



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

**Aline da Fontoura Prates**

**GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM SEUS ESPAÇOS  
DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2016**

**Aline da Fontoura Prates**

**GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM SEUS ESPAÇOS DE  
ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

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

**Orientador (a): Profa Dra. Doris Pires Vargas Bolzan**

**Coorientador (a): Profa. Ms. Vanessa Sandri**

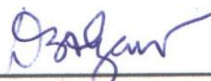
Santa Maria, RS, Brasil  
2016

**Aline da Fontoura Prates**

**GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM SEUS ESPAÇOS DE  
ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

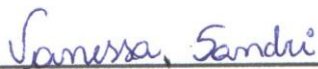
Monografia apresentada ao  
Curso de Especialização em  
Gestão Educacional, área  
Gestão Educacional e Políticas  
Públicas, do Centro de  
Educação, da Universidade  
Federal de Santa Maria  
(UFSM), como requisito parcial  
para obtenção de grau de  
**Especialização em Gestão  
Educação.**

**Aprovado em 25 de janeiro de 2016:**



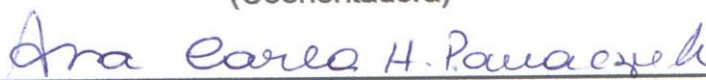
---

**Doris Pires Vargas Bolzan, Profa. Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)



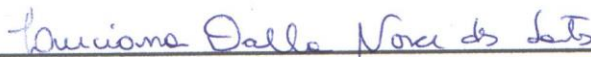
---

**Vanessa Sandri, Profa. Ms. (UNIJUI)**  
(Coorientadora)



---

**Ana Carla Hollweg Powaczuk, Profa. Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Examinadora)



---

**Luciana Dalla Nora dos Santos, Profa. Ms. (IFFarroupilha)**  
(Examinadora)



---

**Tásia Fernanda Wisch, Profa. Ms. (CAP/UFRGS)**  
(Examinadora/suplente)

Santa Maria, RS  
2016.

## AGRADECIMENTOS

Início agradecendo o apoio e amor incondicional da minha família, meus pais Graciliano e Ana Clara, irmãs Ana Lidia, Denise e Simone, minha filha Aninha e sobrinhos, Rafa e Mariana, pois me ajudam a dar sentido para aquilo que faço.

Agradeço a minha orientadora Doris Pires Vargas Bolzan, pelo acolhimento desde a graduação em Pedagogia e por continuar comigo em mais esta etapa de minha formação. Lembro-me de muitos momentos marcantes junto a ti e ao nosso grupo, em especial um dia em que falastes da importância do "teimar".

Desde crianças somos incentivados a não teimar, não desobedecer, mas esquecemos que até isso é relativo, pois como bem dissestes teimar na dose certa também pode representar experimentar, não ter medo, não renunciar a um sonho. Ao te ouvir, associei estas ideias à constituição de nossa autonomia e identidade. Obrigada por dividir tuas experiências conosco, com muita seriedade, amabilidade e confiança.

Agradeço a minha irmã do coração Daniela Dal Ongaro, pela parceria nessa jornada, que também começou há anos e espero que siga por tantos mais.

A Ana Carla H. Powaczuk querida professora, instigadora, motivadora, engraçada, compromissada e cunhadora do termo "ULTRAPOLAR", muito relevante para externar sentimentos e o posicionamento de nós professores, obrigada por fazer parte de minha trajetória.

À professora Vanessa Sandri, por ter aceitado o desafio de ser minha coorientadora. Assim, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre ti e perceber a sensibilidade e o comprometimento com que desenvolve seu trabalho.

A professora Luciana Dalla Nora dos Santos e a professora Tásia Fernanda Wisch, por também terem aceitado compartilhar desse momento marcante em minha vida, desejo que nossos caminhos continuem a se cruzar, deste modo externo meus agradecimentos.

## RESUMO

### GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM SEUS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Autora: Aline da Fontoura Prates

Orientadora: Profa Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan

Coorientadora: Profa Ms. Vanessa Sandri

Este trabalho monográfico insere-se nos estudos do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, cujo foco está centrado na formação continuada de professores da Educação Básica e sua articulação com a Gestão Escolar. Como objetivo geral nos propusemos compreender as concepções que as equipes gestoras têm acerca da formação continuada de seus professores alfabetizadores e quais as ações/estratégias institucionais são promovidas por eles. Como objetivos específicos: conhecer as concepções da equipe gestora de escolas municipais sobre a formação docente continuada no contexto da alfabetização; identificar ações e estratégias desenvolvidas pela equipe gestora com vista à formação continuada docente e evidenciar a articulação entre proposições institucionais e as concepções da equipe gestora sobre a formação continuada de professores. Para a construção do referencial teórico e metodológico utilizamos os preceitos de Bolzan (2002; 2009); Freitas (2002); Fullan e Hargreaves (2000); Libâneo (2012); Lück (2013); Mizukami (2002). Desenvolvemos essa pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural, baseado nos estudos de Bolzan (2001-2015), a qual permite a compreensão do sujeito levando em conta o seu meio social, cultural e histórico. Assim, foram realizadas entrevistas narrativas semiestruturadas com seis sujeitos de três escolas municipais de Santa Maria-RS, dentre eles, uma coordenadora pedagógica e uma professora regente de classe de alfabetização de cada uma dessas instituições. A análise das narrativas permitiu-nos a elaboração da categoria denominada *gestão escolar: reflexões sobre a formação continuada* que se desmembrou em duas dimensões categoriais: *formação continuada em uma perspectiva colaborativa* e *formação continuada em uma perspectiva fragmentada*. Os achados de pesquisa evidenciam que no âmbito interno, as reuniões pedagógicas despontam como espaço formativo de destaque, porém, percebemos a carência de estratégias assertivas que problematizem e possibilitem a formação continuada voltada ao contexto de atuação dos professores. O Programa de alfabetização na Idade Certa (Pnaic), por sua vez, despontou como ação formativa externa relevante, embora existam aspectos neste programa que necessitam ser esclarecidos e reavaliados. Portanto, consideramos que tais ações sejam pensadas e direcionadas a realidade com a qual os professores atuam, investindo no compartilhamento de saberes entre eles para transformar essa realidade.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Formação docente continuada. Espaços formativos.

## ABSTRACT

### SCHOOL MANAGEMENT: CONTINUING EDUCATION OF LITERACY TEACHERS IN THEIR FIELDS OF PROFESSIONAL ACTIVITIES

Author: Aline da Fontoura Prates  
Supervisor: Profa Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan  
Coordinator: Profa Ms. Vanessa Sandri

This monograph is part of the specialization course of studies in Educational Management from the Universidade Federal de Santa Maria, which focuses on continuing education in-service teacher of Basic Education and its relationship with the School Management. As the main objective we set out to understand the conceptions that management teams have about the continued training of literacy teachers and their actions/institutional strategies promoted by them. Specific objectives: to know the views of the management team of municipal schools about continuing teacher education in the context of literacy; identify actions and strategies developed by the management team with a view to teaching continuing education and highlight the link between institutional proposals and the views of the management team on the continuing education of teachers. For the construction of the theoretical and methodological framework used the precepts of Bolzan (2002; 2009); Freitas (2002); Fullan and Hargreaves (2000); Libâneo (2012); Luck (2013); Mizukami (2002). The development of this study started from a qualitative narrative approach to socio-cultural nature, based on studies of Bolzan (2001-2015), which gives an understanding of the subject taking into account their social, cultural and historical environment. Thus, were conducted semi-structured narrative interviews with six subjects from three schools in the municipality of Santa Maria, RS. The subjects are pedagogical coordinators and teachers of literacy classes in each of these institutions. About the analysis of the survey findings was set a category called *school management: reflections on the continuing education* that has been divided into two categorical dimensions: *continuing education in a collaborative perspective* and *continuing education in a fragmented perspective*. The research findings show that internally speaking, pedagogical meetings emerge as prominent formative space, albeit, it's noticeable the lack of assertive strategies that problematize and enable continuing education focused on the context of performance of teachers. The government program of literacy in the right age (Pnaic), in turn, emerged as relevant external training action, although there are aspects in the program that need to be clarified and re-evaluated. Lastly, we consider that such actions must be thought out and directed to the reality in which teachers operate, investing in the sharing of knowledge between them in order to transform this reality.

**Keywords:** School management. Continuing teacher education. formative spaces

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1- Dados referentes aos sujeitos da pesquisa.....    | 58 |
| Quadro 2 - Ilustração da categoria central da pesquisa..... | 61 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|  |          |
|--|----------|
| Sigla 1 – Universidade Federal de Santa Maria.....   | UFSM     |
| Sigla 2 – Grupo de Pesquisa de Formação de Professores e Práticas<br>Educativas: Educação Básica e Superior..... | GPFOPE   |
| Sigla 3 – Sistema de Avaliação da Educação Básica.....   | SAEB     |
| Sigla 4 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....  | PNAIC    |
| Sigla 5 – Ministério da Educação.....  | MEC      |
| Sigla 6 – Secretaria Municipal de Educação.....  | SMED     |
| Sigla 7 – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações<br>Unidas.....                           | UNESCO   |
| Sigla 8 – Secretária da Educação Básica.....   | SEB      |
| Sigla 9 – Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.....   | DAGE     |
| Sigla 10 – Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na<br>Idade Certa.....                  | Sispacto |
| Sigla 11 – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.....   | Undime   |
| Sigla 12 – Parâmetros Curriculares Nacionais.....  | PCNs     |
| Sigla 13 – Índice de Desenvolvimento pela Alfabetização na Idade Certa...I                                       | DEB      |
| Sigla 14 – Projeto Político Pedagógico.....  | PPP      |



## **LISTA DE APÊNDICES**

|  |     |
|--|-----|
| APÊNDICE A – Roteiro para entrevista e tópicos guia.....             | 100 |
| APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade.....                         | 102 |
| APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE ..... | 103 |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....  | 11  |
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 16  |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....   | 18  |
| 2.1 Gestão escolar e educação na contemporaneidade.....                              | 18  |
| 2.2 Gestão escolar: formação docente continuada em debate.....                       | 24  |
| 2.3 Política pública educacional: entendendo o Pnaic.....                            | 31  |
| 2.4 O Pnaic passado a limpo.....   | 37  |
| <b>3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....  | 42  |
| 3.1 Temática de pesquisa.....  | 42  |
| 3.2 Problema de pesquisa.....  | 42  |
| 3.3 Objetivos.....   | 42  |
| 3.3.1 Objetivo Geral.....  | 42  |
| 3.3.2 Objetivos Específicos.....   | 42  |
| 3.4 Abordagem metodológica.....  | 42  |
| 3.4.1 Contexto da investigação.....  | 44  |
| 3.4.2 Sujeitos da pesquisa.....  | 53  |
| 3.4.3 Instrumentos de pesquisa.....  | 56  |
| <b>4 ENTRELAÇANDO OS ACHADOS DA PESQUISA</b> .....                                   | 58  |
| 4.1 A construção da categoria de análise e suas dimensões.....                       | 58  |
| 4.1.1 Gestão escolar: reflexões sobre a formação docente continuada.....             | 61  |
| 4.1.2 Primeira dimensão: formação continuada em uma perspectiva<br>colaborativa..... | 63  |
| 4.1.3 Segunda dimensão: formação continuada em uma perspectiva<br>fragmentada.....   | 72  |
| <b>5 (IN) CONCLUSÕES</b> .....   | 89  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 96  |
| <b>APÊNDICES A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA E TÓPICOS GUIA</b> .....                    | 100 |
| <b>APÊNDICES B - TERMOS DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....                               | 102 |
| <b>APÊNDICES C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....                | 103 |

## APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que escrevemos<sup>1</sup> este trabalho. Digo isso, pois considero que sua produção seja resultante de um processo de construção da docência, que não é só meu, ele foi compartilhado com pessoas, que marcaram a produção desta pesquisa.

Conforme será possível perceber ao longo deste estudo, nossa preocupação esteve centrada em discutir a inter-relação entre as concepções e estratégias/ações desenvolvidas por equipes gestoras de escolas do município de Santa Maria no que tange à formação continuada de seus professores alfabetizadores.

Antes de falar da pesquisa propriamente dita, gostaria de falar um pouco de minha trajetória acadêmica e os caminhos percorridos até chegar de fato ao curso de Especialização em Gestão Educacional.

No ano de 2009 ingressei na graduação em Pedagogia, cheia de expectativas, dúvidas, esperança, mas, sobretudo feliz. Os dois primeiros anos não foram fáceis, ser mãe, mulher, cuidar da casa e ainda estudar, requer bastante trabalho, mas eu estava empenhada em sustentar minha decisão, por acreditar que estava fazendo a coisa certa.

Assim, a certeza foi ratificada quando no terceiro ano de graduação, ingressei em um grupo de pesquisa. Essa tomada de decisão ocorreu após algumas experiências de inserções realizadas em escolas como proposta das disciplinas de PED<sup>2</sup>, através da qual tínhamos o objetivo de observar o cotidiano escolar e ao mesmo tempo influenciada pelas dúvidas trazidas por minha filha, que no terceiro ano das séries iniciais, solicitava meu auxílio na hora de fazer as tarefas da escola.

Estes acontecimentos me levaram a sentir necessidade de buscar auxílio, subsídios que me dessem mais segurança, pois até então, minhas experiências eram baseadas em lembranças da infância e no curto período em

---

<sup>1</sup> É importante destacar que apresentação deste trabalho ora versa em primeira pessoa do singular, ora versa na primeira pessoa do plural, já que se trata de uma pesquisa tecida pelo compartilhamento das experiências da acadêmica autora deste estudo e de sua orientadora/coorientadora.

<sup>2</sup> PED - Disciplinas intituladas Práticas Educativas do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena (diurno e noturno) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

que trabalhei em uma escola, mas de fato nunca comandado uma sala de aula e possuía muitas dúvidas com relação a isso.

A ideia de encarar uma turma, nunca me assustou, pelo contrário, sempre me instigou. Neste sentido comecei a indagar como será que as crianças aprendem? De que modo às informações que recebem se processam e de que maneira, o tipo de abordagem do professor interfere nesse aprendizado?

Por esta razão decidi acompanhar o trabalho de um grupo de pesquisa, envolvido com os estudos sobre a compreensão de como as crianças aprendem, quais são os elementos envolvidos em seu processo de aprendizagem, bem como os estudos relativos ao processo de formação do professor.

Dentro deste contexto acabei conhecendo o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa GPFOPE (Grupo de Pesquisa de Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior), coordenado pela professora Dra. Doris Pires Vargas Bolzan. Senti bastante interesse por suas linhas de pesquisa cujas temáticas de trabalho voltam-se para os estudos dos processos formativos da docência de professores para a educação básica e professores do ensino superior e para o entendimento relativo aos processos de aprendizagem da lectoescrita.

Assim, após entrar em contato com a coordenadora e conversar com as integrantes do grupo, em março de 2011 passei a integrar sua equipe, inicialmente como bolsista voluntária e depois a partir de julho do mesmo ano como bolsista de iniciação científica do Projeto Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola vinculado ao GPFOPE , o qual durante 2011 proporcionou à comunidade acadêmica a oportunidade de discutir e refletir sobre o papel do professor alfabetizador, seu processo de constituição docente e a possibilidade deste trabalhar com atividades diversificadas que dinamizassem e qualificassem seu trabalho em sala de aula, através de ciclo de palestras denominadas “Diálogos de leitura e escrita: saberes e fazeres no cotidiano escolar”.

Observo que neste espaço de tempo, desde que ingressei no grupo adquiri experiência com a pesquisa e tive a oportunidade de realizar leituras as quais não me eram familiares. Foi por meio dos estudos desenvolvidos pelo

GPFOPE e meu envolvimento com sua equipe de pesquisadores que senti aguçado meu interesse pelo processo de alfabetização que motivou os empreendimentos realizados durante a pesquisa de conclusão de curso na graduação em Pedagogia e, hoje, o interesse voltado à formação continuada de professores da educação básica articulada a gestão escolar no curso de Especialização em Gestão Educacional.

Assim, concluída a graduação em Pedagogia, uma pergunta se impôs: o que fazer? Não queria me tornar um problema social por muito tempo. Assim, ao final desse ciclo formativo passado alguns meses, senti muita necessidade de voltar para a escola, agora “oficialmente” eu era professora, então estava na hora de seguir meu caminho, colocar em prática o que havia aprendido.

Tempos depois, após distribuir currículos, fui contratada por uma escola privada de nosso município para atuar como professora auxiliar de uma turma de primeiro ano. A verdade é que o título de auxiliar era relativo aos trâmites trabalhistas, porque embora isso constasse na minha carteira de trabalho, sempre fui à professora regente de minha turma. Acredito que a desvalorização de nossa categoria começa por aí, para arcar com menos custos trabalhistas essa é uma prática recorrente em muitas escolas. Por que resolvi me submeter? Porque achei que o desafio valeria a pena; queria muito ter uma experiência real de trabalho, sentir na pele a rotina de uma escola, as demandas de ser professor, seus enfrentamentos e as aprendizagens em torno do exercício da profissão. Esta foi uma experiência incrível, confesso que sinto muitas saudades dos meus alunos e colegas, que acabaram se tornando amigos e carregou comigo até hoje.

O início de minha primeira experiência profissional foi concomitante com meu retorno para a universidade, quando ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional. Durante esse período, participando do projeto “*Cultura e Escrita*”, fui me interessando ainda mais pelos estudos relacionados à formação continuada de professores.

Aos poucos fui amadurecendo o interesse sobre essa temática a partir do processo em que vivia como estudante pelas manhãs e professora na parte da tarde. Nesse sentido, passei a refletir sobre o esforço que os professores que atuam na educação básica, em especial, os alfabetizadores têm que fazer para dar conta de suas demandas formativas.

Assim, me recordo dos professores participantes deste projeto, pois o professor que não quer parar no tempo e quer discutir sua prática e buscar formação precisa correr atrás de meios que ampliem a maneira como vê o próprio trabalho.

Na escola, na hora dos intervalos, discutia muito com uma colega de trabalho sobre essas questões, sendo que na rede privada isso é ainda mais complicado, pois pelo menos na instituição em que eu estava não identificava nenhuma ação propositiva voltada para a formação dos professores. Aqueles que queriam e podiam pagar tinham que correr atrás por fora, assim como tantos outros que até desejam, mas sua conjuntura de vida realmente não permite.

Passei a dar ainda mais valor para as ações desenvolvidas pelo nosso grupo de pesquisa GPFOPE, pois percebia que as professoras que participavam de suas ações o faziam, porque eram comprometidas com essas questões e encontravam nas reuniões do Projeto Cultura, mais que espaço para se aproximar daquilo que vinha sendo discutido do ponto de vista epistêmico pela universidade, encontravam um momento para falar de suas experiências, relatar dificuldades e sentiam-se acolhidas.

Neste sentido, eu me questionava muito sobre o porquê o sistema público e também o privado não aproveitavam o espaço de trabalho dos professores para promover ações diversificadas e adequadas a formação continuada. Parecia tão óbvio tomar o lócus de atuação para problematizar questões advindas das práticas de seus professores.

Seguindo este caminho fomos a campo realizar a pesquisa, que aqui apresentamos; assim a configuração desse estudo aos poucos foi se delineando e em função destes apontamentos é que justificamos os empreendimentos nele realizados, destacando que frente às experiências que trago neste relato, revelo ter me encontrado profissionalmente.

Diante do exposto, saliento que essa pesquisa tem como temática: *Inter-relação entre as concepções e estratégias/ações desenvolvidas por equipes gestoras de escolas do município de Santa Maria no que tange à formação continuada de seus professores alfabetizadores*. E a seguinte questão de pesquisa: Quais são as concepções, bem como estratégias e ações

institucionais que os gestores desenvolvem com vista na formação continuada de professores alfabetizadores?

Para isso buscamos como objetivo geral compreender as concepções que as equipes gestoras têm acerca da formação continuada de seus professores alfabetizadores e as ações/estratégias institucionais promovidas por eles.

Como objetivos específicos: conhecer as concepções que as equipes gestoras de escolas municipais têm sobre a formação docente continuada no contexto da alfabetização; identificar ações e estratégias desenvolvidas pela equipe gestora com vista à formação continuada docente e evidenciar a articulação entre proposições institucionais e as concepções da equipe gestora sobre a formação continuada de professores.

