os anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha das participantes se deu em razão da disponibilidade de tempo para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados. A formação dessas professoras é Pedagogia, sendo que todas possuem mais de 15 anos de docência na Educação Básica. A escola possui três coordenadoras pedagógicas, no entanto somente a que atua no turno da tarde, possuía disponibilidade de tempo para participar da pesquisa. Com relação à diretora, ao expor a proposta de trabalho, aceitou o convite prontamente.

### 3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para realizar a coleta dos dados, em função do tempo, optou-se por questionários que foram entregues na escola aos participantes e posteriormente recolhidos. Porém, após análise dos mesmos, sentiu-se a necessidade de um aprofundamento maior sobre as respostas dos pesquisados, por isso, retornou-se a escola para efetuar uma entrevista semiestruturada, na intenção de apreender informações relevantes ao trabalho.

Tanto os questionários (APÊNDICE A), como as entrevistas (APÊNDICE B) foram pensados de acordo com os objetivos do estudo, ou seja, para cada objetivo pensou-se um questionamento e a partir deste, algumas temáticas que derivaram das respostas. Ou seja, as perguntas feitas buscavam entender qual o sentido/significado que aquelas pessoas davam a formação continuada, bem como buscar identificar os fatores que interferem na construção deste processo e por fim, entender qual o papel da gestão nesse processo.

### 3.4 COLETA DOS DADOS

Após a aproximação inicial com a escola e com os sujeitos da pesquisa, foi realizado um encontro com a equipe diretiva para que a proposta de estudo fosse apresentada. Com o aval da diretora, marquei um encontro com as professoras que apresentaram disponibilidade de tempo, para também, apresentar a proposta de estudo.

Nesse primeiro contato, o objetivo era justamente estabelecer uma relação de proximidade e confiança entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Posteriormente, foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido

(APENDICE C), em duas vias, para as quatro pessoas envolvidas. Neste Termo, constam todos os detalhes da pesquisa, bem como a seguridade do anonimato dos pesquisados. Também está exposto que qualquer um dos pesquisados pode desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de consequência.

Após esse momento de conhecimento da pesquisa e de assinaturas do Termo de Consentimento, foi marcado um encontro para a entrega dos questionários, uma vez que o acordo era que os pesquisados teriam uma semana para responder. Após esse período, houve um novo encontro para que os questionários fossem recolhidos.

Após análise das respostas e diante da carência de informações contidas nesses questionários, houve um novo agendamento com os participantes para a execução das entrevistas semiestruturadas, que ocorreu em um ambiente confortável e de pouca interferência sonora para auxiliar na gravação dos áudios.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, foi realizada uma interpretação direta, buscando estabelecer pontos em comum que se apresentaram nos questionários respondidos, bem como nas narrativas contruídas a partir das entrevistas semiestruturadas gravadas com os colaboradores da pesquisa (CRESWELL, 2014). Buscou-se separar os resultados por categorias, para melhor compreendê-los e posteriormente, discuti-los com autores da área.

Portanto, realizou-se uma Análise de Conteúdo, em que a organização dos dados em diferentes categorias, buscou relacionar as respostas com os contextos que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, bem como ter a mensagem, seja ela verbal, oral ou, como é o caso, escrita, como ponto de partida para a análise (FRANCO, 2012).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias de análise definidas a partir dos destaques de pontos em comum que se fizeram presentes nas narrativas construídas através dos questionários e entrevistas foram: Concepção, Espaços e Importância da Formação Continuada; Políticas de Formação Continuada; Gestão Escolar e Formação Continuada. O próximo passo foi a discussão e a relação dessas temáticas com autores que pesquisam o tema, além de utilizar partes das respostas dos pesquisados como forma de sustentar a reflexão.

Para garantir o anonimato dos pesquisados, como estabelecido no termo de consentimento, as duas professoras serão referidas pelas siglas P1 e P2. Em relação a equipe diretiva, serão identificadas como ED1 e ED2.

### 4.1 CONCEPÇÃO, ESPAÇOS E IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta parte dos resultados, discutir-se-á a perspectiva dos pesquisados acerca do que eles entendem por formação continuada (FC), as características que consideram importante para um espaço de FC e, como estes docentes reconhecem a FC em sua trajetória profissional.