Assim, organizamos este estudo da seguinte forma: inicialmente apresento minha trajetória pessoal e profissional. A seguir no primeiro capítulo trago a justificativa e a relevância para a composição dessa investigação. O segundo capítulo está centrado no referencial teórico relativo à exploração dos conceitos epistêmicos que embasam esta pesquisa, dentre os quais destacamos os estudos de Bolzan (2002; 2009); Freitas (2002); Fullan e Hargreaves (2000); Libâneo (2012); Lück (2013); Mizukami (2002), o qual se encontra dividido em quatro seções. Na primeira seção intitulada *Gestão escolar e educação na contemporaneidade* são tratadas questões relacionadas à contextualização da nossa temática de pesquisa buscando subsídios em autores como Libâneo (2012) e Lück (2013).

Na segunda seção *Gestão escolar: formação continuada de professores em debate*, trazemos questões voltadas à relevância de se tomar os espaços de atuação docente como lócus da formação continuada dos professores. A terceira seção, por sua vez, denominada *Políticas Públicas: entendendo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, são feitos apontamentos que nos auxiliam a compreender a constituição, objetivos e ações voltadas à formação continuada de professores segundo o programa PNAIC. A última seção designada *PNAIC passado a limpo* trata de questões voltadas à reflexão e avaliação daquilo que foi desenvolvimento pelo programa PNAIC, além das expectativas geradas em torno de sua continuidade.

O terceiro capítulo dessa pesquisa trata de referenciar o desenho da investigação, explorando a abordagem metodológica, o contexto, os sujeitos da investigação e os instrumentos de pesquisa.

O quarto capítulo versa a respeito dos achados da pesquisa, neste espaço constituímos a análise da investigação, composta pela configuração de uma categoria geral, denominada *gestão escolar: reflexões sobre a formação continuada*, desmembrada em duas dimensões, *formação continuada em uma perspectiva colaborativa e formação continuada em uma perspectiva fragmentada*.

E, por fim, no quinto capítulo, apresentamos as dimensões conclusivas do estudo, as quais indicam as principais reflexões sobre as análises feitas, dentre elas a necessidade de difundir o debate sobre gestão escolar articulada à formação continuada de professores em seus espaços de atuação.

## **1 INTRODUÇÃO**

Ao pensar em uma escola, como espaço de ensino e aprendizagem é natural nos remetermos ao processo de desenvolvimento dos alunos que ali transitam. De fato ela é reconhecida, sobretudo, por ter esta finalidade. Porém, ao mesmo tempo, a escola também é um espaço de formação dos professores que nela atuam.

Assim, segundo Libâneo (2012), o espaço escolar pode ser entendido como o local de aprendizagem e aperfeiçoamento do professor, no qual se combina a formação mútua entre pares. Para este autor a escola é o lócus do trabalho docente, fazendo da organização escolar o espaço para compartilhar experiências e conseqüentemente, aprender a profissão.

Sob esta perspectiva o professor coloca em prática suas crenças, vivências e competências, as quais ganham ainda mais sentido quando ele as compartilha com seus colegas. Conforme ressalta Alarcão (2003), ao agir desse modo, a formação profissional é perpassada pela tomada de consciência de que cada professor se constitui como tal em decorrência do trabalho coletivo. São justamente estas trocas que impulsionam e fortalecem a construção da docência.



Em consonância com estas ideias, destacamos aquilo que nos afirma Freire (2000, p. 47), quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Por esta razão, é premente que pensemos na socialização das práticas de formação em curso nas escolas, voltando nossa reflexão e análise para questões que vislumbrem a formação continuada dos professores no espaço em que atuam. Estes profissionais, estando cientes da realidade específica de seu ambiente de trabalho podem discorrer sobre suas potencialidades e suas fragilidades; sobre aquilo que está ao seu alcance ou não, demandando outras deliberações.

Nesta mesma direção, Libâneo (2012), destaca que o engajamento dos sujeitos envolvidos e comprometidos com sua instituição torna-se mais aprazível, sejam dirigentes, envolvidos mais de perto com as questões administrativas, sejam professores, mais próximos das questões que envolvem a sala de aula. Nenhum deles deve se eximir do conhecimento dos pressupostos que regulam e normatizam a instituição da qual fazem parte. O fato é que, quando encontram condições favoráveis, estes profissionais se sentirão encorajados a contribuir para o crescimento do grupo, trazendo contribuições significativas para o aperfeiçoamento coletivo da prática docente.

De acordo com esta perspectiva Fullan e Hargreaves (2000), discorrem sobre a importância de refletir a respeito do papel da escola como uma instituição que se aperfeiçoa conforme seus professores também se aperfeiçoam. A condição de aprendiz deve se estender para todos que atuam no espaço escolar. Mas para que esta condição seja de fato válida, muitas vezes, são necessários investimentos para além da motivação do professor, os quais possibilitem seu envolvimento e deem suporte ao seu desenvolvimento profissional por meio de estratégias comprometidas com sua formação.

Por fim, um bom começo, seria parar e ouvir mais aquilo que os professores têm a dizer, partir de suas vozes, buscar compreender seus anseios e angústias para daí então, pensar em estratégias que atendam a isso, possibilitando espaços de interação que favoreça uma educação de qualidade, promovendo a escola como organização aprendente. (FULLAN E HARGREAVES 2000).

Ao problematizar sobre as concepções que a equipe diretiva possui sobre formação continuada de professores visando à possibilidade de qualificação e transformação da sua prática docente, questiono-me: A equipe diretiva visualiza o professor como um profissional que está aprendendo a sua docência? Como a equipe gestora organiza estratégias e/ou meios que possibilitem a formação continuada de seu núcleo docente, com vista à qualificação profissional desses professores? Ou então, a formação docente é entendida como algo que deva partir do interesse de cada professor, sendo uma iniciativa particular de cada um, adequada aos seus respectivos interesses e, por esta razão, não se constitui em uma competência da instituição como um todo?

Assim, tais questionamentos configuram-se como ponto de partida para nossa investigação e nos indicam a relevância deste estudo no sentido de compreendermos a gestão escolar e a sua postura com relação à formação continuada das professoras alfabetizadoras.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE**

Sabe-se que a educação na contemporaneidade é considerada prática social intrínseca ao processo de constituição da vida, passível de transformações no espaço-tempo, já que ela é movida pela atividade humana.

A escola, por sua vez, lócus desse processo de desenvolvimento e transformação social, vem buscando acompanhar e se adequar as tendências vigentes na atualidade. Assim, as instituições de ensino costumam alicerçar-se em um sistema organizado e orientado, que parte de pressupostos bem definidos sobre educação, bem como sobre o papel da gestão escolar<sup>3</sup>. (LÜCK, 2013)

Deste modo, ao entrelaçar os entendimentos sobre gestão e educação precisamos compreender inicialmente, o sentido do termo gestão quando

---

<sup>3</sup> Gestão escolar compreendida aqui como a articulação do trabalho de diferentes agentes, entre eles, o diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional, professores e outros cargos definidos pela estrutura de funcionamento de políticas públicas. (LÜCK, 2013).

associado ao campo educacional. Perante a literatura que trata dessa temática, a relação entre o termo gestão e educação resulta no seguinte entendimento, conforme afirma Menezes (2001, s.p.):

Expressão relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos.

A ideia supracitada vai ao encontro dos entendimentos defendidos por Lück (2013), pois evita que façamos uma associação errônea entre o conceito da gestão voltado a educação e a gestão voltada aos negócios, ao campo administrativo e mercadológico. Estamos familiarizados com o uso desse termo relacionado ao ramo empresarial, por isso é relevante traçar um novo entendimento, agora identificado com a forma como as instituições educacionais se organizam, levando em conta os objetivos relativos à educação.

Um cuidado a ser tomado, conforme Dourado (2007), diz respeito à necessidade de olhar a realidade escolar para além de índices, números e a aplicação dos métodos tecnicistas difundidos pela administração de empresas, também entremeados na gestão educacional. Segundo ele não é possível e nem desejável transpor a aplicação desses métodos tal qual ocorre no meio empresarial, pois a formação pedagógica e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, tanto do aluno como do professor, demandam um olhar que busque atender as especificidades de um processo de construção que é subjetivo e ao mesmo tempo coletivo, intermitente, o qual merece um olhar apurado, de acordo com as particularidades de cada contexto, de cada nível de ensino, logo, incondizentes com essa equiparação, por isso a importância de se constituir uma concepção sólida sobre gestão educacional.

Tendo em vista tal concepção a respeito da gestão educacional, olhando sob uma perspectiva sóciocrítica<sup>4</sup>, a escola é tida como organismo inserido dentro de uma cultura ideológica, política e econômica, da qual partilham

---

<sup>4</sup>Conforme Libâneo (2012, p. 248), a perspectiva sociocrítica “considera a educação como prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais”, incorporando preocupações com o meio ambiente, problemas da vida urbana, desigualdades sociais e econômicas, além da inserção crítica e participativa dos sujeitos na sociedade.

grupos com distintos interesses, crenças, valores e maneiras de ver a realidade e interferir nela.

Contudo, as mudanças que vem ocorrendo nos últimos anos relacionadas aos modelos econômicos, ao mercado de trabalho, a novos paradigmas da educação tem levado a escola a rever sua organização institucional, por meio de ações e políticas públicas voltadas a elementos didático-pedagógicos, culturais, tecnológicos e metodológicos, pois esses aspectos tem implicação direta na forma de pensar e agir de gestores, professores e alunos.

Assim, que pressupostos podem servir como subsídios, ou seja, podem sustentar a prática educativa visando mudanças na qualidade da formação inicial e continuada de professores e, por conseguinte dos estudantes das escolas de educação básica?

Chegar a um consenso sobre tal questionamento demanda grande esforço e ação conjunta de toda sociedade, uma vez que, vivemos sob um contexto complexo e controverso do ponto de vista político e econômico.

Para Libâneo (2012), muitas das dificuldades enfrentadas nas escolas, atualmente, advêm das transformações da sociedade em função de um fenômeno denominado globalização, que gerou mudanças significativas na sociedade, desencadeando uma verdadeira revolução tecnológica e ideológica, que interfere, sobretudo, na gestão dos sistemas educacionais.

Isso posto, então, como a escola se insere nesse contexto “globalizado”, que segue uma tendência neoliberal<sup>5</sup>? Outra questão igualmente difícil de responder. Para reforçar, segundo Libâneo (2012), a escola necessita explicitar seu papel frente às novas demandas e transformações encaradas pela sociedade, já que estas mudanças afetam diretamente a educação escolar.

Conforme o autor supracitado, a tendência é que haja uma interligação cada vez maior entre as demandas do mercado de trabalho e a educação. O perfil de trabalhadores expectados por esse mercado é de pessoas cada vez mais flexíveis, polivalentes, aptas a lidar com as nuances de uma realidade que

---

<sup>5</sup>Para Libâneo (2012, p. 96) a tendência neoliberal está centrada na liberdade econômica (economia de mercado autorregulável), possuindo características como: livre concorrência; fortalecimento da iniciativa privada com a competitividade; (...) sociedade aberta e a educação para o desenvolvimento econômico em atendimento as demandas e exigências do mercado; a formação das elites intelectuais; seleção dos melhores baseada em critérios naturais de aptidões e capacidades.

muda a todo o momento. Um novo tipo de trabalhador, cuja formação depende da adequação da escola e do ensino a nova sociedade, regida, em grande parte, por interesses mercadológicos.

Torna-se vital que a escola encontre um meio que a permita equilibrar as demandas dessa nova configuração social, sem perder de vista o compromisso com a formação de cidadãos críticos, ávidos e capazes de atuar e transformar a realidade em que vivem.

Esse objetivo, sem dúvida tem sido um dos grandes enfrentamentos da educação contemporânea, que para muitos ainda está longe de ser concretizado. Porém, não podemos desprezar aquilo que já vem sendo feito, um exemplo disso, são os resultados expressos no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos – 2015 - “Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios” (EBC, 2015), os quais apontam avanços no que tange o compromisso com a formação do cidadão.

Embora esse progresso ainda esteja aquém dos objetivos almejados em sua completude, o documento destaca que o Brasil conseguiu superar duas das seis metas propostas para o período assumido. A primeira trata da universalização ao acesso à educação primária, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e a segunda trata da inclusão de meninos e meninas na escola, independentemente do gênero. O próprio documento atenta para o fato de que embora se tenha dado um grande salto em relação às metas atingidas, muito ainda se tem a fazer. Só dar condições de acesso não basta, tem de se garantir as condições para que os estudantes, uma vez matriculados, permaneçam na escola.

Sabemos que o fator “permanência” corresponde a uma das grandes dificuldades enfrentadas atualmente. Problemas relativos à infraestrutura, ao espaço de aprendizagem ultrapassado e pouco atrativo, professores despreparados e desmotivados, são exemplos de fatores que contribuem para o agravamento da situação.

É grande o desperdício de talentos nas escolas brasileiras, alavancados pela evasão, repetência e baixos níveis de rendimento, conforme demonstrado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Isso se dá por dificuldades detectadas no processo de gestão, pela falta de orientação e

organização adequada, capaz de nortear a atuação educacional com a devida competência. (LÜCK, 2013)

Para a autora supracitada, não apenas recursos e tempo são perdidos, mas o talento humano, que deveria ser a preocupação central é colocado em último plano, sendo subaproveitado. Essa negligência traz graves consequências sociais, principalmente à medida que tomamos as adversidades relacionadas ao ensino de forma reducionista, dando ênfase a questões burocráticas. Tais questões não devem ser resolvidas de forma isolada e dissociada, como muitas vezes acontece. Elas ensejam a renovação desde os materiais escolares, às práticas de ensino e a capacitação de professores, dinamizando a gestão de forma interativa, sistemática e contínua.

Por isso o trabalho desempenhado pela gestão escolar é fator fundamental, pois as ações articuladas dentro da comunidade escolar tem implicação direta no desenvolvimento de seus agentes. Portanto, quando se olha para a cultura organizacional da escola, para o planejamento, produção e avaliação de seus projetos, para as atividades que envolvem as ações de formação continuada de professores, está-se trabalhando pelo processo formativo como um todo.

Segundo Libâneo (2012), esse entendimento aproxima a gestão educacional centrada na escola da perspectiva sociocritica, cujas ações são organizadas e vão ao encontro da constituição de um espaço voltado aos interesses das instituições e suas respectivas realidades. Dentro desta perspectiva o próprio espaço escolar se torna um ambiente formativo, de modo que as práticas de organização e gestão orientam e possibilitam que a equipe diretiva<sup>6</sup>, professores e estudantes, por exemplo, tenham condições de ensinar e aprender por meio de sua inter-relação, durante o processo de tomada de decisão do outro, ao passo que a comunidade escolar muda inovando o próprio contexto de atuação.

Conforme os pressupostos da perspectiva sociocritica, a escola como espaço público se encontra alicerçada tanto em experiências subjetivas, particulares de cada um, como experiências coletivas, que se entrecruzam

---

<sup>6</sup> Equipe diretiva aqui compreendida como a direção da escola, coordenação pedagógica, orientação educacional e supervisão escolar. (LÜCK, 2013)

dando corpo ao espaço escolar, tido como construção social, livre, autônoma e ao mesmo tempo mediado pela política, cultura e economia.

É fato que a realidade da educação no Brasil precisa avançar muito a respeito de tais discussões. Embora convivamos sob a égide de um sistema em que prevalece os objetivos mercadológicos sobre os sociais e educacionais é preciso conhecer e compreender aquilo que está posto hoje para ter condições de transformar o amanhã.

Conseguir traçar um paralelo entre essas duas perspectivas já é um avanço, pois estamos passando por um processo de tomada de consciência e o debate a respeito destas questões é crucial. Lima (1996, p. 31 apud Libâneo 2012, p. 418) expresso bem essa ideia quando diz que:

A subjugação total da escola a imposição normativa, levada a cabo pelo Estado e pelos sistemas globais de controle, transforma-a num campo de reprodução, condenando os atores e despojando-os das suas margens de autonomia e liberdade e das suas capacidades estratégicas. (...) {Por outro lado} a escola não será apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas será também uma instância auto-organizada para a produção de regras e a tomada de decisões, expressão possível de atualização de estratégias e de usos de margens de autonomia dos atores.

Conforme ressalta Lück (2013), as competências de diretores, coordenadores pedagógicos e professores são colocados à prova. Conciliar interesses pessoais e coletivos frente às exigências do mercado de trabalho que recaem sob a escola, as pressões exercidas por políticas públicas e programas de governo vinculados a organismos internacionais de avaliação da educação e ainda dar conta dos objetivos pedagógicos e sociais a atingir são metas que só podem ser alcançadas se há distribuição, coordenação e desdobramento do trabalho a ser realizado.

A direção, por sua vez, é responsável pela mediação entre os distintos elos dessa corrente, para tanto deve por em ação o processo de tomada de decisão nas instituições e coordenar os trabalhos, de modo que sejam realizados dando preferência a ações e decisões de forma coletiva. Atitudes como essa costumam minimizar ruídos e evitar atritos dentro das escolas. (LIBANÊO, 2012)

A busca por um consenso entre as partes, o privilégio de ações coletivas, não deve suscitar a ideia da falta de embates. O confronto de ideias

é essencial nesse processo dialógico, justamente para que haja uma reflexão conjunta sobre as decisões a serem tomadas.

É importante ficar claro que, no que tange a condução da gestão escolar, não se pode trabalhar com a ideia de neutralidade e imparcialidade, dentro de um contexto plural como este nem seria plausível.

Porém, existem aquelas situações em que a gestão é desvirtuada de seus propósitos. Nesses casos, tem-se a imposição do interesse de uma das partes, cujos dirigentes de determinadas instituições de ensino usam o cargo que ocupam para tratar de interesses particulares, desvirtuando a gestão de suas concepções e função social. Os interesses político-partidários suplantam os interesses públicos e isso vem se tornando banal, ao passo que muitos dirigentes de sistemas de ensino são escolhidos por manobras políticas, equipes de trabalho são compostas com este fim.

Até para evitar que isso ocorra, cabe aqui fazer essa ressalva, que demonstra como, a falta de canais de informação, diálogo e carência de políticas educacionais consistentes para com a formação do outro podem acabar dando margem para situações dessa natureza.

Além da falta de compromisso, isso mostra a gestão escolar sob um viés contrário ao que foi discutido aqui. Em função disso deflagram-se alguns dos desafios em torno da gestão. Pensando em uma sociedade real com metas passíveis de serem atingidas, privilegiando a gestão de caráter democrático-participativa, calcada na inter-relação da equipe diretiva e o restante da comunidade escolar como forma de qualificar o processo educativo.

## 2.2 GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM DEBATE

Diversos estudos embasados em autores como Libâneo (2012); Lück (2013); Mizukami (2002) e Porto (2000), que tratam sobre a formação de professores apontam as escolas como espaço privilegiado para a formação continuada docente. Neste sentido, é importante propiciar condições para a qualificação do professor, por meio de estratégias e ações que visam desenvolver seu conhecimento, suas habilidades, atitudes e valores a respeito do próprio trabalho, em seu lócus de atuação.



Pressupõe-se a partir disso que a prática docente melhora quando o professor conhece bem o funcionamento do sistema de ensino<sup>7</sup>. A escola enquanto unidade básica desse sistema representa o elo entre as políticas públicas, as diretrizes e o trabalho desenvolvido pelo professor dentro da sala de aula, portanto ela tem de zelar por essa melhoria. (LIBÂNEO, 2012)

No entanto, ao observar o cotidiano vivenciado dentro de muitas instituições, segundo afirma André et al. (2000), a preocupação com a formação continuada de professores é incipiente, percebem-se poucas mudanças que evidenciam concretamente tais modificações, deste modo, muito precisa ser feito, pois são transformações que mexem com a estrutura das instituições e impelem a mobilização e articulação entre o núcleo docente e equipe diretiva.

Em diversas situações o sistema de ensino não dispõe de programas de formação articulados com o contexto e as demandas docentes, tão pouco estimula a utilização do espaço escolar para explorar e possibilitar a aprendizagem de seus professores, ou seja, aquilo que deveria facilitar esse processo acaba se tornando um empecilho.

A burocracia representa mais um entrave relativo à formação continuada de professores. Quando a preocupação passa da oportunidade de se refletir sobre as práticas docentes, a possibilidade de investigar e teorizar sobre o trabalho pedagógico, para a mera preocupação com a contabilidade de horas que somam pontos no plano de carreira, por exemplo, o foco da formação foi desvirtuado de sua função. (LIBÂNEO, 2012)

Em consonância com estas ideias Nóvoa (1997), aponta que o acúmulo de horas-aula, com poucos momentos de intervalo, a falta de tempo e de espaço prejudicam a inter-relação entre pares. Impedem o diálogo e a troca de experiências entre os professores, e a produção mútua de conhecimentos, contribuindo para a estagnação e não para investimento e progresso que a formação docente requer.