No que diz respeito ao conceito de FC, as respostas tanto da ED1 e ED2, quanto das professoras se aproximaram bastante, salientando a importância deste processo no crescimento profissional dos professores e tratando o mesmo como um espaço de atualização docente. Como pode-se verificar na fala da ED1:

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

Em encontro com a resposta da ED1, Silva (2001, p. 2) afirma que:

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



A P1 trás a FC como um importante momento de aperfeiçoar sua prática pedagógica, destacando a busca por alternativas que possam lhe ajudar em seu trabalho diário, como se pode perceber na própria resposta: “Formação continuada é uma forma de aperfeiçoar o trabalho, de buscar outros ângulos para além da formação e prática diária”.

Nesse viés, Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, traz a importância do professor ser aluno enquanto ensina, ou seja, o professor ensina buscando melhorias para a sua prática.

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

Já nas falas da P2 e da ED2, emergem questões referentes aos espaços de FC, estes entendidos como momentos que possibilitam ou podem possibilitar aprendizado profissional.

*Formação Continuada, a meu ver, é toda e qualquer formação, pós graduação, que gera conhecimento e crescimento profissional. É toda busca de aprender do saber, seja uma leitura, um congresso, palestras, seminários, troca entre profissionais, enfim tudo que agregue saber e atualização à prática docente. (ED2)*

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

Como se pode perceber, a resposta da P2 e da ED2 faz menção à alguns tipos de FC, como congressos, palestras e seminários. Segundo Mendes Sobrinho (2006), existem duas ideias de FC, uma voltada a transferência de conhecimentos, sem a preocupação com os saberes experiências dos envolvidos, e a outra concepção se baseia na reflexão crítica dos envolvidos, o que possibilita uma apropriação maior sobre os problemas enfrentados na prática pedagógica dos professores.

Nesse sentido, entende-se que os espaços citados se situam na primeira ideia do autor, onde os cursos, seminários e palestras acontecem de forma superficial, muitas vezes sem ter relação direta com a problemática enfrentada pelos

docentes. O que vai de encontro com as respostas tanto da P1 quanto da P2, ao serem questionadas sobre quais características consideram importante conter um espaço de FC.

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

Além de considerar que os espaços de FC devem tratar e considerar a realidade das escolas, a P1 faz menção aos estudos acadêmicos, que muitas vezes, estão distantes das escolas, ou apenas consideram as escolas como laboratório de estudos, sem ao menos se preocupar com o retorno ou com as contribuições possíveis a partir das pesquisas.

Essa distância pode estar relacionada com a percepção de que apenas as Instituições de Ensino Superior produzem conhecimento, e que a escola somente o reproduz. Candau (1999) cita três eixos que devem ser considerados no que diz respeito a melhoria da prática docente e do ensino como um todo, são: a escola vista como locus de FC; a valorização dos saberes da experiência docente; a consideração do ciclo de vida dos docentes.

Com isso, a autora refere-se a FC como algo que surge na escola, e que deve ter como foco o trabalho dos professores, ou seja, deve-se considerá-los como protagonistas dos processos formativos. Como fica claro na fala da P2 ao caracterizar um espaço de FC como um “espaço de discussão entre colegas, que seja leve onde a conversa seja para reflexão”.

A importância da FC está ligada a esta concepção, por isso é preciso considerá-las. As respostas das P1 e P2 se assemelham, ambas fazem referência a FC como alternativa para qualificar o trabalho pedagógico, e, dessa forma, também, reside sua importância.

Sabe-se que a FI, é na verdade, uma das etapas na carreira profissional, e por isso é preciso considerar que a constituição docente é contínua e permanente.

O desenvolvimento profissional é um desenvolvimento ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo, através da própria carreira [...]. O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem (GARCIA, 1999, p. 27).

Nota-se que a FC está diretamente ligada à atualização docente, uma vez que as questões decorrentes do mundo contemporâneo no qual vivemos, onde as informações são muitas, e muitas vezes distorcidas, as demandas que se apresentam aos professores já não são as mesmas e a forma pela qual o professor trabalhou determinado conhecimento por anos, pode não funcionar em todos contextos. Isso fica evidente na fala da ED1, ao ser indagada sobre a importância da FC:

*A formação continuada ela é importante, eu não gostaria de usar esse nome "formação" porque parece que tu tá formado, mas uma atualização, um estudo, porque aquilo que a gente nunca cruza o mesmo rio duas vezes, porque hoje eu dou uma aula, amanhã já mudo, no outro ano planejo diferente o mesmo tema, o mesmo assunto. Essa atualização, esse aperfeiçoamento, essa discussão do grupo, trazer profissionais com assuntos estudados, por exemplo o tema de amanhã, a dislexia vai vir um profissional para nos ajudar a trabalhar melhor dentro do nosso ambiente escolar, fazendo discussões com o grande grupo o que possibilita um melhor aprofundamento da questão. (ED1)*

O protagonismo dos professores nesse processo, auxilia que a FC seja compreendida como uma alternativa para a melhoria da prática docente, do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como também atingir os objetivos do projeto político pedagógico.