Em contrapartida, abandonar o comodismo e a falsa sensação de segurança proporcionada por uma rotina enraizada, apesar de não ser uma

---

<sup>7</sup> Sistema de ensino entendido como unidade complexa e interdependente a qual se inter-relaciona com outros sistemas, como o político e o econômico. Corresponde a articulação de elementos “materiais (conjunto das instituições de ensino) e ideais (conjunto das leis e normas que regem as instituições educacionais)” que somado formam o sistema de ensino.

tarefa simples, faz-se urgente e necessária. Ano após ano, repetindo as mesmas atividades sem refletir sobre o trabalho pedagógico incrustado em práticas tradicionais não é raro de se ver. Em situações como essa seria pontual conduzir o professor a refletir sobre sua ação pedagógica, transformando-o em um pesquisador do próprio trabalho. Conforme enfatiza Bolzan (2009, p. 17), refletir sobre sua ação representa um exercício de autonomia docente, já que permite que ele deixe de:

(...) seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos em livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

O desafio está posto, transformar e fazer do espaço escolar uma alternativa que viabilize de maneira concreta a formação continuada do professor, e dê conta de atender as suas demandas, é uma necessidade premente. Por esta razão é preciso aproveitar o espaço-tempo das escolas, articulando o cotidiano escolar e o desenvolvimento formativo do professor, valorizando-o como lócus de produção de conhecimentos a partir das situações ali vividas.

A prática contextualizada, alicerçada pela pesquisa e produção compartilhada de experiências constituem excelentes alternativas para que a formação continuada docente se institucionalize de forma significativa no espaço escolar. Nem poderia ser diferente, já que o desenvolvimento de práticas desvinculadas da cultura organizacional seriam esvaziadas de sentido. (LIBÂNEO, 2012)

Muito embora, a realidade demonstre ainda o predomínio do trabalho isolado dos professores, é essencial que se tenha a assunção da escola como uma comunidade integrada, democrática e aprendiz. É nesse espaço que se dá concomitantemente o aprimoramento profissional e organizacional dessa comunidade.

Tomando a sala de aula como microespaço das instituições escolares, esse se configura como um lugar de construção, reconstrução e compartilhamento de culturas variadas. Na tentativa de romper com o problema

do isolamento explícito anteriormente, a organização escolar precisa estabelecer meios que efetivem a participação de seus agentes. Para Libâneo (2012), isso pode ser realizado através de reuniões, leituras dirigidas, elaboração conjunta do projeto pedagógico-curricular, discussões sobre formas de avaliação, as quais possam dar condições de promover o desenvolvimento profissional dos professores e a formação dos estudantes.

É importante afirmar que o trabalho realizado em sala de aula é a razão de ser dos professores, bem como da gestão, mas ele não começa e nem acaba quando iniciam ou terminam as aulas. Nesse sentido, sobre o exercício profissional do professor, segundo o autor, sabe-se que compreende ao menos três atribuições: a docência; a atuação na organização e na gestão da escola, e a produção de conhecimento pedagógico, as quais são brevemente apresentadas a seguir.

No exercício da docência Libâneo (2012), destaca que o professor precisa estar epistemicamente preparado, ter consolidado os conhecimentos relacionados aos conteúdos que irá trabalhar. Isso lhe dará condições de preparar suas aulas com segurança e oferecer apoio aos estudantes quando necessário, gerenciando seus processos de aprendizagens. Paralelo a isso ele precisa sistematizar formas de trabalhar limites, valores e atitudes concernentes à vivência em grupo.

Além disso, para o autor supracitado, como componente da equipe escolar o papel do professor está relacionado ao conhecimento de aspectos da gestão educacional, em especial algumas deliberações escolares. O professor necessita conhecer a forma como a escola está organizada, seu Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Estudos, sendo que esse conhecimento lhe fornecerá condições de opinar e decidir sobre aspectos relevantes em distintas situações, como reuniões pedagógicas, conselhos de classe da escola, dentre outras, amparando-o em suas decisões.

Como última atribuição, aquele capaz de construir saberes a respeito do próprio trabalho, constituindo-se num pesquisador que toma seu campo de atuação como ponto de partida para novos estudos, para pensar sobre suas práticas. Essas características conforme aponta Libâneo (2012), ao mesmo tempo em que delineiam um perfil profissional, não devem ser tomadas como

matriz, pois as situações e realidades de cada lugar são distintas e demandam que os profissionais se adequem a elas.

A compreensão do papel do professor como sujeito que gesta a sua sala de aula, seu conhecimento e ainda compreende as atribuições dos demais membros de sua equipe favorece o trabalho em grupo. Apostar no trabalho em equipe, nos saberes docentes construídos por meio da experiência profissional de cada um, que combinados dão suporte as ações e decisões a serem tomadas dentro da escola, representa passo importante para as alterações em prol de melhorias nas condições de trabalho.

Nesse sentido, nossa atenção se volta para os entendimentos sobre as abordagens relativas à formação continuada docente. Consciente de suas atribuições o professor deve ter discernimento sobre tais abordagens de modo a ampliar suas concepções sobre o assunto e tecer julgamentos próprios sobre os mesmos.

Segundo Almeida et al. (2011), a primeira abordagem concebe à formação continuada como uma espécie de compensação necessária após a formação inicial, assim seria possível suprir os déficits, as limitações oriundas de uma formação frágil. Esta é uma concepção formativa muito presente na vida do professor, que é visto pela falta, por aquilo que não dá conta e, portanto, deve-se “encaixar” em cursos que prometem suprir as supostas carências. Seja pela ausência de orientação, tempo e condições muitos professores ainda pensam seguindo esse molde e se enquadram nesta realidade. Em geral são formações por meio de ações pontuais insuficientes para promover mudanças duradouras.

Uma segunda abordagem relaciona a formação continuada a um empreendimento pessoal, associado ao ciclo de vida profissional docente. Dependendo desse ciclo o professor sente mais ou menos o peso, as frustrações, problemas que envolvem o reconhecimento do seu trabalho. Isso implica numa espécie de engessamento, que paralisa e desilude o professor, demandando uma atenção especial por parte daqueles que promovem a formação continuada, já que mais que a busca de conhecimento científico, os professores ressentem um espaço para desabafar, aprender a lidar com situações que os fragilizam emocionalmente, por sentirem-se sós, incapazes de lidar com este contexto em um dado momento.

Contrastando com a ideia de formação docente individualizada expressa pelas duas primeiras abordagens, a terceira e última, conforme aponta Almeida et al. (2011), compreende a formação continuada sobre uma perspectiva colaborativa. Esta abordagem vê na formação, um meio de fortalecer e legitimar a escola, pois há um envolvimento real entre as partes. É possível perceber que o compartilhamento de saberes é valorizado e estimulado, por meio de atividades diversificadas, dinâmicas de grupo, planejamento e avaliação institucional conjunta, valorização das produções docentes, possibilitando a interação entre escolas e destas com as universidades, servindo como um exemplo que explora distintas formas de olhar o processo formativo do professor ampliando sua rede de conhecimento, contribuindo para a constituição de uma cultura de colaboração.

A constituição de uma cultura colaborativa para Damiani (2008), tem reflexos muito relevantes no estabelecimento das relações inter e intragrupais. As decisões, bem como ações que emanam do conjunto, ou seja, da equipe diretiva e professores de classe, ganham um corpus de significado e efeito diferenciado, pois foram discutidas e visam objetivos comuns negociados pelo coletivo. Esse tipo de relação, tende levar ao que a autora chama de não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

O investimento no trabalho colaborativo nas escolas quando bem conduzido, com a efetiva participação do grande grupo, eleva expressivamente as oportunidades de trocas de experiências entre os sujeitos envolvidos, o que repercute em novas maneiras de ver, pensar e refletir sobre os saberes docentes e, por conseguinte, sobre a formação docente no espaço escolar. Ao reconhecer aquilo que é sabido ou é desconhecido do grupo, aquilo que é sentido como fragilidade ou é tomado como potencialidade, podemos trabalhar seguindo um viés comum, pensando em um processo de desenvolvimento e superação de desafios. Isso contribui para a tomada de decisões e resolução de problemas importantes interligados ao contexto de cada instituição. (DAMIANI, 2008)

Outro aspecto que merece destaque segundo Fullan e Hargreaves (2000), ao falarmos em formação docente continuada relacionada a uma

perspectiva colaborativa, diz respeito ao contraste existente, em muitas situações, entre ações isoladas e ações coletivas dentro do universo escolar.

O que muitas vezes atrapalha o estabelecimento de espaços que nos permitam minimizar a sensação de isolamento docente e apostar em uma cultura colaborativa está relacionado à estrutura organizacional das escolas, ao sistema de ensino. A excessiva carga horária de trabalho dos professores, a falta de reconhecimento e valorização da categoria perante a sociedade, não só compromete o investimento em ações colaborativas, como interfere na organização de ações voltadas à formação continuada de professores, que em geral fica em último plano. (FULLAN E HARGREAVES, 2000).

Assim, para lidar com esse tipo de enfrentamento compreendemos que as instituições escolares que encontram problemas nesse sentido, olhem para dentro da sua realidade e busquem reconhecer as características e demandas do seu grupo para que, a partir disso, possam romper com essa sensação de isolamento. Espera-se que deste modo, seja possível investir e dar sentido as vivências trazidas pelos sujeitos do grupo para que tais vivências possam ser compartilhadas, dando início a um processo que valorize e cultue o trabalho sobre uma perspectiva colaborativa.

Damiani (2008) destaca que essa é a realidade de muitas escolas brasileiras. Os momentos ditos de interação e troca de experiência entre pares como as reuniões pedagógicas e os conselhos de classe são representantes dessa fragilidade organizacional, já que esses momentos acabam servindo a outros fins, não condizentes com a ideia de explorar e mobilizar uma cultura de trabalho colaborativo. Ao invés disso, acabam dando espaço a definições de ordem burocrática e resolução de problemas emergenciais, ao passo que deveriam servir como espaço para discutir, refletir, planejar e por em ação questões de ordem pedagógica, por exemplo.

Nesse sentido, Fullan e Hargreaves (2000), sugerem a necessidade de se encontrar um ponto de equilíbrio entre as necessidades e demandas de cada realidade escolar. É importante que se encontre uma maneira para que as ações de ordem burocrática, de expressão individual e coletiva coexistam dentro das escolas. Assim, sustentar a ideia de investir em um ambiente que seja possível compartilhar tanto os saberes como os fazeres.

Conforme estudos empreendidos por Fullan e Hargreaves (2000), as escolas que instituíram um trabalho colaborativo registraram benefícios como, baixos índices de repetência e evasão entre seus estudantes; maior interação entre a equipe diretiva e o grupo de professores (corresponsabilidade); alto grau de satisfação e investimento em formação continuada de seus docentes. Além disso, os mesmos estudos apontam para melhores condições na identificação de atritos, problemas emergentes no grupo, bem como as condições para resolvê-los, buscando cultivar uma identidade grupal, assim como possibilitar condições de refletir sobre as práticas em ação.

De posse dessas informações o professor tem condições de repensar o seu processo formativo, para que possa dar conta de sua demanda de trabalho e acompanhar as transformações da sociedade.

### 2.3 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL<sup>8</sup>: ENTENDENDO O PNAIC (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA)

Muito se tem discutido sobre a centralidade dos professores, nos programas governamentais, como agentes responsáveis pela mudança no campo educacional. Acerca disso, Dourado (2007), explicita que pensar sobre a formação pedagógica demanda, sobretudo, o encontro, o entendimento entre as políticas educacionais relativas à compreensão da formação docente como um processo.

Talvez seja por isso que a articulação entre políticas públicas e a gestão educacional no país seja tão complexa. As leis estão no papel, elas funcionam muito bem, porém, a disparidade entre os contextos, as peculiaridades de cada escola, de cada município e assim por diante, acaba muitas vezes, por engessar as ações em torno dessas articulações.

É essencial que se sensibilize a comunidade escolar, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e estudantes, para que possam saber sobre aquilo que é importante lutar, começando, conforme

---

<sup>8</sup> Pode ser compreendida segundo Camargo (2006), como fração das políticas públicas, atendendo, com efeito, a um determinado setor do todo: a educação. Conforme Vieira (2000), as políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade das políticas educativas num espaço-tempo histórico, assim podem estar associadas às áreas específicas de intervenção, sejam relativas as políticas de educação infantil, políticas de educação básica, educação superior, entre outras, podendo desmembrar-se em outras políticas.

destaca Dourado (2007), pela necessidade de articular a concepção de educação com a prática social, sendo inviável pensar a gestão de políticas concernentes a educação, descoladas do contexto sociocultural em que vivemos.

A respeito desse panorama em torno de políticas públicas trazemos as discussões em torno do PNAIC (Pacto de Alfabetização na Idade Certa), programa do governo federal instituído para dar conta da alfabetização de crianças até o final do 3º ano da educação básica. Ele corresponde a um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Assim, segundo pesquisas realizadas pelo MEC, foi constatado que muitas crianças vinham concluindo seu processo de escolarização inicial sem estarem devidamente alfabetizadas. Deste modo, o PNAIC veio para garantir o direito de alfabetização destes estudantes até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Objetivo esse a ser alcançado por meio de ações que promovam o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012).

Diante destas explanações, apresentamos brevemente os princípios gerais da formação continuada de professores segundo o PNAIC, além de colocações pontuais sobre a configuração desse programa de governo e seu desenvolvimento, buscando relacioná-las de forma crítica e reflexiva com os pressupostos debatidos nesta pesquisa.

Levando em conta o contexto de atuação dos professores que atuam na rede pública municipal de ensino diagnosticada pelo MEC, nos questionamos: será possível determinar as habilidades e conhecimentos necessários para seu fazer pedagógico? Desses, quais podem ser aprimorados pelos professores nos processo de formação continuada? Tais questionamentos servem como ponto de partida para problematizarmos seis princípios gerais da formação continuada conforme as expectativas do PNAIC. (BRASIL, 2002)

O primeiro deles trata da *prática da reflexividade*. Este princípio induz a pensarmos a respeito do espaço que o professor tem dedicado ao exercício da reflexão sobre sua prática cotidiana. Considera-se que ela pode contribuir para sua tomada de decisão em sala de aula, além de possibilitar a antecipação dos



atos cognitivos dos seus alunos, contribuindo para o aprimoramento do trabalho que desenvolve. Seguindo este princípio esta é uma ação que tem na alternância entre a prática/teoria/prática a resposta a esse desafio.

*A mobilização dos saberes docentes* corresponde ao segundo princípio formativo definido pelo PNAIC, o qual enfatiza que o conhecimento a ser explorado como possibilidade formativa e os saberes institucionalizados constituem um ponto central sobre as discussões em relação a formação continuada. Aquilo que já sei pode ser melhorado, olhado e utilizado sob outra perspectiva, inclusive, pode ser compartilhado.

Dentro do quadro de princípios elencados pelo PNAIC é sugerido que se faça como pontua Nóvoa (1995 apud Brasil 2012, p.14), quando diz que o importante é:

[...] dar voz aos professores, trazer à tona o saber que eles possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo, (...), colocar em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos”.

*O terceiro princípio aborda a constituição da identidade profissional*, que conforme ressalta o documento, é importante considerar que faz parte do processo de aprendizado da docência, traçar modelos em relação prática profissional. É válido o reconhecimento da formação continuada como meio efetivo de investir na construção positiva da identidade do professor, apesar de nosso contexto sociocultural, muitas vezes, se apresentar contrário.

De acordo com esse princípio cada professor tem uma trajetória profissional que é única, entremeada por situações que por vezes, auxiliam e outras vezes limitam sua atuação profissional, de modo a constituir sua identidade docente.

As considerações de Bosi (1994 apud Brasil, 2012, p.55), vão ao encontro dessa ideia, quando destaca que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. A memória pode ser usada como instrumento que potencializa a reflexão e a constituição da identidade profissional.

*A socialização*, por sua vez, é o quarto princípio a ser destacado, o qual possui como prerrogativa a ideia de que o professor é um ser social por

natureza, ele não trabalha sozinho, precisa manter contato com alunos, pais, equipe diretiva, outros professores e profissionais. Portanto, constitui um princípio relevante, considerando que a habilidade dialógica vem a ser um instrumento essencial para todo professor, que deve exercitar sua capacidade comunicativa, por meio de atividades em grupo, a argumentação, intervenção com colegas e com alunos.

O *engajamento* que se refere ao quinto princípio representa a penúltima habilidade a ser desenvolvida pelos professores. O mesmo suscita a ideia de continuidade, atrelada justamente aos preceitos básicos da formação docente. É preciso estimular o desejo, a vontade de ir adiante, aguçar o gosto pela pesquisa, aflorar a curiosidade e o entusiasmo pelo que faz. O professor que aprende pela pesquisa tem a investir e mobilizar-se no que tange seu processo formativo e isso é fundamental para sua prática.

A *colaboração* corresponde ao último princípio em destaque. Segundo consta no programa, sem esta habilidade se torna impossível exercer a profissão docente, pois dela dependem o compartilhamento, trabalho coletivo, troca de experiências, ações que são vitais para a oxigenação das ideias e fortalecimento do trabalho desenvolvido pelos professores.

A definição desses princípios aliada aos objetivos do PNAIC foi passo inicial dado em relação à instituição de um programa de investimento nacional na formação de professores da educação básica. O passo seguinte, conforme consta no próprio documento com as especificidades e deliberações de cada etapa do referido programa, foi partir para a escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada uma delas.

Assim, as ações do PNAIC tem suporte em quatro eixos de atuação:

1º formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2º materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3º avaliações sistemáticas, e 4º a gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012, p. 05)

Considerando que este programa teve início no ano de 2012, e atualmente estamos entrando na terceira etapa desde sua implantação, antes de tecer comentário e fazer uma avaliação do tempo transcorrido, cabe neste momento, discorrer sobre o funcionamento básico do PNAIC, buscando traçar

um paralelo entre seu desenvolvimento, sua relação com a formação docente e o processo de gestão do mesmo pelas escolas.

Definir procedimentos, esquemas, estratégias de ação por meios da gestão, que possibilitem a qualificação da formação continuada de professores e, em consequência disso, dos seus respectivos alunos, nos anos iniciais de escolarização, é tarefa complexa e demanda articulação entre os sistemas de ensino.

Em linhas gerais, no que tange a estruturação e desenvolvimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foram constituídas equipes de trabalho dedicadas a planejar, monitorar e realizar ações relativas ao ciclo de alfabetização.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), segundo aponta o documento oficial que regulamenta a organização das equipes de trabalho e formação continuada de professores do PNAIC, em cada secretaria atua uma Equipe de Gestão Central, a qual se responsabiliza pela definição de princípios gerais e orientações globais de trabalho, ocupando-se da articulação entre as unidades escolares. A Equipe de Gestão Central atua junto à gestão da secretaria municipal, não estando, portanto, centrada em uma escola específica, podendo também ser denominada como equipe técnica, diretores de projetos, dentre outros. Convém salientar que a essa equipe fora constituída por profissionais de várias áreas de atuação (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, licenciados nas diversas áreas de conhecimento), com a finalidade de ampliar e qualificar os conhecimentos e as condições de análise e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012)

Quanto às especificidades dos cursos de formação dos professores participantes do Programa PNAIC, estes foram estruturados a partir de um esforço conjunto de distintos segmentos da sociedade. Contou-se com a parceria de universidades públicas brasileiras e as secretarias de educação. Por se tratar de um programa de formação continuada em larga escala, o qual envolve um grande número de instituições e professores, seria impossível dar conta de assumir tal compromisso sem a cooperação dessas instâncias. (BRASIL, 2012)

Levando em consideração a complexidade e abrangência do programa, sobre os responsáveis pela sistematização dos cursos e seus participantes, as

ações formativas foram desenvolvidas em escala, partindo do Formador, precedido pela formação dos Orientadores de Estudo, então responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores integrantes do Pnaic, como será possível acompanhar em síntese logo a seguir. (BRASIL, 2012)

O Professor Formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras responsável em realizar a formação dos Orientadores de Estudo, que por sua vez, são professores das redes de Educação Básica os quais fizeram um curso específico, com 200 horas de duração, ministrado pelas universidades públicas, capacitando-os a atuar em turmas então constituídas por 25 professores alfabetizadores dos três primeiros anos do ensino fundamental cadastrados no programa PNAIC por suas respectivas redes de ensino. (BRASIL, 2012)

Juntando-se a esse grupo, por fim, os professores regentes de classes de alfabetização, estes deveriam ser atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo em encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades. Assim, no total, seriam computadas às 80 horas relativas às unidades trabalhadas, juntamente com 08 horas de seminário final e 32 horas de estudo e atividades extrassala, contemplando 120 horas. (BRASIL, 2012)

A respeito das temáticas abordadas pelo PNAIC ganharam destaques questões voltadas aos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; o planejamento e avaliação das situações didáticas; o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização, enfatizando que o foco dessas abordagens varia conforme o ciclo do programa, sendo que cada etapa traz um esboço do corpus epistemológico a ser trabalhado durante seu desenvolvimento. O primeiro ciclo de formações de professores foi realizado no decorrer de 2013 ocupando-se de trabalhar questões voltadas para a leitura e escrita. No segundo ciclo as atenções e trabalhos estiveram voltados para a matemática e por fim, este ano deu-se início ao terceiro ciclo do PNAIC, no qual a formação continuada será focada de forma integrada em áreas de conhecimento não contempladas na primeira e segunda fase do programa. (BRASIL, 2012)

## 2.4 O PNAIC PASSADO A LIMPO

O desafio proposto pelo PNAIC desde sua gênese pode ser considerado ousado. Oferecer formação para profissionais com distintos níveis de conhecimento e experiência pedagógica, de modo a viabilizar que todas as crianças dominem a leitura e a escrita até os oito anos tem mobilizado o sistema de ensino do país. De acordo com resultados da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), realizada em 2011, foi constatado que apenas 56,1% dos estudantes do 3º ano aprenderam o que era esperado em leitura, ou seja, mais uma prova dos desafios a serem enfrentados pelo programa PNAIC. (ROSI, 2015)

Adentrando em mais uma etapa no ano de 2015 desde que o Programa teve início é notório que o PNAIC assumiu grande espaço nas questões que tangem a formação continuada de professores. Por essa razão, ao longo do tempo em que vem sendo desenvolvido foi realizada uma série de levantamentos de dados pensando na qualificação desse programa.