Fica muito claro nas falas dos participantes, que a FC é um momento de troca de experiências e que isso favorece a resolução de problemas na prática pedagógica.

*[...] a troca do dia-a-dia, a troca de experiências, como é que aquele aluno tá na tua sala de aula sabe, como é que tá aquela turma contigo, o que que ta acontecendo, o que que deu certo e o que não deu certo, como que a gente vai fazer um trabalho interdisciplinar se a gente não consegue conversar com outro professor se não existe esse tempo, então eu acho que essa é a grande importância da formação, que fosse uma formação voltada para o encontro de professores onde pudesse ter essa troca. (ED2)*

Concomitante a isto, Silva (2007, p. 60) afirma que:

A formação continuada, ao longo da história da formação de professores, apresenta-se, entre outros motivos, como a solução para os problemas gerados na formação inicial e conseqüente melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

A partir do momento que se entende a FC como uma possibilidade de qualificação por parte dos professores, consegue-se ver a importância desse processo no que diz respeito à evolução profissional, possibilitando uma reflexão crítica sobre a própria prática. Ao ser questionada sobre isso, a P2 levantou a questão de desacomodação dos professores.

*Eu acho que é uma forma da gente reciclar os saberes, é uma forma da gente evoluir, de acordo com aquilo que ta sendo dado, de acordo com a nova clientela que ta vindo, é uma desacomodação, porque querendo ou não a gente vai se acomodando naquilo que a gente sabe. (P2).*

A partir do exposto, defende-se a importância da FC, considerando a sua relação direta com a prática dos professores, prática essa que precisa estar em constante evolução, pois os alunos estão mudando, o contexto está mudando, então é preciso acompanhar essas mudanças da melhor forma possível, e a FC possibilita essa, necessária, atualização pedagógica.

#### 4.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao serem questionadas sobre a existência ou não de FC na escola, a ED2 foi enfática ao responsabilizar a mantenedora pela oferta ou não de FC. A partir das respostas identificou-se a inexistência de formação continuada elaborada pela própria escola, no modelo semanal, como ocorria desde a aprovação da Lei municipal de Gestão democrática, pois a Secretaria de Educação municipal (SMED) assumiu esta responsabilidade, mas acabou repassando para uma instituição de ensino superior tal incumbência. Fato que também apareceu na fala da ED1.

*Na medida do possível existe, mas assim, a formação deveria ser feita pela mantenedora né, mas a mantenedora...agora que eles estão iniciando um trabalho de Formação Continuada, uma vez por mês. Recém nós tivemos um encontro, mas na escola, na escola, preparada pela escola não tem. Não temos tempo de nem verba hábil pra isso. (ED2).*

Apesar da FC ser um direito previsto na legislação aos professores e também um importante momento de qualificação das ações desenvolvidas pela escola, ao serem questionadas sobre a existência de normativas municipais, estaduais e/ou federais, as participantes da pesquisa fizeram menção ao desenvolvimento de uma

Política de FC estabelecida pela SMED, a qual acontece mensalmente e possui um tema geral, representado pela interdisciplinaridade.

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

O funcionamento desta formação se dá da seguinte forma, uma vez ao mês, as escolas municipais param, e durante um dos turnos, ocorre a FC ofertada pela SMED e no outro turno, ocorrem as reuniões pedagógicas de cada escola. No entanto, algumas falhas podem ser constatadas, como a falta de tempo para a realização de mais reuniões pedagógicas nas escolas, o que prejudica, de certa forma, a comunicação entre os membros da comunidade escolar, como ressalta a P2 ao ser questionada sobre a existência de reuniões pedagógicas.

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

Como vimos anteriormente, Candau (1999) coloca como um dos eixos centrais de melhoria de ensino o entendimento da escola como locus de FC, e de certa forma, as reuniões pedagógicas desempenham papel importante nesse sentido, pois são espaços como esses que podem proporcionar discussões e trocas de experiências acerca da prática docente, e a impossibilidade de realizá-las com a frequência necessária pode ser prejudicial para o funcionamento de uma escola.