Os dados levantados apontaram demandas como a necessidade de aprofundar as discussões voltadas às ações capazes de dar suporte e mobilizar a participação de gestores municipais e escolares na implantação e nos esforços empreendidos para dar continuidade ao Programa PNAIC.

Além disso, foi detectada à necessidade de disseminar as problematizações em torno da legislação vigente, no sentido de debater como se dá o funcionamento das políticas educacionais voltadas à formação dos professores dos anos iniciais. Outro aspecto levantado diz respeito à necessidade de colocar em evidência ações/estratégias de práticas pedagógicas, formas de mediação desenvolvidas dentro das escolas que possam intervir na sistematização do trabalho pedagógico.

Por fim, foi identificada a emergência de se refletir sobre as mudanças provocadas pelos agentes participantes do programa de modo que seja possível processar a avaliação gradual daquilo que é experienciado no PNAIC. (BRASIL, 2015)

Assim, partindo dessa necessidade de investir na reflexão sobre o processo de desenvolvimento das ações formativas realizadas pelo PNAIC,

estudos efetuados por meio de uma parceria entre MEC/UNESCO e a Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (DAGE/SEB/MEC), identificaram as principais demandas junto as Coordenações Institucionais do PNAIC sobre o andamento do Programa em cada estado brasileiro, deste modo tais demandas podem ser observadas a seguir:

- a) articulação de agenda de formação junto à IES, de modo a contribuir com a construção do calendário dos encontros e mediação junto às redes, no sentido da liberação dos orientadores de estudo para suas atividades;
- b) solução de problemas na entrega de material;
- c) articulação do calendário de programa de formação próprio com aquele do PNAIC, de forma a respeitar as ações de formação em curso em cada estado e integrar a formação proposta pelo PNAIC;
- d) mobilização junto à Undime pela continuidade do apoio aos cursistas, pelos municípios;
- e) apoio e esclarecimento em relação a problemas no pagamento de bolsas;
- f) orientações sobre os procedimentos em relação à troca de coordenadores, orientadores de estudo e informações em geral sobre o SISFACTO. (BRASIL, 2015, p. 11)

Essa síntese de demandas, por sua vez, contribuiu para a produção de um material voltado a orientação dos agentes participantes do PNAIC, dentre eles professores, secretários, supervisores, coordenadores pedagógicos e diretores. Segundo o levantamento realizado foi possível constituir um material de apoio denominado “Caderno para Gestores”, desenvolvido com o intuito de chamar a atenção para olhar a gestão como seu eixo articulador.

Observou-se que os professores que aderiram ao Programa sentiam-se pressionados, como se a responsabilidade pelo sucesso de alfabetizar os estudantes dependesse unicamente de seu trabalho. Faltava ainda algo que materializasse essa ideia de distribuição de competências, assim, o Caderno para Gestores sinaliza o cuidado que tem de se ter com outros elementos como grau de interação da comunidade escolar, ambientes e materiais adequados a cada realidade, demonstrando que apesar do professor ser figura essencial do processo de ensino e aprendizagem, nem toda responsabilidade deve recair sobre ele.

Para tanto, as deliberações do PNAIC, segundo consta no Art. 10 da Portaria n.o 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi ressaltada a importância do papel do Conselho Municipal e dos Conselhos Escolares como instâncias essenciais no

acompanhamento e monitoramento das ações do PNAIC para que seja possível construir uma gestão democrática e inclusiva. (BRASIL, 2015)

Os Conselhos Escolares, segundo aponta o Caderno para Gestores, seriam capazes de mobilizar o envolvimento da comunidade, possibilitando, por exemplo, maior integração e participação da comunidade nos estudos dos seus filhos, maior interação das famílias com aquilo que acontece no dia-dia das escolas.

O estímulo ao envolvimento da comunidade por meio desses Conselhos teria uma influência ampla, pois assim, ter-se-iam a possibilidade de ampliar as discussões sobre a garantia do direito de aprender de cada criança, o qual não é dever único do professor alfabetizador, já que “o apoio de toda a comunidade escolar, numa gestão plenamente democrática, é que será a garantia do sucesso do PNAIC.” (BRASIL, 2015, p. 13).

Os ditos de Libâneo (2012), vão ao encontro dessa ideia quando ele destaca que um dos grandes compromissos da gestão democrática nas escolas está em constituir sua autonomia e para isso a equipe diretiva, professores, funcionários e a comunidade escolar precisam trabalhar de maneira articulada. Por isso, o autor ressalta a relevância do trabalho coletivo, de modo que seja possível a participação de todos, passando pela definição dos papéis assumidos pelos entes envolvidos nessa organização escolar até a elaboração e consecução do Projeto Político-Pedagógico, viabilizando condições para o acompanhamento e avaliação do que é proposto e desenvolvido por todos.

Neste sentido, os esforços empreendidos, de acordo com o que aponta o Caderno de Gestores têm como foco promover ações voltadas ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, por essa razão busca-se o apoio de toda comunidade escolar para que seja possível superar a falta de uma cultura de participação dos pais, alunos e até mesmo professores nas decisões de muitas escolas.

Desde modo, abre-se caminho para a instituição da ideia de corresponsabilidade e justifica-se a importância de se investir num canal que amplie a participação da comunidade escolar, dando voz a suas demandas. Com isso, torna-se imprescindível compreender que mudanças que mexem na gestão escolar, na incorporação de novos valores e na cultura organizacional

precisam de tempo para amadurecer, para que os entendimentos sobre essas novas ideias possam ser incorporados.

Logo, é possível compreender as dificuldades sinalizadas pelos professores em relação à pressão que descrevem sentir sobre o trabalho que desenvolvem e, além disso, a necessidade de se investir em estratégias capazes de, aos poucos, contribuir para a sustentabilidade dos projetos que buscam a alfabetização dos estudantes até os oito anos, já que está é a principal meta sinalizada no Programa PNAIC.

Diante do exposto, a formação continuada de professores compõe uma das condições necessárias para que as metas do PNAIC sejam alcançadas e, conforme sinalizado no Caderno para Gestores, à falta de tempo foi identificada como uma das maiores fragilidades citadas pelos participantes desse programa. Esse dado revela uma das dificuldades enfrentadas pela Coordenação do PNAIC em se alinhar ao contexto de trabalho das escolas, de modo que seja possível organizar o espaço/ tempo dedicado à formação docente continuada. Neste sentido, ajustar-se a distintas realidades educacionais constitui uma tarefa complexa, por isso a necessidade de se pensar em alternativas coletivas para que tais problemas sejam minimizados.

Dentre as alternativas possíveis para esse problema, o Caderno para Gestores aponta a ideia de admissão de novos docentes para suprir as demandas das escolas que possuem professores em trânsito envolvidos com a formação continuada. Com isso, espera-se organizar os turnos de trabalho, de modo que os professores que necessitam se ausentar, assim possam fazer sem trazer prejuízo para o trabalho que vem sendo desenvolvido no que toca o processo de desenvolvimento e alfabetização das crianças.

Paralelo à tentativa de tentar resolver a questão em torno da falta de tempo para a formação continuada de professores por meio da medida citada anteriormente, também é destacado no Caderno para Gestores outra questão que diz respeito à defesa do trabalho de escolarização sistematizado em ciclos pelo PNAIC. Junto à formação continuada promovida por esse programa deve ser realizado um trabalho que enfatize a relevância e as maneiras de se trabalhar seguindo essa dinâmica por ciclos.

Assim, o PNAIC prevê a importância de se garantir os Direitos de Aprendizagem de cada ano de ensino e para que isso ocorra é preciso haver a



articulação entre o trabalho desenvolvido pelos professores de cada ano e entre os anos. A proposta que segue esse viés obterá sucesso se professores e coordenadores pedagógicos tiverem encadeado seus conhecimentos sobre as metas previstas e o trabalho realizado em cada etapa, além disso, ao final de cada ano saibam o que é preciso ser feito para dar continuidade ao trabalho no ano seguinte, dando sentido à ideia de ciclo. (BRASIL, 2015)

Conforme destaca o Caderno para gestores, sobre o qual foi realizado os apontamentos dessa seção, para além da preocupação com a formação continuada docente devemos levar em conta a articulação entre os agentes escolares, professores, supervisores, coordenadores pedagógicos, diretores e Conselhos Escolares. Esse material deixa evidente a necessidade de sinalizar que a “garantia do direito de cada um dos estudantes é responsabilidade de todos e depende de compromissos políticos efetivos e da consequente execução de projetos educacionais de cada Rede”. (BRASIL, 2015, p. 74)

Sob esse cenário que é dado enfoque a formação continuada de professores se busca atingir as metas propostas pelo PNAIC, observando que, paralelo ao desenvolvimento do programa, está à necessidade de se refletir sobre aquilo que vem sendo realizado no tempo transcorrido. Logo, os levantamentos realizados e dispostos no Caderno para Gestores servirão como guia para que seja possível qualificar as deliberações do Programa, evidenciando a emergência de compreender criticamente as políticas educacionais, bem como os espaços dispostos para formação docente e, por conseguinte, pensados para o desenvolvimento das crianças.

### **3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

Ao considerar a importância da gestão escolar articulada a formação docente continuada é relevante investigar as concepções, assim como estratégias e ações desenvolvidas por equipes gestoras em relação a essa temática, a fim de ampliar os entendimentos sobre a mesma. Nesta direção apresentamos o nosso desenho investigativo:

### 3.1 TEMÁTICA DE PESQUISA

A inter-relação entre as concepções e estratégias/ações desenvolvidas por equipes gestoras de escolas do município de Santa Maria no que tange à formação continuada de seus professores alfabetizadores.

### 3.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais são as concepções, bem como estratégias e ações institucionais que as equipes gestoras desenvolvem com vista na formação continuada de professores alfabetizadores?

### 3.3 OBJETIVOS

#### 3.3.1 Objetivo Geral

- Compreender as concepções que as equipes gestoras têm acerca da formação continuada de seus professores alfabetizadores e quais ações/estratégias institucionais são promovidas por eles.

#### 3.3.2 Objetivos Específicos

- Conhecer as concepções da equipe gestora de escolas municipais sobre a formação docente continuada no contexto da alfabetização.
- Identificar ações e estratégias desenvolvidas pela equipe gestora com vista à formação continuada docente.
- Evidenciar a articulação entre proposições institucionais e as concepções da equipe gestora sobre a formação continuada de professores.

### 3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Caracterizamos este estudo como uma pesquisa qualitativa de cunho sociocultural, conforme os pressupostos delineados por Bolzan (2001-2015), o qual envolveu três escolas do Ensino Fundamental do Município de Santa

Maria, Estado do Rio Grande do Sul. Nosso foco de análise é centrado nas narrativas de seis professoras, dentre elas três atuam como coordenadoras pedagógicas e três como professoras de classe de alfabetização. Assim, em cada escola participante, foram entrevistadas uma professora representante da equipe diretiva e uma professora regente dos anos iniciais.

Com relação à abordagem qualitativa justificamos sua escolha devido o fato dela ocupar um lugar privilegiado no espaço acadêmico das ciências humanas oferecendo possibilidades de estudar situações que envolvem as pessoas e suas relações sociais em diversos ambientes. Além de trazer os estudos sobre a interação social como característica relevante, segundo Flick (2009, p. 25), devemos levar em conta questões específicas desse tipo de pesquisa como a subjetividade do pesquisador e dos demais participantes do estudo, suas “reflexões, observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc.”. Estes aspectos podem configurar elementos que se tornam dados em si mesmos.

Associado a estas ideias, a escolha pelo estudo sociocultural deu-se em função deste permitir que estreitássemos nossos laços com o universo a ser pesquisado, pois ele permite entender o sujeito levando em conta o seu meio social, cultural e histórico. A respeito deste tipo de abordagem Bolzan afirma que:

[...] na pesquisa sociocultural, é fundamental levar em conta o ambiente no qual se desenvolve a investigação. Contudo, o ambiente não tem mais importância que os indivíduos. Ambos precisam ser considerados, com suas múltiplas vozes, como unidades básicas de análise. (BOLZAN, 2002, p.75)

Ainda nas palavras da autora (2006, p. 386), um estudo qualitativo “comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo”. Nessa perspectiva de processo de construção coletiva, mencionado anteriormente, podemos associar aos pressupostos de Vygotsky (2007), quando este considera que a produção de conhecimento ocorre na interação pessoal.

Para Freitas (2002), na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico o que interessa são os entendimentos em torno das perspectivas dos

participantes da pesquisa, levando em conta seu contexto de vida. A importância está voltada para a compreensão das evidências inquiridas a partir do tempo e espaço desses sujeitos, da descrição dos eventos e prováveis articulações entre seus indivíduos, sempre considerando o ambiente sócio-histórico.

Outro detalhe importante face ao exposto, conforme destaca André (1995), é que tanto o pesquisador como os sujeitos de sua investigação passam por inúmeras transformações, os quais evidenciam um constante processo de aprendizagem, de reflexão e de [re]significação, proporcionado por aquilo que descobrem e experienciam, e esse é um processo inevitável e natural.

Portanto, ao integrarmos um contexto de investigação a fim de analisá-lo, certamente não sairemos dele do mesmo modo que entramos. Ao interagir com os sujeitos que deste ambiente fazem parte, estaremos estabelecendo condições que promovam o processo de construção de conhecimento por meio do compartilhamento de saberes, evidenciando assim a riqueza de material a ser explorado e dinamizado dentro dos parâmetros de uma pesquisa do tipo qualitativa.

### **3.4.1 Contexto da Investigação**

Este estudo foi desenvolvido em parceria com três Instituições de Educação Básica da rede pública de ensino do município de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul.

É relevante destacar que para a caracterização do contexto de investigação de cada escola, tomamos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos como substrato de pesquisa. Foi a partir de suas análises que nos aproximamos da descrição desses espaços, buscando compreender sua organicidade tanto do ponto de vista físico, descrevendo brevemente suas instalações; como do ponto de vista da gestão escolar articulada à formação continuada docente, foco desse trabalho. A leitura analítica de cada documento possibilitou correlacionar às deliberações escolares pertinentes aos nossos propósitos de pesquisa. Assim, os PPP foram analisados de forma exploratória

no sentido de mapear e conhecer o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Neste sentido, é importante salientar que embora as escolas participantes tenham se mostrado receptivas para com a pesquisa, contribuindo de forma significativa com suas entrevistas, quanto à disponibilização de documentos essa abertura não foi à mesma. Deste modo, obtivemos acesso a uma cópia na íntegra dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Escolas<sup>9</sup> Lilás e Rosa, mas com relação à Escola Azul esse acesso foi restrito a fragmentos desse documento, sendo que sua consulta teve que ser realizada diretamente dentro da escola, o que dificultou sua análise por inteiro.

### Escola Azul

A Escola Azul é uma instituição municipal de pequeno porte, fundada há 31 anos em 1985. Localizada no bairro Camobi, na vila Tonetto, próximo a Base Aérea de Santa Maria. Esta escola possui 170 alunos e nove professores, dois deles ocupando funções administrativas (direção e coordenação pedagógica) e o restante são regentes de classe e atuam em turmas pré- A e pré-B, além de turmas do 1º ao 4º ano.

No que tange a sua à infraestrutura física a escola possui na parte superior três salas de aula destinadas ao atendimento do ensino fundamental do 1º ao 4º ano; uma sala na qual funciona a Secretaria, Direção e Supervisão escolar; uma sala de informática; um banheiro masculino e um feminino, além de um banheiro para professores; soma-se a este espaço uma Biblioteca pequena, que segundo informações contidas no PPP da escola está aquém das suas necessidades, constituída por prateleiras com livros e um espaço restrito a circulação de pessoas.

A parte inferior do prédio é composta de duas salas de aula para atendimento da Educação Infantil (Pré A e Pré B), uma Cozinha com refeitório para merenda de todos os alunos e dois banheiros (um masculino e um

---

<sup>9</sup> A fim de preservar a identidade das instituições, bem como dos sujeitos da pesquisa, utilizamos as cores Azul, Lilás e Rosa para referenciar as escolas participantes e as respectivas professoras entrevistadas.

feminino), os quais demandam adequação à idade de crianças pequenas. É importante enfatizar que a escola traz registrado em seu PPP a necessidade de reparos físicos capazes de atender a demanda de alunos com necessidades educativas especiais. Assim estão no aguardo da construção e viabilização de rampas de acesso a partir dos critérios mínimos de acessibilidade a que todos têm direito segundo a legislação em vigor. Ao fazer esses registros a equipe gestora se mostra atenta às melhorias necessárias a sua infraestrutura física. Em relação à área externa a instituição conta com um espaço amplo, arborizado e com pracinha de brinquedos.

Quanto aos níveis de ensino atendidos pela escola, antigamente era voltado a crianças da pré-escola, mas atualmente esse atendimento foi estendido às turmas até o 4º ano do Ensino Fundamental, assim elas se encontram distribuídas em: Pré A – faixa etária de quatro anos, Pré B – faixa etária de cinco anos e turmas de 1º, 2º, 3º e 4º anos. Atendem-se os alunos nos turnos da manhã e tarde distribuídas em 09 turmas, sendo a única instituição dessa pesquisa que trabalha com o nível da pré-escola, as demais atendem a partir do primeiro ano.

Em relação aos recursos humanos, à escola conta com nove professores regentes de turma; uma educadora especial; um diretor; um coordenador pedagógico e dois funcionários para serviços gerais. É importante destacar que todos os professores possuem formação em graduação e/ou pós-graduação em áreas afins.

Segundo indica seu PPP, por ser uma escola pequena, possui uma relação estreita com a comunidade que a circunda, baseada no pressuposto de corresponsabilidade e respeito mútuo. Familiares e a comunidade em geral são bastante participativos em eventos sociais e educacionais desenvolvidos pela escola, o que evidencia a mobilização da gestão escolar em promover ações integradoras com seu contexto social.

Com relação à aprendizagem dos alunos, os gestores da escola demonstram preocupação com a melhora dos seus índices de ensino e aprendizagem, para além de fins contábeis relacionados às políticas públicas como IDEB. O foco do trabalho desenvolvido dentro desse espaço é voltado ao aluno, isso fica claro na leitura do seu PPP e também poderá ser

evidenciado na narrativa dos professores entrevistados, cuja análise será apresentada logo adiante.

Para tanto se procura incentivar e investir na formação e atualização dos professores, por meio de projetos como, a “Formação continuada na e da escola”. Porém, quanto a isso não são feitas inferências na parte do PPP que tivemos acesso, assim não pudemos aprofundar as considerações sobre este projeto.

Em relação à preocupação com a formação continuada de professores esse documento traz como possibilidades formativas a participação em cursos, seminários, palestras, jornadas, congressos e as reuniões administrativo-pedagógicas, mas não traz detalhes sobre como isso é feito.

Nesse sentido, nosso levantamento destacou que dentre as estratégias e principais ações desenvolvidas pela escola está à promoção de reuniões administrativas e pedagógicas, por meio das quais se busca debater e refletir em relação a assuntos pertinentes para o grupo, inclusive, os relativos à formação continuada de professores e assim articular meios, estratégias e ações adequadas às suas demandas, possibilitando a construção coletiva de um perfil de escola compatível com a realidade que desfrutam.

Quanto ao currículo escolar da instituição, como indica seu PPP, este vem organizado, de modo que se realize a integração interdisciplinar entre a aprendizagem por projetos e os conhecimentos historicamente construídos, buscando promover a resignificação dos saberes constituídos perante a realidade social que compartilham. Segundo aponta seu currículo à gestão escolar demonstra preocupação com o desenvolvimento de habilidades e competências mediadas pelos professores por meio de atividades lúdicas, cuja finalidade é viabilizar a passagem gradativa de um nível de ensino para outro. Seu currículo é concebido formalmente como um processo contínuo, dinâmico e articulado nas diferentes áreas do saber, demonstrando ser responsividade da gestão frente aos desafios, expectativas e demandas em torno do ensinar e aprender.

O desfecho da análise desse primeiro documento nos dá indícios de que a equipe gestora trabalha de forma integrada, buscando contemplar as demandas de seu público, articulando ações que atentem para isso. As ações

propostas com vista a formação continuada docente poderiam ser mais aprofundadas, ratificando sua importância dentro desse contexto.

### Escola Lilás

Fundada há 44 anos, em 1972 a Escola Lilás também tem sua sede no bairro Camobi, e está localizada nas proximidades do trevo de acesso à cidade de Santa Maria. Esta instituição de ensino atende um total de 207 alunos, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que pelo período da manhã tem os Anos finais (do 6º ao 9º ano) e à tarde os Anos iniciais (do 1º ao 5º ano), contemplando também, em turno inverso, alunos que participam do programa Mais Educação. Além disso, a escola conta com 18 professores concursados, distribuídos entre turmas de unidocência (5); licenciaturas específicas (10) funções administrativas direção, coordenação pedagógica e supervisão (3).

Quanto ao espaço físico, esta escola conta com oito salas de aula, mais uma sala para o 1º ano, com banheiro próprio; uma biblioteca; uma sala de informática; uma sala de professores; uma sala para a coordenação pedagógica com banheiro; uma sala para o atendimento educacional especializado; uma secretaria; uma cozinha conjugada ao refeitório; uma despensa; um banheiro masculino e um feminino; um vestiário masculino e um feminino; na área externa conta com uma quadra poliesportiva, uma pracinha com caixa de areia e é arborizada.

O acesso à cópia do PPP desta escola na íntegra possibilitou uma análise aprofundada, permitindo que voltássemos nosso olhar para os aspectos mais relevantes em relação a nossa pesquisa.

Sendo assim, o primeiro destaque a ser feito diz respeito à organização técnica desse documento sendo importante registrar que do ponto de vista formal ele encontra-se bem estruturado, abrangendo com riqueza de detalhes informações sobre a história da escola, o contexto social que a circunda, seu espaço físico, seus recursos humanos, a caracterização dos cargos e funções, dentre outros fatores, cujos dados certamente constituem importante suporte para as deliberações da gestão escolar.

Deste modo, durante a análise do PPP chamou a atenção o enfoque dado ao papel do educador, aqui trazido como aquele capaz de trabalhar a



partir das contradições do mundo contemporâneo, apto a interagir com indivíduos das mais diferentes origens, tanto em termos culturais e econômicos, como em termos afetivos e psicológicos, devendo ele instrumentalizar-se epistemologicamente, além de estar aberto a uma prática docente coerente com seu contexto de atuação.

Evidentemente a concepção do papel docente exposta acima, traça um perfil ideal, de um profissional preparado e consciente de suas atribuições. Neste sentido, esperamos que para além da ideia documentada no PPP, a gestão escolar se empenhe em desenvolver ações que auxiliem na superação das demandas formativas docentes, possibilitando que seu núcleo de professores tenha condições de se aproximar do perfil delineado anteriormente para que ele não fique restrito a uma descrição no papel.

As concepções e proposições a respeito da organização curricular da Escola Lilás, vão ao encontro das apresentadas pelo PPP da Escola Azul. Em síntese, o currículo é concebido como todas as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, levando em conta às interações sociais, que contribuem para a construção das identidades dos estudantes. Legalmente sua elaboração segue os PCNs (1997), abrangendo as distintas áreas do conhecimento.

A propósito das metodologias de ensino, o PPP da escola B indica seguir um trabalho orientado por temas geradores, cujas temáticas podem ser definidas por cada professor, voltadas ao interesse dos estudantes com os quais trabalha e sempre que possível devem ser utilizadas propostas lúdicas para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Outro destaque importante, segundo a análise do PPP, diz respeito aos levantamentos relativos à gestão escolar, a qual tem no Diretor seu grande articulador devendo ele ser auxiliado pelo coordenador pedagógico e corpo docente. A partir dessa concepção geral, são apresentados outros conceitos relativos à gestão de cada área dentro do espaço escolar. Dá-se enfoque as concepções sobre a gestão de recursos humanos responsável em gerenciar assuntos relacionados aos alunos, equipe escolar, comunidade, constituindo o segmento mais sensível de toda a gestão. A gestão administrativa fica responsável pela parte física (o prédio e os equipamentos materiais que a escola possui) e pela parte institucional (a legislação escolar, direitos e

deveres, atividades de secretaria). Por último é enfatizada a gestão financeira, que é a parte que cuida dos recursos, ou seja, do dinheiro disponível para o financiamento das atividades da escola.

Observamos que as considerações realizadas sobre a gestão escolar, cargos, funções e atributos estão condignamente organizadas no PPP da escola. Assim, esperamos que essa sistematização sirva para nortear as decisões a serem tomadas por esta gestão.

O PPP aponta ainda para ações da escola realizadas em conformidade com o Programa PNAIC - PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, voltado para a alfabetização e letramento do aluno até os oito anos de idade de acordo com a Resolução CNE 32/2012, art. 13, além de suas implicações na formação continuada docente e no desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, tomamos como foco de análise desse documento os registros em torno da formação continuada docente, que segundo análise do PPP a Escola Lilás traz relevantes considerações sobre esse assunto do ponto de vista da discussão teórica. Conforme é destacado nesse documento, as ações voltadas a este fim são relacionadas a transformações individuais que repercutem no coletivo e conseqüentemente refletem na qualidade de ensino, auxiliando no chamado desenvolvimento do professor gestor. Assim, a formação docente continuada deveria estar enraizada as práticas cotidianas de trabalho do professor.

Porém, como observado nos demais documentos analisados, as reuniões pedagógicas configuram espaços preferenciais dedicados à formação continuada de professores na escola. Embora sejam o espaço reconhecido para isso, não há muito para relatar, pois não foram identificados detalhes a respeito de como são pensadas e promovidas às ações voltadas a essa finalidade.

O único diferencial neste caso são as inferências feitas sobre o PNAIC, o qual traça estratégias voltadas à formação continuada de professores, todavia, pensadas fora da escola.

Fundada em 1954, há 62 anos a Escola Rosa foi é a terceira e última a ter seu PPP analisado. Com quatrocentos e cinco alunos, número superior ao registrado às demais instituições investigadas é caracterizada como sendo uma escola de médio porte. Contabiliza um total de sete professores dos anos iniciais, nove professores de licenciaturas específicas responsáveis pelos anos finais e três professores responsáveis pelas funções administrativas (direção, vice-direção e coordenação pedagógica). Localizada na Vila Oliveira, bairro Passo da Areia ela atende uma comunidade muito simples, cujo contexto socioeconômico predominante é de famílias de baixa renda, que tiram seu sustento como pedreiros, auxiliares de obras, mecânicos, papaleiros, pequenos comerciantes, motoristas, empregadas domésticas e diaristas, sendo comum que crianças que frequentam a escola, ajudem seus familiares no turno inverso ao que estudam.

As inferências feitas no PPP sobre as condições de vida dos estudantes e comunidade em torno da escola são bastante destacadas, além de deflagrar um problema social enfrentado por muitos contextos, é possível perceber que a escola está preocupada em conhecer bem sua realidade para buscar meios que a permitam se adequar e melhor atender a demanda social que a circunda. Para muitos estudantes da escola ela significa o único meio para buscar conhecimento e condições que possibilitem melhora em suas vidas.

As evidências sobre a comunidade escolar expostas no PPP apontam traços de problemas de diversas ordens, dentre os principais dá-se destaque aos problemas familiares que interferem no trabalho desenvolvido pela escola, não sendo raros casos de agressões físicas e morais a professores da instituição.

A esse respeito o documento faz menção aos desafios enfrentados pelos docentes e traz orientações no sentido de que sejam respeitadas as dificuldades vividas pelos alunos. Por ser uma realidade contrastante aquela vivida por muito professores, eles são orientados a buscar cursos de atualização e aperfeiçoamento para que possam lidar melhor com estes enfrentamentos.

Tais apontamentos são importantes para verificarmos a postura da gestão escolar frente ao que pode e é feito quanto às ações voltadas a

formação de professores dentro deste espaço, de modo que se consiga agir para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas.

Seguindo o delineamento feito nas outras instituições, hoje a Escola Rosa conta com a seguinte infraestrutura: um prédio de dois andares, sendo que no andar térreo há quatro salas de aula e uma sala multimeios, secretaria; sala de direção; sala de coordenação pedagógica e SOE; sala de professores; banheiros dos alunos (masculino e feminino); banheiros dos professores (masculino e feminino); sala de depósito; cozinha e refeitório. O andar de cima possui cinco salas de aula; biblioteca; sala de informática; sala de almoçarifado; banheiros masculino e feminino. O pátio da escola é amplo, atualmente possui pracinha e uma quadra de esportes, acimentada com goleiras e tabela de basquete.

Sobre os níveis de ensino é explícito que a escola atende do 1º ao 9º ano, sendo que do 1º ao 5º ano o ensino é globalizado e do 6º ao 9º ano ele ocorre por períodos de 60 minutos cada.

Quanto ao currículo escolar, segundo trata o PPP, a organização deste deve considerar sobretudo, o contexto histórico-social dos saberes construídos pela sociedade, possibilitando a interação dos alunos com as distintas áreas do conhecimento ao longo do tempo, além da construção de valores morais e éticos, tornando as aprendizagens realmente significativas, adequadas aos níveis de ensino como indica os planos de estudo da escola. Tais considerações são importantes, pois demonstram que esta instituição olha para a realidade dos educandos e reconhece-os como produtores desse saber a ser aprendido e compartilhado.

Após compilarmos uma síntese dos entendimentos sobre o contexto escolar, finalizamos a análise desse documento abordando dois aspectos significativos dentro da nossa pesquisa, os olhares para a gestão escolar e para a formação docente continuada.

Quanto à equipe gestora do ponto de vista descritivo, o perfil de cada agente escolar parece completo, mas o modo como a equipe interage, a exposição das estratégias propostas para que isso ocorra, mereciam estar mais evidentes, assim teríamos condições de perceber como é explorado e realizado o trabalho do grupo.

A formação docente continuada, por sua vez, ao menos do ponto de vista conceitual, dentro dos preceitos apontados neste PPP configura uma das formas de se alcançar a educação de qualidade. Segundo trata esse documento, é por meio da formação continuada que o professor terá a capacidade de ampliar seus conhecimentos pedagógicos, podendo assim construir e reconstruir a prática necessária para a realização e organização de um trabalho qualificado.

Assim, em concordância com as sinalizações realizadas nos demais PPP, identificamos as expectativas relativas à formação contínua do professor. No entanto, não reconhecemos ações/ estratégias concretas que evidenciassem a formação continuada docente realizada dentro da escola. Parece-nos que as equipes gestoras não encontram problemas em descrever as benesses dos investimentos na formação docente continuada do ponto de vista teórico, mas sentem muita dificuldade de materializar as ações desenvolvidas dentro da escola voltadas a este fim. Ao contrário das outras duas instituições que trazem as reuniões pedagógicas como espaço-tempo voltando também para a formação do professor na escola, neste caso, no PPP da Escola Rosa não foi possível identificar proposições neste sentido, mostrando que este é um aspecto que carece de mais discussão nesta instituição.

### **3.4.2 Sujeitos da pesquisa**

Três coordenadoras pedagógicas e três professoras da classe de alfabetização compõem os sujeitos de nossa pesquisa. A seleção desses sujeitos foi definida pela sua disponibilidade e interesse em participar do estudo. A seguir descrevemos o perfil de cada um dos entrevistados enfocando aspectos como sua formação inicial, pós-graduação e tempo de atuação no exercício da atual função, ressaltando que as informações aqui contidas foram extraídas de suas narrativas.

A *Coordenadora pedagógica Azul* é Licenciada em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais, possui pós-graduação em Educação Infantil, sendo professora nessa área durante quatorze anos. Seu interesse em atuar como membro da equipe diretiva teve início depois de uma experiência vivida no ano

de 2000 quando ela foi convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação do nosso município (Smed).

Durante o período em que esteve trabalhando na Smed, teve a oportunidade de participar da organização curricular municipal das séries iniciais e esse envolvimento despertou seu interesse pela área da gestão escolar. Nesse mesmo ano recebeu um convite para assumir a coordenação da escola em que atua desde então, completando 15 anos frente a atual função.

Já a *Coordenadora pedagógica Lilás*, teve sua trajetória de atuação como membro da equipe diretiva na instituição em que atua há mais de quinze anos constituída da seguinte forma: iniciou na carreira do magistério na década de 80, no ano de 1988 quando conclui sua graduação em Pedagogia Anos Iniciais e Matérias Pedagógicas do Segundo Grau pela Universidade Federal de Santa Maria. No ano de 2002, enquanto ainda trabalhava em outra escola do município como regente de uma turma de primeira série, envolveu-se com a elaboração do Projeto Político Pedagógico dessa instituição e foi assim, após vivenciar está experiência, que se sentiu motivada a ingressar no curso de Pós-graduação em Especialização de Gestão Educacional na UFSM.

Concluída esta etapa, logo em seguida ingressou no Mestrado em Educação, nessa mesma instituição, seguindo a linha de pesquisa já iniciada durante a Especialização, cuja temática estava relacionada à formação continuada do professor articulada a gestão escolar. Em 2004, por problemas de saúde decidiu passar uma de suas matrículas para uma escola municipal, na qual, hoje se encontra exercendo a função de coordenadora em tempo integral.

A *Coordenadora pedagógica Rosa* possui Magistério, Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia. Atua em duas escolas municipais de Santa Maria, nas quais desenvolve atividades como professora de um terceiro ano pela parte da manhã e como coordenadora pedagógica em outra escola no turno da tarde.

Diferentemente das duas professoras apresentadas acima, as quais assumiram este cargo por iniciativa própria, após contato prévio com situações que as motivaram a tomar tal decisão, a escolha da Coordenadora Rosa ocorreu em função de uma contingência do seu contexto de trabalho. Apesar

de reconhecer ter mais afinidade com o ambiente da sala de aula, logo no início deste ano letivo, após deliberações sobre as regências de turmas, viu-se impelida a assumir esse cargo, caso contrário seria nomeada uma professora de fora da escola para a função, fato esse determinante para sua decisão. Com uma experiência de trabalho muito menor como coordenadora quando comparada as outras entrevistadas, diz-se disposta a enfrentar este desafio.

A *Professora Azul* trabalha como regente de uma turma de 1º ano no turno da manhã e uma turma de 4º ano no turno da tarde, possui quase 20 anos no exercício da docência. Em 1986 ingressou no Magistério e já em 1990 ao concluí-lo deu início ao curso de graduação em Pedagogia. Formou-se em 1995 e logo em seguida assumiu como professora municipal, tendo de abrir mão de uma turma em que já lecionara desde a graduação numa instituição particular de Santa Maria. Após dez anos de experiência na docência decidiu investir em uma Pós-graduação, optando em fazer na época uma Especialização em Educação Infantil concluída no início de 2005.

Para essa professora, o desafio de trabalhar com o conhecimento na tentativa de compreender como se dá o desenvolvimento das crianças e poder participar desse processo justificaram a sua escolha profissional. Destaca também que trabalhou junto a Smed, mas esta experiência deu-se por um curto período de tempo, já que considera que seu lugar é realmente junto às crianças atuando dentro da sala de aula.

A *Professora Lilás* optou por esta área de atuação em função de sua afinidade com a mesma. Possui vinte e um anos de carreira, sendo a maioria deles frente a turmas da classe de alfabetização. Inicialmente formou-se no Magistério, passando em seguida para a graduação em Pedagogia Anos iniciais, logo em seguida fez uma pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Há três anos assumiu uma turma de 3º ano pela manhã e mantém-se como professora regente de um 2º ano à tarde, trabalhando em duas escolas municipais.

Por fim, a *Professora Rosa* possui Licenciatura em Pedagogia, concluída em 2007. Atualmente cursa uma Pós-graduação no curso de Especialização em Gestão Educacional na modalidade Ead. Após prestar concurso para professor do município em 2008, ano seguinte ao de sua graduação, assumiu

uma turma de 1º ano à tarde da qual é regente até hoje e pela manhã é professora de um 5º ano em uma escola estadual.

Declara em sua entrevista que a escolha pela docência não foi algo planejado, aconteceu e veio a ser ratificada ao começar a trabalhar, durante o exercício da profissão. Confessa que desconhecia o campo de trabalho de um pedagogo, mas ao longo do curso foi tomando gosto, e assim que teve contato com a prática pensou que não poderia ter feito uma escolha mais certa em sua vida. Ano passado recebeu um convite para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, mas acabou decidindo permanecer em sala de aula, pois admite gostar muito do que faz. Na sequência trazemos um quadro resumo sobre nossos sujeitos de pesquisa.

### 3.4.3 Instrumentos de pesquisa

Desenvolvemos esse estudo utilizando como instrumentos de pesquisa entrevistas narrativas semiestruturadas. Para a realização da coleta das narrativas foi elaborado um roteiro de trabalho contendo questões de pesquisa para guiar a entrevista, passando por alguns tópicos principais, denominados tópicos guia.

As entrevistas foram registradas por meio da gravação das vozes de cada um dos entrevistados, as quais em um segundo momento transcrevemos, analisamos e categorizamos.

Quanto aos aspectos descritos acima convém destacar que a utilização das entrevistas semiestruturadas com base em narrativas, configuraram importante subsídio para compreensão dos objetivos deste estudo, já que, segundo Connelly e Clandinin<sup>10</sup> (1995, p. 21-22):

(...) la investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y reexplicación de historias a medida

---

<sup>10</sup>Tradução nossa do referido fragmento Connelly e Clandinin (1995, p. 21-22): A investigação narrativa é um processo de colaboração que enseja uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o investigador tem que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes são ouvidas [...] uma relação em que ambos, praticantes e investigadores, se sintam ligados por seus relatos e tenham voz com que contar suas histórias.



que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas(...)una relación en la que ambos, profesionales e investigadores, se sientan conectados por sus historias y tienen una voz con la que contar sus historias.

É na narrativa, de acordo com Clandinin e Connelly (1995), que podemos buscar o entendimento da experiência. Além disso, a pesquisa narrativa tem a tendência de começar com a experiência como ela é vivida e como é organizada. De acordo com os autores, pensar narrativamente é uma forma de experiência e uma forma de escrever e pensar sobre a experiência.

Entendemos que ao narrar sua trajetória, o professor traz marcas de suas experiências anteriores, além de suposições sobre o que o pesquisador poderia ou não desejar ouvir, considerando em vista também seu contexto social. De acordo com os estudos de Bakhtin (2010), a possibilidade de narrar e refletir sobre as experiências torna possível a transformação do docente.

Em consonância com estas ideias Flick (2009), destaca que as narrativas possibilitam o pesquisador versar sobre as concepções entremeadas pelas experiências de vida e descobertas dos sujeitos entrevistados, conferindo ao pesquisador condições de explorar isso como importante material a ser incorporado em seu trabalho de investigação.

Por isso a relevância do uso deste tipo de instrumento, já que ao narrar sua trajetória, o professor traz marcas profundas de suas experiências anteriores, além de suposições sobre o que o pesquisador poderia ou não desejar ouvir, considerando em vista também seu contexto social, assim justificamos a relevância da escolha dos instrumentos e fontes de informação frente às questões de pesquisa apresentadas.