Ao ser confrontada sobre a existência de um diálogo entre a equipe diretiva e os professores sobre as necessidades formativas dos mesmos, a ED2 atribui a falta de momentos de trocas a escassez de reuniões pedagógicas.

Portanto, identifica-se que a FC disponibilizada pela SMED, desenvolvida mensalmente, para discutir acerca do tema Interdisciplinaridade, tem gerado

dificuldades para a realidade escolar. É uma iniciativa recente, que teve seu início no atual ano e contou até o momento, com apenas um encontro. No entanto, fica evidente algumas problemáticas referentes à periodicidade que acontece este modelo de formação, fazendo com que os professores sintam que até os momentos para o diálogo entre os pares esteja restrito, assim como a inviabilidade de participação por parte de alguns professores, considerando as diferentes composições de carga horária de trabalho e/ou em diferentes escolas, redes de ensino.

Outra problemática é relativa ao tema geral elencado para os momentos formativos proposto pela SMED, cuja controvérsia reside na falta de participação dos professores da rede para a escolha do tema – interdisciplinaridade. Segundo explicação das entrevistadas, não houve um levantamento sobre as necessidades das escolas e seus professores, e nem sequer existe um cronograma de execução, ou seja, muitos professores chegam para a formação sem ao menos saber sobre o que se trata. Ao ser questionada sobre a atuação junto ao município, a ED1 respondeu:

*A mantenedora agora está fazendo, mas eu assim, claro acho que é viável né, mas eu acredito em uma formação que parta do grupo e não algo que eu determine aqui dentro da escola, eu poderia trazer temas interessantíssimos aqui pro grupo, mas será que é o que o grupo quer? Eu deveria fazer um levantamento dos problemas [...]. (ED1).*

A falta de diálogo entre a SMED e as escolas, acarreta na fragmentação da FC, uma vez que a escola participante da pesquisa já teve um trabalho sobre a interdisciplinaridade, e além disso, segundo a equipe diretiva, há a necessidade de conversar com os protagonistas do processo de FC, que são os professores. Fica claro que é um processo de fora para dentro, quando na verdade, deveria ser ao contrário.

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

Pode-se perceber que o modelo de FC desenvolvido pela SMED está na contramão do que os especialistas da área defendem, como da gestão escolar democrática e inclusive da legislação existente. A FC de professores, no entanto, ainda é uma temática que precisa evoluir bastante, principalmente no que tange a políticas de FC, que oportunizem espaços que possam ser construídos e projetados pelos próprios participantes, programas que considerem as experiências dos professores, e que, além disso, sejam construídas nas próprias escolas.

#### 4.3 GESTÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA

A relação da Gestão Escolar com a FC de professores também foi pautada nos instrumentos de coleta de dados. O foco dos questionamentos envolveu o papel da gestão nesse processo. Como a gestão age frente a essas questões que emergem das necessidades dos docentes? Como a gestão estabelece uma relação com a SMED? Ao longo desta seção busca-se descrever sobre essas indagações.

Inicia-se pelo entendimento dos participantes da pesquisa a respeito do papel da equipe diretiva. Ao serem questionadas sobre a relação da equipe diretiva com a oferta de FC, tanto a P1 quanto a P2 relataram que na escola, existe um esforço por parte da equipe diretiva em encontrar caminhos alternativos para as problemáticas diárias, mas que acaba esbarrando em questões administrativas ou em condições precárias para a realização de espaço de FC.

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

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

Percebe-se um envolvimento da equipe diretiva na busca de alternativas para suprir as demandas que se apresentam na prática, inclusive propondo horários de formação fora da carga contratual de trabalho, o que gera contrariedade no corpo docente. O mesmo questionamento foi direcionado a membros da equipe diretiva (ED1 e ED2), e as respostas se aproximaram bastante.

*No ano passado a escola foi contemplada com um pessoal da Unifra pra fazer uma avaliação institucional, não só sobre os alunos, mas também e principalmente do professor, como é que ele estava se sentindo, como ele via seu trabalho, se sentia-se valorizado e nessa parte de formação continuada, e pra nós não foi surpresa, porque a gente conhece a realidade, foi a formação continuada um dos nossos problemas, eu acho que o papel nosso é fazer o levantamento dos temas e proporcionar esses temas, fazer encontros, proporcionar discussões, estudos o que não tem sido fácil, eu acho que nós enquanto escola perdemos isso, muito. (ED1).*

Quando perguntado sobre a relação da gestão com o restante da comunidade escolar, no sentido de haver um diálogo que favoreça a construção de espaços de FC adequados as necessidades, a ED2 fez menção a falta de tempo para essas trocas.

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

A importância desse diálogo entre os pares da comunidade escolar está, justamente, na possibilidade de um ambiente de trabalho que seja favorável e que todos os agentes escolares, e neste caso, os professores – protagonistas de sua própria FC – possam ser ouvidos e que suas vozes sejam consideradas na hora de tomar alguma decisão. Percebe-se também que não é feita menção aos pais e responsáveis, talvez pelo direcionamento das questões perpassarem a FC e/ou pelo fato de ainda ser difícil vislumbrar espaços em que esse segmento esteja envolvido, até porque, diante da realidade apresentada, se a escola não consegue estabelecer diálogo formativo com os próprios professores, quem dirá com os pais e responsáveis pelos alunos.

Para Libâneo (2012, p. 45),

A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito por professores, alunos, pais e até por integrantes da comunidade próxima, O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração.



O que fica claro, ao longo das respostas de todos os participantes, é que um dos grandes empecilhos na busca de uma FC adequada é a questão de tempo, não há espaço e nem tempo para encontros entre os membros da escola, e para a realização de FC, é preciso abrir mão de momentos de descanso, com a família e de lazer.

Na fala da equipe diretiva, como um todo, fica perceptível a insatisfação com o novo modelo de reuniões pedagógicas. Entendido por todos como um dos momentos mais úteis no que se refere a troca de experiências, diálogo, levantamento de problemas cotidianos de sala de aula, (re)construção de projetos, entre outros.

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

Mesmo com as dificuldades já apresentadas, ao serem questionadas sobre a existência de algum tipo de FC oferecida na escola, a P1 deixa claro que há sim um esforço por parte da escola, e que a gestão busca trazer espaços que sejam do interesse dos professores.

*Mas a temática surge das nossas necessidades, por exemplo, nós estávamos com dúvida em entender o processo de avaliação, aí a direção chamou pessoas que entendem de avaliação, chamou a secretária de educação e nos proporcionou este momento, mas é uma vez ao ano. (P1)*

Acredita-se que o papel da gestão escolar reside em proporcionar espaços de FC, que estejam de acordo com as demandas de seus professores, bem como o de proporcionar condições para que os mesmos possam realizar essa FC sem nenhum tipo de prejuízo à sua atividade frente aluno, lembrando que para isso, é preciso uma ação conjunta, entre as escolas e os órgãos públicos.

Vive-se em uma sociedade que está em constante mudança, sempre aparece algo novo, impondo assim, novas condições de vida, e na educação não é diferente (FERNANDES, 2010). Esse fenômeno faz com que os professores sintam a necessidade de buscar novas metodologias de trabalho e até mesmo, novas ideias

de práticas pedagógicas, mas como evidenciado, acabam por se deparar com inúmeras dificuldades que se fazem presente ao longo da carreira docente.

Um exemplo dessas dificuldades é à “distância” identificada entre as práticas de FC oferecidas e as reais necessidades dos professores. Houve relato de uma formação sobre avaliação que atendia as demandas dos professores, mas foi uma apenas, durante todo um ano letivo. Isto é resultado de um problema conjuntural na escola, em que falta diálogo entre os pares da comunidade escolar, em que as dificuldades da realidade enfrentada precisa aguardar um mês para serem “sanadas”/discutidas e que as propostas formativas vêm de cima para baixo.

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

Evidenciou-se também na realidade investigada que os espaços destinados à formação continuada, são mesclados com outras funções, como as reuniões pedagógicas, que em suma são excelentes momentos para que haja trocas de conhecimentos e experiências entre os docentes, mas em decorrência das dificuldades cotidianas da escola, passam a ter caráter, muitas vezes, organizativo e de caráter administrativo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Segundo Paro (2006, p. 19) não se pode “tomar os determinantes estruturais” como pretexto para não avançar. É “na prática cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação”, no caso deste estudo, refere-se, principalmente, na ação da SMED em definir o modelo de Formação Continuada implantada nas escolas municipais. Desta forma, apesar das dificuldades evidenciadas no contexto pesquisado, a escola tem nas prerrogativas da Lei da gestão democrática, possibilidade, mesmo que limitada, de buscar saídas para seus problemas.