Assim sendo, para que os sujeitos pudessem narrar suas concepções e ações/estratégias de formação continuada foram propostos os seguintes tópicos guia:

- concepções sobre formação docente continuada;
- demandas formativas do corpo docente da escola;
- espaços-tempo dedicados à formação continuada docente.

Quadro 1 – Dados referentes aos sujeitos da pesquisa

| <b>Escolas</b> | <b>Professoras</b>            | <b>Formação Inicial</b> | <b>Pós-graduação</b>  | <b>Tempo de atuação nesta função</b> |
|----------------|-------------------------------|-------------------------|---|--------------------------------------|
| <b>Azul</b>    | Coordenadora pedagógica Azul  | Pedagogia               | Especialização em Educação Infantil                                 | 15 anos                              |
|                | Professora regente Azul       | Magistério/ Pedagogia   | Especialização em Educação Infantil                                 | 14 anos                              |
| <b>Lilás</b>   | Coordenadora pedagógica Lilás | Magistério/ Pedagogia   | Especialização em Supervisão/Gestão UFSM/ Mestrado em Educação UFSM | 16 anos                              |
|                | Professora regente Lilás      | Magistério/ Pedagogia   | Especialização em Psicopedagogia                                    | 21 anos                              |
| <b>Rosa</b>    | Coordenadora pedagógica Rosa  | Magistério/ Pedagogia   | Especialização em Psicopedagogia                                    | 01 ano                               |
|                | Professora regente Rosa       | Pedagogia               | Especialização em Gestão Educacional (em andamento)                 | 06 anos                              |

Fonte: Organização a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados.

## 4 ENTRELAÇANDO OS ACHADOS DA PESQUISA

### 4.1 A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA DE ANÁLISE E SUAS DIMENSÕES

Ao procurarmos compreender as concepções que as equipes gestoras têm acerca da formação continuada de suas professoras alfabetizadoras e as ações/estratégias institucionais promovidas por elas, as quais visam à formação continuada desse núcleo docente, evidenciamos por meio das vozes dos entrevistados recorrências narrativas que nos permitiram construir uma categoria de análise denominada – *gestão escolar: reflexões sobre a formação docente continuada*.

Para dar suporte a configuração dessa categoria buscamos respaldo teórico em Mizukami (2002). A autora aponta para o crescimento de pesquisas que indicam mudanças nas concepções sobre a formação docente continuada. Assim, a ideia de formação pautada segundo a concepção clássica, por meio de cursos de curto ou médio prazo, seguindo moldes do tipo reciclagem, cujos

impactos modificam somente o discurso dos professores, mas poucas mudanças são percebidas em suas práticas pedagógicas e tem perdido força. Novas abordagens indicam que a formação continuada volta-se à leitura e à reflexão do contexto de trabalho docente, para então se pensar em meios de problematizá-lo.

Essa nova orientação permite que o foco da formação continuada volte-se para os problemas educacionais, para as demandas a serem atendidas, assim por meio de “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente”, a formação continuada de professores poderá assumir novo sentido. (MIZUKAMI, 2002, p. 28)

Desse modo, a autora vislumbra a necessidade de pensarmos o deslocamento gradual da formação continuada de professores da educação básica, hoje centrado nas universidades para dentro das escolas, sem que haja, ruptura do conhecimento produzido nesses dois esses espaços, pois o objetivo é tornar a formação mais significativa e próxima da realidade dos professores que buscam ampliá-la. Schön (1995) vai ao encontro dessas ideias quando diz que a prática profissional é reconhecida como um momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e questionamentos em torno dessa prática, sendo assim, a escola se torna o espaço ideal para isso.

Partindo desses entendimentos construímos a categoria articuladora do estudo supracitada que se desmembra em duas dimensões categoriais sendo a primeira delas denominada: *formação continuada em uma perspectiva colaborativa*, a qual oferece indícios que nos auxiliam a perceber a articulação entre atitudes propositivas da gestão escolar em função da formação continuada de professores.

Neste sentido, tomamos os pressupostos de Fullan e Hargreaves (2000), para configurar e dar sentido a essa dimensão. Segundo esses autores é fundamental que se constituam grupos colaborativos dentro das escolas, tal empreendimento está relacionado ao grau de consenso nas decisões tomadas nessas instituições, bem como, com a qualidade do trabalho ali desenvolvido, possibilitando que as escolas possam se tornar aquilo que chamam de “organização aprendente”.

A articulação entre os agentes do espaço escolar, direção, coordenação pedagógica, professores regentes de classe, grupo discente, familiares favorece sua inter-relação e, por conseguinte, interfere na motivação desses sujeitos. Os esforços empreendidos dentro desse âmbito tem implicação na qualificação do processo de desenvolvimento tanto de estudantes como do grupo docente, minimizando os índices de frustração, bem como o nível de desgaste material e emocional das partes envolvidas. Assim, os esforços centram-se no trabalho colaborativo para transformar as escolas em um espaço formativo, de interesse e de realização para os sujeitos que desse espaço compartilham. (FULLAN E HARGREAVES, 2000).

Na segunda dimensão denominada: *formação continuada em uma perspectiva fragmentada*, a análise das narrativas docentes nos mostra o desacordo entre as concepções sobre a formação docente continuada dos entrevistados e as ações/ estratégias empreendidas pela gestão escolar cuja finalidade seria dar conta da formação continuada desse núcleo docente.

Desse modo, segundo discorre Mizukami (2002), quando pensamos em formação docente continuada, um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas é o fato dos professores desejarem soluções imediatas para as situações vividas por eles. O que está em jogo é o tempo, portanto se as soluções foram encontradas na escola, por seu grupo de professores ou providenciadas por uma via diferente, como por exemplo, pesquisadores externos que prestam serviço a ela não é relevante, o que importa é encontrar uma solução rápida. Porém, professores e equipe diretiva deveriam atentar para o fato de que:

(...) soluções vindas de fora, não submetidas a análises críticas no interior da escola, não contribuem para o desenvolvimento profissional, nem para a autonomia; servem, quando servem, apenas para apagar os focos de incêndio que os ameaçam emocional e profissionalmente. (Mizukami, 2002, p. 42).

São situações como essas que deflagram os problemas vividos em muitas instituições, cabendo à gestão escolar a sensibilidade de identificá-los e encontrar saídas pensadas para suas realidades.

A seguir apresentamos o quadro síntese de análise dos dados para discussão de nosso estudo, o qual está assentado categoria articuladora do

estudo e suas duas dimensões. Com relação aos elementos categoriais que compõe as dimensões, estes serão explicitados ao longo de nossas discussões.

Quadro 2 – Ilustração da categoria central da pesquisa e suas dimensões

|  | <b>DIMENSÃO</b>  | <b>ELEMENTOS CATEGORIAIS</b>  |
|--|--|---|
| <b>GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA</b> | <b>FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço escolar como espaço formativo (articulação espaço-tempo);</li> <li>• Condição de inacabamento (formação processo intermitente; condição de aprendiz);</li> <li>• Cultura de colaboração (interação entre pares);</li> <li>• Compromisso sociopolítico;</li> </ul>   |
|  | <b>FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA FRAGMENTADA</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentação da dinâmica de trabalho em equipe (falta de estímulos para a troca de experiências);</li> <li>• Desarticulação espaço-tempo escolar na formação continuada (entraves burocráticos e acúmulo de trabalho);</li> <li>• Insegurança e sensação de isolamento (desmotivação para com o próprio processo formativo);</li> <li>• Estratégias e ações formativas pouco sistematizadas;</li> <li>• Falta de reflexão sobre a construção de uma cultura de colaboração.</li> </ul> |

Fonte: Autores.

#### 4.1.1 Gestão escolar: reflexões sobre a formação docente continuada

Ao considerarmos a ideia de formação docente continuada como um processo reflexivo, vamos ao encontro dos pressupostos de MizuKami (2002, p. 16), que traz a formação docente associada a ideia de:

(...) processo – e, portanto, de continuum – obriga a considerar a necessidade de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A reflexão é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos.

A narrativa a seguir nos auxilia a compreender essa ideia ao evidenciarmos a visão da Coordenadora Pedagógica Azul sobre a relevância da formação continuada na vida do professor, bem como a necessidade de refletirmos sobre ela como um processo contínuo:

A importância da formação continuada para o professor é que realmente ele tem que buscar, porque para atender as demandas sociais ele tem que buscar sobre tudo que acontece dentro da escola com os alunos. Hoje em dia, por exemplo, o professor deixou de ser aquele que simplesmente transmite conhecimento, ele tem que abarcar, como vou dizer, demandas mesmo, porque a criança hoje em dia tem problemas emocionais, ela vem com problemas de alimentação, de constituição de valores, carência afetiva e o professor tem que abarcar tudo isso. Não é só preocupação com o currículo, ele tem que buscar formação e orientações de como fazer isso, ele precisa refletir tanto em relação às políticas sociais como em relação a sua própria formação. Ele vai ter que ler muito, não tem, não existe mais lugar para o professor ficar acomodado, o professor acomodado está fadado a ficar fora do sistema. (Coord. Pedag. Azul)

Em sua narrativa a Coordenadora deixa transparecer a complexidade das demandas formativas em torno da realidade do trabalho docente. Mais que se preocupar com o conteúdo o professor tem de levar em conta as condições de vida de seus alunos. Sob seu olhar como membro da gestão escolar evidenciamos a eminência da formação continuada no atendimento das demandas dessa contextura social, sendo que sem refletir sobre seu processo formativo, o professor não dará conta disso.

Sua concepção de formação docente continuada vai além das ideias tradicionalmente concebidas, segundo as quais a preocupação estava centrada no conteúdo a ser repassado. Ela é plural, abarcando também o conhecimento sobre o contexto sociopolítico e um olhar sobre a própria ação pedagógica do professor.

Nestas condições, a fala da coordenadora pedagógica dá indícios de que é fundamental tomar o espaço de atuação profissional como espaço de formação docente continuada. Sobre esse assunto, Libâneo (2012) aponta que o espaço escolar constitui o lócus da formação continuada de professores a partir do qual eles refletem, pensam, analisam e criam novas práticas.

#### 4.1.2 Primeira dimensão: formação continuada em uma perspectiva colaborativa

Tomamos a concepção sobre a formação docente continuada como princípio da nossa análise, pois é a partir da compreensão do significado dado pelos entrevistados a respeito dessa concepção que teremos condições de perceber a importância dada a ela na prática. Assim observamos as narrativas a seguir:

(...) eu não sou só coordenadora pedagógica na escola, a diretora não estando na escola eu assumo a secretaria e eu assumo a direção, quer dizer, se chegar uma pessoa que queira ver a escola eu respondo pela escola também. É uma demanda muito grande, a gente está aqui, está ali, está em todos os lugares da escola ao mesmo tempo, precisamos pensar em conjunto e no conjunto, isso faz com que a gente aprenda, que a gente cresça, aprenda a se posicionar, aprenda a decidir, aprenda tudo, afinal, como vou dizer, a gente tem que se desacomodar, não tem como tu ficar acomodado, esperando que as coisas caiam de cima, ou que as orientações venham de cima, a gente tem que tomar atitude para que as coisas funcionem e a nossa escola é o espaço para que isso aconteça, para a formação dos alunos e também da gente. (Coord. Pedag. Azul).

(...) concepção de formação docente continuada, na verdade não sei, talvez seja uma questão de compreensão, mas eu acho que a expressão formação continuada parece uma redundância né, se tu estas em formação, tu nunca está acabado, então tu estas sempre continuando. A gente se forma e a gente está em constante formação pelo resto da vida, na verdade a formação da gente é para além da academia, tá para além da formação que eu tive no magistério, na faculdade, na especialização, porque tem certas coisas da profissão da gente que a gente conhece só no trabalho mesmo, (Prof. Azul).

(...) formação continuada para mim é tu não parar de estudar, tu nunca parar de refletir sobre aquela prática que tu estas fazendo sabe? Seja modificando, melhorando, ou sei lá, vendo o que dá certo e o que não dá certo, é tu teres a oportunidade de estudar e ver o que está acontecendo, até pra ti não parar no tempo, pois quando tu vê, tu estas fazendo a mesma prática há vários anos, sempre repetindo, repetindo, repetindo. Para mim ela é bem importante (...). (Prof. Rosa).

Olhando para cada uma das narrativas dispostas de forma independente, percebemos que a fala da Coordenadora Pedagógica Azul traz a ideia de formação docente continuada vinculada a *interação entre pares* em seu contexto de atuação. O *espaço escolar* é tomado *como espaço formativo*, sobre o qual os professores precisam olhar, refletir e buscar ampliar suas compreensões.

Os desígnios da Professora Azul indicam que ela vê à formação continuada de professores articuladas as experiências de suas práticas pedagógicas, o que é igualmente importante.

Já a Professora Rosa apresenta a ideia da reflexão associada à formação docente continuada, como oportunidade de rever o trabalho que vem sendo desenvolvido e aquilo que pode ser revisto e melhorado em sua prática.

Assim, as falas das Professoras Azul e Rosa e da Coordenadora Azul possuem uma multiplicidade de sentidos, mas quando analisadas atentamente todas convergem em um aspecto, concebendo a *formação docente continuada como um processo intermitente*, caracterizado pela *condição de inacabamento*.

Paulo Freire (1996, p. 50) nos auxilia a refletir sobre esse processo de intermitência e condição de inacabamento quando destaca que:

Como professor crítico sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. (...) Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.

Os excertos narrativos abaixo corroboram com as ideias expressas anteriormente. Tais entendimentos são ampliados quando a entrevistada considera que vai de cada um perceber as nuances de sua ação na ação, e que isso é um processo que faz do professor um aprendiz, reflexivo e crítico, a partir do olhar que lança sob a própria prática. Podemos observar, inclusive, que ela considera as experiências relativas ao exercício da docência, muitas vezes, preponderante às experiências advindas de formações externas realizadas por meio de cursos de pós-graduação. Segundo denota sua fala a formação continuada está para além desses cursos, da formação pela certificação, pois a formação vivida e compartilhada na prática também agrega valor ao desenvolvimento profissional do professor.

Eu mesma trabalho com alfabetização desde que eu comecei lá no magistério, quando eu comecei lá a minha professora orientadora trabalhava com o método fonético e eu me construí alfabetizadora com este parâmetro. Agora, se eu parar e analisar dá onde eu sai para onde cheguei, o patamar aonde cheguei enquanto alfabetizadora, puxa!!!!!! Foi um reconstruir e desconstruir, um reconstruir e desconstruir enorme, porque a gente trabalha com outra perspectiva hoje em dia e eu não teria isso se eu não tivesse sempre em formação, isso é interessante. (Prof. Azul).



(...) importância da formação continuada, toda a importância do mundo, eu acho que uma pessoa que acha que esta pronta e acabada tem que pegar a sua sacolinha e ir fazer crochê em casa, ela atrapalha menos, danifica menos. Aquela pessoa que acha que não sabe nada, meu Deus eu não consegui, tenho que procurar outro jeito e é aquela pessoa que esta sempre buscando, buscando, que esta nesse movimento. Ninguém ensina, ninguém auxilia, ninguém orienta aquilo que não vive, eu jamais vou ter uma turma de alunos interessados, pesquisadores, ai vamos ver aquele monte de palavras bonitas, críticos, conscientes e tal se eu não sou assim, se eu não tenho coragem de ir na frente do meu aluno e dizer, não, eu não sei o que é isso, mas vamos pesquisar junto, vamos buscar junto. Então quando eu sou aquele que detém o conhecimento e quer ensinar eles não vão aprender, mas se eu quiser aprender junto com eles, ai é possível de ter um caminho. (...) Às vezes, as pessoas associam, eu acho isso né, associam muito a formação continuada a tu estares fazendo um curso, ou tu estares dentro de uma universidade, faculdade, galgando um novo certificado, mas eu acho que não é por ai (Prof. Azul).

Tomando as concepções sobre a *formação docente continuada* expressas até o momento, atentemos para sua *articulação com o espaço-tempo*, segundo esta dimensão categorial que olha a formação continuada sobre uma perspectiva colaborativa. Neste sentido analisemos o próximo excerto narrativo:

A questão dos espaços, o espaço, claro que a gente gostaria de ter uma sala ampla, estou falando de espaço físico, uma estrutura melhor, mas eu acho que a questão pedagógica ela não precisa, ela não demanda de tantos espaços físicos. O tempo de atividade que se dedica, a qualidade desse tempo é o mais importante nesse sentido. Então eu penso que a escola se preocupa mais com a questão tempo, estratégias, ações, parcerias, tudo dedicado à formação desses indivíduos que estão conosco do que com a questão do espaço. O espaço é realmente fundamental, mas o tempo dedicado à formação continuada e ao nosso aluno que é nosso sujeito aprendiz é muito mais importante. (...) como ações, nós temos o projeto da escola, geralmente, ou melhor, todos os anos a gente faz uma escolha de um projeto que norteia as ações dentro da escola. Este ano o nosso tema é "Diferentes jeitos de aprender", de que forma a criança pode aprender de diferentes maneiras. Tivemos no primeiro semestre a questão das artes, depois nós tivemos a questão da culinária, depois nos tivemos a questão dos jogos e brinquedos. Ai a gente se reúne nas reuniões pedagógicas, a gente decide como serão feitas essas ações, que estratégias vamos usar, integrando as turmas, geralmente as culminâncias são todas integradoras através de mostras culturais dos trabalhos, onde todo mundo partilha, todas as turmas partilham o que cada um está fazendo. Para as gurias não tem aquela coisa, elas não se sentem tão isoladas na sala de aula, então quando tu esta partilhando, a equipe toda se envolve, eu vou lá, o que vocês precisam que eu ajude, corro para lá, corro para cá, é mais ou menos isso. (Coord. Azul)

Conforme podemos observar ao longo da fala desta Coordenadora Pedagógica a falta de um espaço físico específico não é empecilho, ou melhor, não serve como desculpa para se deixar de investir na interação da equipe gestora.

Segundo os apontamentos sobre a formação continuada de professores expressos pela Coordenadora Azul, mais que horas e horas de cursos/ oficinas dedicadas à formação, o importante é a qualidade, o sentido e o significado das experiências provenientes disso, daquilo que se produz e discute no tempo que se tem, suas preocupações parecem estar voltadas para a qualidade do espaço e do tempo empreendidos na formação docente, tais questões ficam evidentes em sua fala.

Percebemos também que seu discurso articula muitos outros elementos, pois além de fazer uma relação entre espaço e tempo pensados para a formação docente na escola, ela aponta os estudantes como foco das ações desenvolvidas pela equipe. A adoção de um tema norteador que serve como guia para o desenvolvimento de microprojetos pelos professores e suas turmas mobiliza toda a escola, constituindo-se em um diferencial metodológico da organização do trabalho pedagógico desta instituição. Evidenciamos em sua narrativa que o corpo docente se mostra envolvido em torno desse grande projeto, ou seja, o grupo é instigado a trabalhar em equipe o que contribui para consolidar a interação entre pares e instituir uma *cultura colaborativa*.

Ferreira e Mendes (2009) vêm a contribuir com o que foi explícito na narrativa acima, pois consideram a constituição de uma cultura colaborativa elemento essencial para a organização escolar, ensejando a ideia de valorização daquilo que é construído pelo grupo, levando em conta o processo de desenvolvimento das aprendizagens tomado de modo coletivo.

Para esses autores, além da valoração das produções e do sentimento de pertencimento gerado dentro da equipe, temos outra vantagem na organização escolar que segue uma perspectiva colaborativa que é a melhora na capacidade de mediação de conflitos. Os desafios e negociações em momentos conflituosos tendem a gerar situações interformativas, as quais tencionam os sujeitos a agir pensando e refletindo sobre ações propositivas que atendam as demandas do contexto em que vivem. Assim, para Fullan e Hargreaves (2000), o investimento e fortalecimento da cultura de colaboração

nas escolas auxilia na condução de mudanças, no crescimento profissional dos professores, e no desenvolvimento das instituições partindo de iniciativas internas, gestadas nas próprias escolas, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, dentro de seus espaços de atuação.

A próxima narrativa traz um detalhe importante que provavelmente influencia no modo como a organização do espaço-tempo se sustenta quando analisamos as ações desenvolvidas pela Escola Azul. Neste sentido observemos o excerto que segue:

(...) a grande maioria (dos professores) tem 40 horas aqui na escola, isso ajuda porque elas estão o dia inteiro na escola. Assim olha, por mais que a gente não tenha uma sala de professores, não tenha uma sala de reuniões, mas a gente se encontra, tá sempre ligado quando elas vão à secretaria buscar alguma coisa, a gente está sempre conversando, as coisas acontecem porque o importante é isso. (Coord. Pedag. Azul).