Considerando a pergunta problema a qual este estudo se propôs a responder, ou seja, quais os fatores que interferem no processo de FC ficou claro com o desenvolvimento da pesquisa a interferência de vários fatores no desenvolvimento da mesma, dentre eles, a falta de autonomia da comunidade escolar para definir periodicidade, local, horário, tempo, temática, estrutura da formação continuada; a falta de disponibilidade dos professores para participar dos espaços de FC, em razão das diferentes composições de carga horária de trabalho, atendimento a mais de uma escola. e/ou rede de ensino; o desencontro dos espaços ofertados e das necessidades dos docentes, são outros elementos evidenciados nessa problemática.

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

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

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

Sander (2001, p. 11) explicita que,

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

Nesse sentido, o aprendizado de construção democrática e participativa, necessita da “transformação na prática das pessoas”, caso contrário “não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura” (PARO, 2006, p. 19). Para tanto, sem que os próprios educadores busquem saídas apoiadas para os dilemas e problemas educacionais, dentre eles a impossibilidade de realizar uma formação pedagógica, será muito difícil educar para a autonomia, democracia, participação efetiva na vida pública.

Tendo em vista as discussões estabelecidas a partir deste trabalho e, também pelo compromisso assumido com a escola participante do mesmo, pretende-se voltar ao contexto estudado para apresentar os resultados deste estudo, dialogar com todos os pares acerca do processo de FC dos professores, na tentativa de provocar na comunidade escolar uma possível construção de espaços formativos para a qualificação da prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542005000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004)>. Acesso em: 07 de Novembro de 2018.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- AZEVEDO, A. M. P. et al. Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 245-262, out./dez. 2010.
- BECKER, E. P.; KELLER, R. V.; SAWITZKI, R. L. As Contribuições e Implicações do PIBID na Formação Continuada em Serviço de Professores (as) Supervisores (as). **Kinesis**, v. 35, n. 2, p. 36-42, 2017.
- BIAZI, M. H.; TOMÉ, C. L. Formação Continuada: a importância da formação docente. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 2, p. 132-141, ago./dez. 2011.
- BONETI, L. W. A razão da escola, o espaço escolar e a formação docente. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial em Nível Superior e Formação Continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 21 de Outubro de 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 de Setembro de 2018.
- CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CASASSUS, J. **Tarefas da educação**. Tradução de: Oscar Calavia Sáez. Campinas: Autores Associados, 1995.
- CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C. Estado do Conhecimento em Administração da Educação: Uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 1045-1064, out./dez. 2004.
- COSTA, N. M. L. A Formação Continuada de Professores – Novas Tendências e Novos Caminhos. **Holos**, ano 20, p. 63-75, 2004.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; Revisão Técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRISTINO-ZIMMERMANN, A. P. da R.; KRUG, H. N. Um Olhar Crítico- Reflexivo Sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, p. 63-83, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2129>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 921-946, out. 2007.

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

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

FERREIRA, J. S.; HENRIQUE, J.; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 3, p. 289-298, jul./set., 2015. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1709>>. Acesso em: 12 de Outubro de 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

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

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ. [online]**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 02 de Julho de 2018.

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

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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

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

LIBÂNEO, J. F. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi, p. 10. Ed. Ver, e ampl. São

Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

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

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 3-20, 1995.

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

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

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 3, p. 15-21, 1996. Disponível em: <[http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo\\_sobre\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf)>. Acesso em: 13 de Junho de 2018.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2006.

PEREIRA, E. M. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-182.

SILVA, A. de C. **Formação Continuada em Serviço e Prática Pedagógica**. 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Aprendizagem e Trabalho Pedagógico) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

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

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

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

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

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples: Gestão democrática. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

## **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS REALIZADOS COM A EQUIPE DIRETIVA E COM PROFESSORES (AS)**

### **Questionários realizados com a equipe diretiva e com professores (as)**

#### Questões Diretor (a) e Coordenador (a)

- 1) Para você, o que é Formação Continuada?
- 2) Como são pensados os espaços de FC que são ofertados aos professores?
- 3) Quais Políticas (Internas ou Externas) influenciam na construção desses espaços?
- 4) O que você considera importante considerar na hora de discutir espaços de FC?
- 5) Como é feita a avaliação dessas práticas de FC?

#### Questões Professores

- 1) Para você, o que é uma Formação Continuada?
- 2) Quais características você considera importante que os espaços de FC tenham?
- 3) Existem espaços de FC na escola? Se sim, quais? Como você avalia esses espaços?
- 4) Você tem conhecimento acerca do processo de construção de espaços de FC?
- 5) Dos espaços ofertados, quais você considera que de fato, atendem as suas demandas diárias? E para além desses, você destacaria algum outro momento de seu cotidiano como um espaço de FC?
- 6) O que você considera importante discutir nos espaços de FC?
- 7) É possível notar alguma mudança em sua prática pedagógica após a participação em espaços de FC?



## **APÊNDICE B – ENTREVISTAS REALIZADAS COM A EQUIPE DIRETIVA E COM PROFESSORES (AS)**

### **Entrevistas realizadas com a equipe diretiva e com professores (as)**

Introdução, falar sobre os aspectos éticos que serão seguidos, bem como questões de desistência e sigilo do trabalho.

#### **Questões Professores**

- 1) Para você, o que é uma Formação Continuada?
  - \* Concepção de FC
  - \* Importância
  - \* Dificuldades
  
- 2) Quais características você considera importante que os espaços de FC tenham?
  - \* O que é importante constar nessa FC
  
- 3) Existem espaços de FC na escola? Se sim, quais? Como você avalia esses espaços?
  - \* São adequados as demandas
  - \* Participação dos professores ou não
  - \* Escolha das temáticas
  
- 4) Você tem conhecimento acerca do processo de construção de espaços de FC?
  - \* Quem decide as pautas/temáticas?
  - \* Quais as temáticas são frequentes?
  
- 5) Dos espaços ofertados, quais você considera que de fato, atendem as suas demandas diárias? E para além desses, você destacaria algum outro momento de seu cotidiano como um espaço de FC?
  - \* Espaços adequados
  - \* Necessidades dos professores
  - \* Reuniões Pedagógicas
  
- 6) O que você considera importante discutir nos espaços de FC?
  
- 7) É possível notar alguma mudança em sua prática pedagógica após a participação em espaços de FC?
  - \* Qual o impacto da FC na docência

**Questões Diretor (a) e Coordenador (a)**

1) Para você, o que é Formação Continuada?

- \* Concepção de FC
- \* Importância

2) Como são pensados os espaços de FC que são ofertados aos professores?

- \* Quem participação
- \* Como (baseado em que) as temáticas são escolhidas
- \* Quem decide as temáticas

3) Quais Políticas (Internas ou Externas) influenciam na construção desses espaços?

- \* Documentos que se baseiam
- \* Concepção de escola
- \* Influência da secretaria

4) O que você considera importante considerar na hora de discutir espaços de FC?

- \* De onde surgem as temáticas abordadas

5) Como é feita a avaliação dessas práticas de FC?

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

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

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do projeto: Fatores que interferem no processo de Formação Continuada de Professores.

Pesquisador Responsável: Prof. Dra. Daniele Rorato Sagrillo

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação

Autor: Eriques Piccolo Becker

Telefone para contato: (55) 9 9999-7086 (autor).

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo quaisquer dúvidas que possa ter. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivos analisar o processo de formação continuada de professores no contexto de uma escola municipal de Santa Maria – RS, além de compreender o papel da gestão escolar neste processo. A pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso, de caráter qualitativo. Os participantes do estudo podem deixar de participar, caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que isso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral nem acarretará custos ou despesas aos mesmos. As informações obtidas serão única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador responsável e pelo autor, estando sob responsabilidade dos mesmos. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado em plenas circunstâncias, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Os resultados encontrados neste estudo poderão ser publicados em revistas e/ou livros relacionados à área da Educação, como também divulgados em eventos afins.

Em caso de haver necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, mesmo que seja para cessar a participação no estudo aqui proposto, o autor e o pesquisador responsável por esta investigação, encontram-se inteiramente disponíveis pelo seguinte telefone: (55) 9 9999-7086 (autor).

Deste modo, eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li e/ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais

os propósitos desta investigação, bem como os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Também, ficou claro que minha participação é isenta de despesas. Assim, concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

---

Assinatura do Professor (a)

---

Nº. da cédula de Identidade

Declaro abaixo assinada, que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecidas deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

---

Eriques Piccolo Becker  
Assinatura do autor