O relato da Coordenadora Azul indica mais uma vez, um aspecto distinto das demais instituições participantes desta pesquisa. Como podemos observar o corpo docente da Escola Azul trabalha em um regime de 40 horas, um aspecto que contribui para a interação dos sujeitos que partilham desse espaço/tempo. Esse destaque é importante, pois sabemos que os professores que tem de se dividir entre duas escolas desfrutam de condições de trabalhos diferenciadas, a começar pelo tempo perdido de deslocamento entre uma escola e outra, por exemplo.

Pensando nos enfrentamentos vivenciados por muitos professores articulados ao contexto em que trabalham e as ações formativas voltadas para essa realidade, ingressemos nas análises relativas ao levantamento das dificuldades e demandas docentes. Como podemos observar adiante na visão da Coordenadora Azul esses aspectos se inter-relacionam da seguinte maneira ao observar seu universo de trabalho:

(...) como temos pré-escola já estamos fazendo na pré-escola isso, a gente já começa a detectar lá na pré-escola qual é a dificuldade que o aluno tem e já começa encaminhar, isso como estratégia a gente vê, observa o que o aluno precisa, conversa com os pais, se tiver que encaminhar para um neuro, se for problema neurológico, se for problema psicológico, a gente procura lá na pré-escola já para não deixar para o primeiro ano que a gente já sabe que no vai dar. A gente já conhece, pela nossa experiência, a gente já conhece a criança que vai ter alguma dificuldade lá no início, então ela já chega às nossas mãos, a gente não vai esperar que ela

chegue no primeiro ano para tomar uma atitude. (...) A formação continuada serve para isso, exatamente para isso, tu tens que buscar orientações, tu tens que conhecer novas teorias, tu tens que saber o que os especialistas estão dizendo, o que está acontecendo em nível de conhecimento para que a gente coloque em prática. Isso permite que tu repenses e traces estratégias de como nós vamos resolver isso, na escola como um todo, pois a gente tem que pensar a escola como um todo. (Coord. Pedag. Azul).

A narrativa da Coordenadora Pedagógica Azul denota o olhar sobre o contexto ali vivido como ponto de partida e chegada para se pensar nas ações de formação continuada docente. Segundo a fala da coordenadora o foco é o aluno, mas para que esse aluno tenha suas demandas atendidas é necessário que se realize um levantamento dessas necessidades, para que o professor tenha condições de buscar conhecimento e possa lidar com tais situações. O fato de pensar na escola como um todo denota sua preocupação em distribuir, compartilhar o peso das dificuldades enfrentadas pelas pessoas que convivem dentro desse ambiente, caracterizando-o como um espaço colaborativo. A sondagem desse espaço confere subsídios para a solução das dificuldades inquiridas pelos agentes da gestão escolar.

Nesse sentido, podemos relacionar os ditos da Coordenadora pedagógica Azul com os pressupostos de Batista (2013), quando este considera o ambiente de trabalho do professor um espaço e tempo ideal para se pensar a formação docente a partir das possibilidades que deste universo emergem. Esta é uma oportunidade de assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, além de ser uma oportunidade de aprender e refletir sobre a formação continuada docente tomando o exercício da própria prática, considerando suas fragilidades e suas potencialidades.

A fala a seguir relaciona a concepção sobre formação docente continuada da Professora Azul e a superação de uma dificuldade vivenciada por ela e seus colegas de trabalho, devido uma contingência do contexto escolar. Essa experiência mobilizou a equipe diretiva e o corpo docente da escola, conforme podemos observar a seguir:

É importante, melhor, é fundamental tu estar sempre achando que precisa aprender mais alguma coisa. A gente está num ambiente que é bem exemplo disso aqui na escola. Nós recebemos os computadores como todas as escolas do município receberam, mas nós não recebemos nenhum profissional para trabalhar aqui, nós não temos um técnico, nós

não temos ninguém formado em informática aqui para nos dar um suporte, mas essa sala é utilizada por todas as turmas. Como? O professor que não sabia mexer pesquisou, buscou, aquele que sabia um pouco mais ajudou o que não sabia nada, hoje a gente tem um horário de informática para cada turma e quem é o responsável pelo trabalho de informática, o professor da turma, é ele que vem, liga, propõe atividade. (...) A Secretaria de Educação ofereceu para todo mundo um curso de formação inicial, a escola foi atrás, chamamos a pessoa para cá, organizamos nosso horário, ficávamos até depois do nosso horário para ficar aqui e pegar a parte básica, porque como é Linux tu não tens muita, nem aqueles que sabem um pouco, não sabiam nada, é bem diferente. Então a gente se juntou se abraçou para poder utilizar. Eu acho que isso é a vontade de estar sempre continuando, essa é uma formação continuada também, buscar e usar a ferramenta que tu tens, mesmo que tu não saibas, mas eu vou buscar. (Professora Azul)

Batista (2013) ratifica a ideia expressa acima ao considerar relevante o lócus de trabalho dos professores para promover mudanças que tragam benefícios no desenvolvimento de seu trabalho, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem. Como aspectos que agregam sentido a esta valorização, os autores destacam apostar no coletivo da escola, tendo como possibilidade a análise, a problematização e reflexão das situações vividas por eles em curso. Isso implica que se olhe para o contexto, tencionando um olhar crítico para o que é feito por cada professor e pelo coletivo, possibilitando pensar no currículo em ação, olhar para as necessidades dos estudantes aliadas as demandas formativas do corpo docente.

O excerto a seguir também está relacionado às dificuldades vivenciadas dentro das escolas por muitos professores, neste caso ~~ele diz respeito ao compromisso sociopolítico~~ impingido pelo exercício da docência. Ele correlaciona-se à narrativa expressa acima, pois também emana da necessidade de superação, sobre isso a Professora Azul destaca o seguinte:

(...) é muito difícil, às vezes, tu te sentes muito impotente frente a tudo que tu vê, tu achas que não vai dar conta e eu acho que o grande mal do professor hoje em dia é que a gente acaba carregando o mundo nas costas. Por exemplo, tu não consegues te alegrar pelos 20 alunos que tu atingiste, mas consegue te manter completamente deprimida por aqueles dois que tu deixaste de atingir. É esse mal estar que eu acho que tem feito mais mal para toda classe, de tu teres o compromisso de conseguir; saber que tu conseguiste com muitos, mas aqueles dois que ficaram pelo caminho eles não são só um índice, são duas pessoas, isso é bah, muito difícil. (Professora Azul).

A análise de sua fala revela a pressão a qual muitos professores estão submetidos. Seu desabafo também faz alusão ao *papel* e *compromisso*

*sociopolítico* assumido como professora. É fundamental que diante dessas situações, o professor tenha espaço para externar suas angústias, que na escola encontre apoio e possa aliviar sua tensão, dividindo o problema com um colega que já passou por algo parecido, capaz de sugerir uma saída que ele não é capaz de encontrar sozinho. O dia-dia na escola expõe esse docente a situações e problemas em que o desgaste físico e emocional é enorme, mas ao se trabalhar de forma coletiva, ao menos esses problemas são minimizados.

Quando consultados sobre a maneira de reagir a estes enfrentamentos, na tentativa de evidenciar ações formativas voltadas para a solução destas situações, as falas da Coordenadora Pedagógica e Professora da Escola Azul ratificam a existência uma *cultura de colaboração* entre a equipe que ajuda a contornar os problemas vividos, como podemos acompanhar nas narrativas subsequentes:

(...) as coisas acontecem no dia-dia integrada, não consigo ver a gestão de outro jeito, a escola tem que ser um todo, a direção, todo mundo agindo junto, pensando junto, se ajudando. (...) nosso grupo é muito unido, nós temos essa característica enquanto escola, nós nos ajudamos muito e isso colabora muito, todo mundo se conhece, convive há bastante tempo junto, a gente chama de família, essa é nossa segunda casa. Claro que às vezes tem embates, debates, contrapontos, que a gente discorda em algumas coisas, mas isso é discutido na hora, levamos para o lado profissional e no outro dia estamos todos de novo na mesma luta todo mundo em prol do nosso aluno, que é ele o centro das nossas atenções. (Coord. Pedag. Azul).

(...) nossa escola é pequena e isso é uma beleza, até quando a gente sai da escola a escola não sai da gente. Tu estas sempre falando dos problemas que tu tens para resolver, o que tu gostarias de melhorar, como tu gostarias de fazer, que proposta tu tens, independente se a gente esta dentro da escola ou se a gente saiu para tomar um chimarrão na praça, vira e mexe o assunto é a escola. (...) se tu entrasses aqui e ficasse um dia inteiro aqui, tu não ia saber quem é diretor, quem é professor, quem é supervisor, num dia de funcionamento. (...) Logicamente por ser uma escola pequena a gente tem esse compromisso, por exemplo, eu sou professora, mas eu também ajudo na ordenação das despesas, a diretora tem que fazer aquele monte de papelada de prestação de conta, a parte mais burocrática e tal e ai a gente ajuda, só que isso é para além do teu tempo de trabalho e ai tu tens que ter disponibilidade para isso, tens que acreditar naquilo que tu estas fazendo, senão bate cinco para o meio-dia eu já estaria de bracinho cruzado esperando para ir embora. (Professora Azul).

Assim, em virtude de situações como essa, que tangem as dificuldades das mais diversas ordens enfrentadas pelos professores que podemos

compreender as concepções e ações voltadas à tomada do espaço de trabalho, como *espaço de aprendizagem e compartilhamento*. O contato entre colegas, a ajuda mútua, independente do cargo que se ocupa corroboram para delinear o senso de gestão segundo uma perspectiva de formação docente continuada colaborativa, dando sentido à configuração dessa primeira dimensão categorial.

Ratificando essa ideia sobre a relevância da abordagem colaborativa trazida acima, Fullan e Hargreaves (2000), entendem que é essencial tornar a noção de “aprendizagem contínua” intrínseca à cultura das escolas, pois a capacidade de colaboração e de aprendizagem contínua constituem elementos centrais a serem desenvolvidos pelos professores, mediante parcerias estabelecidas, inclusive com universidades e outras unidades dos sistemas educacionais, é por meio da interação que as aprendizagens se intensificam.

Desta maneira, chegamos ao nosso último elemento de análise, antes de finalizar as discussões sobre esta primeira dimensão. Deixamos para o fim desta seção as discussões em torno da análise dos reflexos das ações empreendidas pelo PNAIC, no que diz respeito à formação docente continuada, devido à mudança de eixo no âmbito das ações, passando de uma análise das ações internas para o eixo externo.

Porém, de acordo com o levantamento realizado, as narrativas docentes sobre o programa PNAIC também apontam que sua validade está centrada no fato deste propiciar espaço de compartilhamento entre os professores, é válido por possibilitar a troca de experiências, anseios e angústias, mais que um meio de aquisição de conhecimento.

Tais evidências são marcantes tanto na fala das participantes da Escola Azul, cujo espaço denota melhor configuração do ponto de vista das ações voltadas a formação continuada de professores como dos participantes das Escola Lilás e Rosa, que, por sua vez, precisam refletir e reconsiderar a organização das ações voltadas para os espaços formativos em suas respectivas escolas, aspectos esses a serem discutidos na dimensão categorial a seguir.

Neste sentido, relacionamos abaixo algumas narrativas docentes que evidenciam o exposto:

O importante é tu ver que o teu colega lá do outro lado da cidade tem a mesma angústia e o mesmo problema que tu, então é um espaço de troca bem importante. (...) O que eu achei de mais positivo, apesar de dar muito trabalho é a questão dos registos, a gente é muito relaxado com isso. Como fotógrafa eu sou muito caprichosa, eles dão um espirro eu tenho foto, mas assim, a questão de registrar de ter um portfólio, esses registos que eles apontaram eu acho que foi bem positivo, dá muito trabalho, mas tu tens uma possibilidade de mostrar, de ver, de mostrar para a própria criança seu progresso e isso é bem interessante, isso foi muito interessante. (Prof. Azul).

(...) O objetivo do programa está em rever as práticas pedagógicas e eu acho que está sendo bem aproveitado nesse sentido, não só no rever as práticas, eu acho que os professores vêm repensando aquilo que estão fazendo, já que o objetivo é alfabetizar as crianças, então nessa perspectiva eles começaram a repensar e através das sugestões que o PNAIC vem trazendo com jogos, com relatos de experiências de outros professores, eles puderam repensar realmente nas suas práticas (...) – pois – (...) a criança além de tudo, de ser um sujeito que tem que ser trabalhado em sua integralidade, ela tem habilidades e competências que tem que ser trabalhadas para que ela chegue ao terceiro e quarto ano alfabetizado no real sentido da palavra. Que isso que ela aprendeu na escola, ela consiga relacionar esse conteúdo com a vivência dela, com isso eu acho que o PNAIC veio a contribuir muito. (Coord. Pedag. Azul).

(...) o PNAIC é uma oportunidade da gente conseguir conversar com as outras professoras, coisas que hoje em dia a gente não faz. Então tu tens a oportunidade de ver práticas que estão dando certo em outras escolas, bah que legal isso, aquilo e nós nos ajudamos, coisa que tu não fazes mais na escola, coisa que na escola está cada vez mais escasso. Ano passado que foi voltado para a matemática, para mim, no meu caso foi mais proveitoso porque eu senti que eu consegui ver mais dificuldades minhas, então para a minha formação foi muito bom. Tinham coisas, jogos, por exemplo, que eu não fazia na minha sala de aula e eu passei a fazer, para mim essa parte foi uma coisa bem significativa. De modo geral, eu gosto do PNAIC, sempre me acrescenta alguma coisa. (Prof. Rosa).

Assim, após observar as narrativas sobre as contribuições do PNAIC evidenciadas concluímos a primeira dimensão.

Conforme podemos observar ao longo das análises descritas aqui a maneira como são organizadas às proposições pela equipe gestora da Escola Azul expressam a articulação entre concepções, espaço tempo, demandas e estratégias, configurando um cenário propício para formação docente continuada.

#### **4.1.3 Segunda dimensão: formação continuada em uma perspectiva fragmentada**



Os elementos categoriais expressos nessa dimensão denotam a ideia de desarticulação entre demandas da equipe diretiva e corpo docente, no que tange as ações da gestão escolar voltadas para a formação continuada de professores. Assim, para além de expor as problemáticas vividas dentro destas instituições e colocar o dedo em suas feridas, nosso objetivo é trazê-las ao debate para ampliar as discussões sobre as mesmas e com isso encontrar saídas plausíveis e adequadas a essas demandas.

Iniciamos nossa reflexão pela análise de dois excertos narrativos, que seguem:

Na coordenação tu lidas com os três segmentos da escola, professor, aluno e pais. Quanto a isso eu considero e não sou só eu, outras colegas que atuam na coordenação também falam que é delicado quando a gente tem que lidar com o próprio colega, tem que chamar a atenção, ou o fazer pensar sobre sua prática. Lidar com os pais e com os alunos é fácil, a gente aprende, mas com os colegas, muitas vezes é difícil. É difícil porque eles nunca se reconhecem como alguém que pode estar errado, eles sempre colocam a culpa ou no aluno ou na família, é muito fácil eu colocar a culpa nos outros e não em mim, não assumir a minha. Tem muito colega que erra e não pensa em sair disso, não tá feliz com o que está fazendo e continua. Muitas vezes eu mesma já falei, olha não está feliz vai procurar o que te deixa feliz, porque assim tu estas matando a si próprio e o aluno, a vontade dele aprender, e bem ou mal isso interfere e muito. Então, eu considero a pior parte da coordenação é lidar com o colega. (Coord. Pedag. Lilás)

É um desafio, porque uma coisa é tu trabalhares com aluno, alguém que depende de ti, vai crescer contigo, é uma troca, outra coisa é tu trabalhares com colegas, pessoas que já tem as suas maneiras, seus perfis. Têm professoras de anos, que já estão quase se aposentando, aí chega à coordenadora lá, tem que fazer isso e tem que fazer aquilo, daí tem o impacto, sempre gera uma polêmica, como se fosse à gente que estivesse pedindo, mas não é assim como elas imaginam, assim como eu estou pedindo a elas, alguém me pediu também para executar entendeu. Então eu acho que é mais difícil de lidar com as colegas, tem coisas que tu tens que fazer e elas acham que não é necessário, mas e aí o que tu vais dizer, às vezes tu também acha que não é necessário fazer, mas estão te cobrando, não dá para fugir. Assim como eu estou no meio de um monte de coisa, sem pé nem cabeça, nunca imaginei que fosse tanta coisa, mas estou indo devagar e estou descobrindo os meios das coisas e estou indo. (Coord. Pedag. Rosa).

Conforme podemos observar os dois excertos deflagram a questão dos desafios impostos à função assumida pelas entrevistadas, nesse caso frente à coordenação pedagógica de suas respectivas escolas.

No primeiro excerto fica evidente a dificuldade da Coordenadora Lilás em trabalhar com seus pares, a ponto dela deixar explícito em sua fala que se considera preparada para lidar com os alunos e familiares, ao contrário do que ocorre em relação aos próprios colegas de equipe, considerando essa a parte mais delicada do seu trabalho, o qual exerce a mais de 10 anos, como indica seu perfil na página 56. No segundo excerto, a Coordenadora Rosa também traz como enfrentamento sua dificuldade em lidar com os colegas de trabalho, estando a menos de um ano neste cargo, como aponta seu perfil exposto também na página 56. Ela denota se sentir pressionada e insegura quando precisa resolver determinadas situações relacionadas ao expediente escolar, parece viver um conflito no tange seu papel de coordenar, orientar e motivar, mostrando-se preocupada com a supervisão e execução de tarefas.

Se tomássemos a experiência na função de cada entrevistada como princípio de análise, talvez relacionássemos as dificuldades enfrentadas pela Coordenadora Rosa com seu curto tempo de atuação. Desta forma, à medida que o tempo passasse e ela fosse incorporando as aprendizagens de sua nova prática, construindo os saberes que emanam dessa função, pouco a pouco suas dificuldades seriam minimizadas. Porém, a Coordenadora Lilás descreve viver uma situação muito semelhante, o que nos leva a crer que, embora seja importante relacionar as suas narrativas com o fator tempo, não podemos tomá-lo de modo isolado como elemento de análise. Tão importante quanto o tempo que constitui cada trajetória, temos de considerar o espaço e os sujeitos que desse universo fazem parte, pois é a combinação desses fatores que nos ajudarão a compreender e tecer as considerações pertinentes ao nosso estudo.

Assim, dando sequência a análise das narrativas docentes, é possível perceber que as dificuldades relatadas por ambas se aproximam devido à contextura dos ambientes de trabalho em que estão inseridas. Sendo assim, a partir desses levantamentos começamos a compor nossa análise, caracterizada pelos enfrentamentos expressos nas narrativas trazidas ao longo dessa dimensão.

Mais que o tempo que possuímos, a análise das narrativas dos entrevistados parece apontar para o que fazemos ou deixamos de fazer com ele. Conforme foi possível perceber nos excertos expressos na dimensão categorial anterior, o tempo quando bem utilizado se reverte em ações

proveitosas, que na maioria das vezes, decorre de estratégias simples, mas propostas a partir de uma realidade específica.

Desse modo, o que está em cheque é o investimento na qualidade do tempo gasto nas escolas assumindo a veracidade impressa em cada contexto. Fazendo inferência aos Projetos Políticos Pedagógicos, não raras vezes o tempo previsto nesses documentos dedicados a realização das proposições escolares, a exemplo de espaços formativos para professores e reuniões pedagógicas, são pouco condizentes com aquilo que ocorre na realidade e isso ficou evidente em algumas entrevistas. De nada adianta estar escrito e bem fundamentado no papel se no dia-dia da escola tais ações não se concretizam.

Neste sentido, questões em torno do espaço e tempo aparecem entremeadas a muitas das dificuldades presentes na fala das entrevistadas. As narrativas que seguem esboçam o descompasso existente entre esses elementos e a organização de estratégias voltadas para a formação continuada dentro da escola, conforme podemos acompanhar a seguir:

Das professoras da tarde acho que só tem a do primeiro ano que não trabalha de manhã, (...) o resto, todas estão em outras escolas pela manhã. As da manhã também, todas trabalham em outras escolas. Umas pela questão financeira, outras pela questão da complementação da carga horária. (...) (Coord. Pedag. Lilás).

A nossa reunião pedagógica que é mensal se divide em 4 horas que eu tenho que fazer a formação, onde eu tenho que passar as informações para elas dessa parte burocrática, fazer a programação da escola e abrir espaço para a educadora especial também. (...) Então passam aquelas 4 horas que tu nem vê. As reuniões agora de outubro, por exemplo, foram única e exclusivamente para o conselho de classe, eu usei o espaço da reunião pedagógica para o conselho de classe, porque eu não posso dispensar aluno num dia para fazer conselho de classe. Como o dia de reunião pedagógica já é considerado dia não letivo, já não é contado, está fora, então eu tenho que usar esse espaço ali. (Coord. Pedag. Lilás).

Observando o primeiro excerto, temos a visão do regime de trabalho das professoras que atuam nessa instituição, que é semelhante ao de tantas outras realidades. Quando inter-relacionamos as horas que cada docente permanece na escola com a sistematização das reuniões pedagógicas, é possível inferir que o espaço/tempo que “sobra” para formação continuada, muitas vezes, ainda cede lugar para a programação de atividades e resolução de assuntos burocráticos, conforme aponta a fala da entrevistada.

As considerações da Coordenadora pedagógica Lilás denotam as fragilidades em torno da articulação entre o espaço e tempo que se tem para orquestrar as necessidades e demandas desse grupo. Segundo aponta Batista (2013), isso é recorrente em muitas instituições e está relacionado a problemas na organização estrutural das escolas e a fragmentação do trabalho em equipe. Conforme destaca o autor, é imprescindível que se reflita sobre as reais condições de trabalho que se dispõe, mesmo não sendo ideais, é em cima delas que se precisa agir. Outro ponto importante a ser considerado diz respeito aos sujeitos que compõe o contexto de cada escola, que por sua vez, são únicos, assim é fundamental levar em conta as singularidades de cada situação para depois sistematizar a melhor maneira de resolvê-las.

Ainda segundo Batista (2013), observando estes aspectos será possível repensar a estrutura organizacional, o papel de cada sujeito dentro da escola, além investir ou repensar as maneiras e os espaços para a formação continuada de professores, a qual corresponde a uma demanda difícil de ser atendida.

Não estamos dizendo que esses assuntos sejam menos importantes, mas fazendo uma leitura dessa realidade fica explícito que ao mesmo tempo em que a Coordenadora Lilás tem consciência da complexidade dessas demandas em torno da gestão escolar, sente-se de mãos amarradas, por perceber que o tempo disponível para resolver todas as pendências é de fato muito curto, ou seja, mal resta para que os professores possam se reunir, pensar e compartilhar ideias, anseio e demandas sobre o ser e fazer docente.

A seguir, a fala da Professora Rosa traz duas questões relevantes para dar continuidade a nossa análise. A primeira retoma as questões dos espaços e tempos formativos, neste caso pouco articulados pela equipe gestora de sua instituição. A segunda tangencia as concepções sobre a formação continuada de professores, ou seja, os entendimentos em relação a isso:

Aqui dentro da escola não vejo, vejo muito pouco empenho, muito pouca vontade, não vejo. Pensando na formação, é raramente, uma vez ao ano e olhe lá, quando vem alguém para dar uma palestra para dar alguma coisa que seja do nosso interesse ou que vá acrescentar no nosso trabalho. (...) nesse ano as reuniões pedagógicas já foram complicadas, elas estavam ocorrendo uma vez ao mês e ainda assim teve mês que não teve nada, por exemplo, nesse mês de outubro não vai ter reunião pedagógica. Então os

recados, leituras de textos que a gente tenha que fazer entre nós, como grupo isso não acontece, é cada um por si. Geralmente é assim, quando acontece, mas no caso não sei se dá para chamar isso de formação, depende do conceito, mas no sentido que é para dar recado mesmo, é na hora que agente chega e na hora do recreio, (...) um espaço para recado, por isso que eu disse, eu não vejo como estratégia de formação (Professora Rosa).

Para a Professora Rosa a maneira como o espaço/tempo se encontra instituído torna muito complicada a formação docente continuada dentro da escola. Sua fala sinaliza que até existem canais de comunicação, mas esses são precários e não podem se caracterizar como estratégias formativas, pois são intervalos curtos de tempo, nos quais, provavelmente, nem todos os professores estão presentes. Com isso, observamos que a falta de ações concretas que possibilitem o encontro da equipe também tem reflexos no entendimento que se constrói ou desconstrói sobre as concepções de formação docente continuada, dando margem para o assentamento de dúvidas e, muitas vezes, desvirtuando-a do seu sentido real.

As narrativas que seguem trazem impressões correlatas ao que foi destacado anteriormente e complementam essa ideia. A falta de espaços para discutir os saberes pertinentes ao trabalho docente em grupo aumenta, em menor ou maior grau, o descompasso entre as concepções dos professores sobre sua própria formação. Por isso é fundamental que a gestão escolar invista em ações voltadas a formação docente continuada, que possam repercutir no modo como cada professor concebe a sua formação, na maneira como ele se enxerga e, por conseguinte, na constituição de sua identidade profissional. Assim observemos a fala das entrevistadas a seguir:

Eu acho que a formação continuada é uma coisa bem relevante na nossa carreira profissional, carreira de professor, uma coisa assim, como disse uma colega um dia e isso me marcou “a sala de aula emburrece”, porque se a gente ficar muito tempo na sala de aula, acho que falta alguma coisa, falta essas coisas dos cursos para a gente ver novas metodologias (...). (Professora Lilás).

Elas querem que as pessoas venham aqui e digam bom, com esse aluno tu fazes assim, assim, assim, então isso é bem difícil. Elas querem essa receita pronta, elas querem dizer o fulano de tal o que eu faço com ele? Mas eles não vêm para dar essa receita pronta, eles vêm para discutir assuntos que possam me levar a identificar qual é a dificuldade de aprendizagem e depois ver com que eu pense em como eu vou atuar com aquele meu aluno, o que eu vou trazer e fazer com meu aluno para que ele

supere aquela dificuldade de aprendizagem, quem tem que ir em busca dessa “receita” sou eu, ele só me faz pensar. (Coord. Pedag. Lilás).

(...) se pra mim a formação continuada é esse aprender diário, essa procura diária do conhecimento para melhorar minha prática é em todos os momentos, é em todos os espaços, a reunião pedagógica, por exemplo, é um espaço, até mesmo no intervalo do turno, iniciei um assunto lá na sala de aula, uma colega comentou, a outra deu uma opinião, é isso aí, é uma troca que também é uma formação. (...) pode ser um dia x, podem ser todos os dias, (...) Não precisa de um dia, de uma data marcada, isso acontece, acho que não precisa de um espaço e nem de um tempo. (Coord. Pedag. Rosa).

No primeiro caso não é que a concepção de formação docente continuada relatada pela Professora Lilás esteja incorreta, o problema é que ela não deve ser concebida apenas como complementação, sua concepção deve estar para além. A fala da professora denota um olhar pela falta e ao mesmo tempo ela parece não assumir o seu espaço de atuação como espaço de formação continuada.

A segunda narrativa também pertence à Escola Lilás, só que agora na voz de sua coordenadora. Esse excerto retrata uma experiência de formação continuada de professores realizada na escola que não teve o sucesso esperado. A fala da coordenadora mostra que os professores concebem a formação continuada de forma distorcida daquela que acredita ser coerente com as atribuições de cada docente, ou seja, eles estariam em busca de “receitas prontas”, supostamente o caminho mais rápido para atender suas demandas profissionais.

Já no terceiro excerto a Coordenadora Pedagógica Rosa expressa em sua narrativa uma concepção da formação docente continuada pouco sistematizada, até mesmo evasiva. Ao considerar que para a formação continuada de professores não necessitamos de tempo e espaço predefinido a coordenadora está desqualificando o próprio trabalho.

Neste sentido as três situações expõe fragilidades em torno das concepções sobre formação docente continuada, que tem implicações na maneira como o professor a concebe, credita sentido ao seu trabalho e no modo como a sociedade o enxerga. Relacionado a essas fragilidades, segundo Porto (2000), aspectos como a falta de tempo, as rotinas condicionadas a práticas repetitivas e a sensação de isolamento sentida por muito professores contribuem para uma visão engessada das práticas pedagógicas

desenvolvidas nas escolas, dificultando o olhar reflexivo para a própria prática e a busca por soluções. Então, justamente por essas razões a *formação continuada* não pode ser algo *descolado da prática docente*, como sugerido na voz da Professora Lilás. Devemos aliar o fazer pedagógico, a reflexão sobre ele e a formação continuada, assim o professor constrói uma importante base para o trabalho que desenvolve.

Seguindo esta linha de raciocínio, que busca articular tempo e espaço, mas agora voltando à atenção para um dado da legislação municipal de nossa cidade, observemos a narrativa da Professora Rosa e, na sequência, sua relação com o que aponta a lei:

Eu acho de extrema importância, é muito relevante, mas eu acho que tem pouco, que agente não tem muita oportunidade e tempo para se dedicar como gostaria. Eu pelo menos, trabalhando 40 horas e estudando junto eu acho difícil, mas é uma coisa que para mim é bem importante. (Professora Rosa).

(...) eu gostaria muito que tivesse alguma coisa, tantas vezes sugeri, mas é assim, é utopia, eu vejo já como uma utopia, porque hoje o que está acontecendo na escola, às vezes as gurias até tentam, mas não pode liberar aluno mais cedo, tu não podes liberar aluno, nada, nada assim, o nosso tempo é tu entra as 13h30minutos e sai 17h30minutos com aluno e não tem pessoas para ficar com as crianças, a gente não tem autorização, não tem como liberar, não se tem horário disponível para isso, nem para as reuniões pedagógicas, não tem para formação, não tem. (Professora Rosa).

Olhando a questão retratada na fala da Professora Rosa pelo ponto de vista legal não é difícil compreender sua angústia. As orientações concernentes ao Plano de Carreira do Magistério Municipal de Santa Maria, conforme decreta a Lei Municipal nº 4.696/2003, determina que a formação continuada ocorra no âmbito das chamadas horas-atividades dos professores. De acordo com a legislação temos que:

Art. 22 – Os membros do Magistério que exercerem atividades de regência de classe no Ensino Fundamental, na Educação Profissional, na Educação Infantil, Especial e de Jovens e Adultos deverão ter garantido, no mínimo, 20% do seu tempo para horas-atividade.

§ 1o – As horas-atividade são reservadas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como para atendimento de reuniões pedagógicas. (SANTA MARIA, 2003).

A observância da referida lei nos permite perceber que dentro desse percentual de tempo que o professor não está diretamente frente ao aluno, compete a ele realizar outras atividades de cunho administrativo e pedagógico, dentre as quais se enquadra a formação continuada.

A análise desse contexto, nos ajuda a entender as dificuldades por que passam equipe diretiva e corpo docente na tentativa de possibilitar ações que viabilizem a formação continuada do professor na escola. A impossibilidade de substituir professores regentes de classe para formação em serviço, juntamente com o acúmulo de turnos de trabalho assumidos por muitos docentes servem de amostra para a problemática da organização de espaços formativos pela gestão escolar.

No próximo excerto evidenciamos a inter-relação entre os entendimentos da coordenadora de umas das escolas participantes da pesquisa sobre a formação continuada de professores e as ações e estratégias pensadas para esse espaço formativo, como indica a narrativa abaixo. De antemão adiantamos, que o estabelecimento de uma relação entre concepções e estratégias é importante, pois nos permite observar as possíveis implicações entre aquilo que a coordenadora concebe como formação docente continuada e as proposições realizadas dentro do seu contexto de atuação, demonstrando se a formação continuada é valorizada ou não. A respeito disso ela discorre que:

(...) penso que nunca posso me considerar formada, temos que partir desse princípio. Faço uma graduação, um curso, uma pós-graduação, mas com isso eu não posso dizer que já sei tudo, eu tenho que ir atrás. Eu preciso ver aquilo que falta enquanto profissional e ir em busca daquilo ali, seja dentro da escola, seja fora da escola. Isso porque tem dois tipos de formação continuada, aquela que acontece dentro da escola e fora dela, ou seja, dentro é aquela que a escola mesmo proporciona e hoje posso dizer que está muito difícil fazer essa formação continuada. A gente tem uma reunião por mês, até eu tinha tentado trazer um professor que trata sobre dificuldade de aprendizagem (...) no mínimo 1 hora com esse professor para se discutir essas coisas. Ele propôs até um caderno de quando ele era professor ali na universidade, ele ficou editado e impresso para ajudar a gente discutir, mas acabamos que esse trabalho se resumiu em nada mais, porque as gurias não liam, não discutiam, apenas ouviam, aí o que aconteceu, esse professor foi para São Borja fazer outro trabalho, daí os horários dele já não se encaixaram mais (...). (Coord. Pedag. Lilás).



Analisando esse excerto narrativo a Coordenadora Lilás, denota clareza sobre a formação docente continuada ser um processo intermitente, mostrando coerência entre sua concepção e suas ações. A proposição de encontros voltados à reflexão e debate de assuntos relativos à dificuldade de aprendizagens durante as reuniões pedagógicas é uma evidencia disso. No entanto, essa estratégia não obteve a adesão do corpo docente, segundo ela própria relata.

A causa direta desse baixo envolvimento dos professores não foi detectada, porém ela pode estar relacionada a fatores como, a tensão sentida pelos professores em relação as suas demandas de trabalho, desvalorização dentro desse contexto, falta de um espaço em que possam se sentir mais acolhidos e menos cobrados, ou seja, a postura desses professores em relação à ação formativa citada anteriormente pode ser resultado da conjuntura do ambiente de trabalho ali vivenciado e talvez falte um olhar mais atento para os fatores destacados que levem a esta baixa adesão.

Na sequência, a narrativa mostra que a Coordenadora Lilás busca encontrar uma iniciativa que envolva os professores, mesmo que ela perceba pouca mobilização do grupo, empreende em estratégias distintas para desfazer a *fragmentação dessa realidade*, conforme evidencia seu relato abaixo:

Mobilização teórica para aprender aquilo ali, pouco, muito pouco. Eles acham chato discutir um texto, eu trago, insisto, de vez em quando. O que eu mais faço que é melhor que dá mais certo, às vezes é vídeo, eu uso o recurso do vídeo, propor um vídeo legal que faça pensar, ou ate mesmo um filme. Eu passei aquele filme das estrelas, o menino era disléxico, passei um vídeo do Sérgio Cortela, muito bom, depois a gente discutiu, o vídeo é menos, se é que posso dizer, cansativo do que o texto. (...) a professora que é igual ao aluno que não consegue ficar parada, tá sempre ali corrigindo alguma coisa, eu vejo que com o vídeo fica melhor. Claro, também não pode ser uma coisa tão longa, que exija muita atenção. O professor é igual ao aluno, mesma coisa, mesma coisa.  
(Coord. Pedag. Lilás).

Já enfatizamos anteriormente que a articulação do tempo e estratégias pensadas para a formação continuada do professor na escola, embora essencial, não é tarefa fácil. *Entraves burocráticos e acúmulo de trabalho* pelos professores são um dos motivos que emperram o planejamento de muitas ações voltadas a este fim.

Contudo, a declaração da Coordenadora Lilás apresentada acima, deixa evidente que ela possui consciência desses desafios e mesmo trabalhando em um ambiente no qual perceba pouca mobilização docente em relação ao que é proposto, ela continua buscando estratégias que se ajustem aos anseios dos professores. Mesmo que a mobilização ainda seja pequena, é fundamental que a equipe continue sendo instigada e eles sintam-se motivados a refletir sobre as temáticas levadas ao grupo de discussão, pois a superação dessas dificuldades deve passar pela observação e mediação dos professores e seu ambiente de trabalho.

Logo, a apreciação do próximo excerto narrativo aponta para outro problema levantado na análise das narrativas, a necessidade de se construir uma cultura de colaboração dentro das escolas. Na fala da Professora Rosa observamos um desacordo entre a *sensação de isolamento* e a consciência do compartilhamento, que por sua vez é praticamente inexistente conforme sua declaração, reiterando a ideia da *formação docente continuada em uma perspectiva fragmentada*. Sua narrativa destaca que:

(...) se eu quero eu trago se não quero não trago. Eu vejo assim, se eu tenho alguma coisa, coisa que eu vejo que vá servir para ti, eu te passo, mas é por minha vontade, porque não me sinto estimulada por ninguém, não me vejo estimulada por ninguém, é aquilo se eu quiser trago, se não quiser não trago. Se eu quiser deixar meu primeiro ano o ano interior desenhando eu deixo, se eu quiser usar folhinha o ano todo eu uso, sem usar o caderno também, é assim que eu me sinto. Ai vem mais alguma coisa quando a Smed quer isso, ai sim, nós temos que fazer isso, entendeu, é assim que eu me sinto, é assim que eu vejo as coisas acontecendo. (Professora Rosa)

Quando indagada sobre a existência de espaços voltados para compartilhamento de saberes docentes entre os professores e se ela sentia-se estimulada pela gestão escolar a realizar essa troca, a análise de seu relato mostrou, sobretudo, que a entrevistada não se sente instigada a realizar tais esforços. Sua fala denota a *falta de estímulos para a troca de experiências* e apoio entre pares, além de rechaçar o pouco interesse dado ao trabalho pedagógico que desenvolve junto à turma.

Sua crítica não é gratuita, ela advém de problemas ligados à *desarticulação do espaço e tempo escolar*, que deveriam ser gestados para promover o entrosamento da equipe, participação, motivação e envolvimento

do grupo. Ao falarmos em gestão estamos considerando todos os sujeitos que dela fazem parte, já que do ponto de vista da acepção da palavra “gestão” ela compreende os direitos e deveres de cada um, que unidos constroem a realidade compartilhada. Assim, a fala dessa professora é contundente quanto a esse *sentimento de desamparo*, o que deflagra a necessidade de se investir numa cultura colaborativa que estimule o compartilhamento dos agentes desse grupo, capaz de minimizar a sensação de isolamento trazida em sua narrativa.

A seguir, nas vozes das Coordenadoras Lilás e Rosa, quando questionadas sobre as principais dificuldades sentidas pelos professores que pudessem justificar sua *desmotivação* em relação ao olhar lançado *para o próprio processo formativo*, elas discorreram que:

Das dificuldades, é a questão familiar, do não apoio da família. A questão é que (...) isso é recorrente sobre a questão familiar, não dão apoio suficiente, por exemplo, no turno da tarde, não cobram tema, não olham caderno, a família não vê se a criança precisa de material, a questão da disciplina, pois a família não dá limite, a família isso, que a família aquilo. A escola não pode dar conta de tudo, não tem nem como, a gente tenta, por exemplo, problemas de indisciplina a gente tem, mas se forem ver as outras escolas por aí, as coisas que acontecem, a nossa escola é o céu, porque os problemas de indisciplina que tem a gente dá um jeito, não precisa chamar ninguém. (Coord. Pedag. Lilás)

Eu acho que eles se sentem desmotivados, acho que pelo próprio fator da família sabe, eu faço, faço, faço e a família não está nem aí. Muitas vezes vem uma família aqui coloca a boca, xinga e coloca o professor para baixo. Eu acho que o professor se sente desmotivado, pela correria, pela falta de tempo, estresse, não por falta de vontade própria dele entendeu, eu acredito que por esses fatores. Isso tudo desmotiva, eu apesar de ser uma pessoa que corro atrás, tu vai na televisão e vê o professor apanhando, é um horror as coisas que acontecem com a educação sendo tão desvalorizada, até te choca isso. (Coord. Pedag. Rosa)

A análise desses excertos nos permite observar que as duas coordenadoras trazem a questão familiar como um ponto delicado a ser trabalhado pela gestão escolar, pois são assuntos que costumam abater e influenciar a condição de trabalho docente.

A fala da Coordenadora Lilás traz essa preocupação de forma clara e contundente, ratificando que esse é um problema enfrentado pela escola. Ela coloca que muitas famílias deixam a cargo da escola aquilo que é de sua incumbência e isso se reflete no trabalho dos professores. A fala da

Coordenadora Rosa traz como exemplo as situações de desrespeito a que os professores estão expostos, sendo esse um elemento que contribui para a sua desmotivação. Porém, nenhuma das coordenadoras dá sugestão ou faz alguma inferência à forma para se tentar resolver o assunto.

Então, retomamos aqui a necessidade de constituir momentos que permitam que esse professor desabafe, que lhe sejam oferecidas condições para que ele busque se recompor e sinta-se protegido. Pode ser dividindo o problema com colegas através de um grupo virtual, pode ser através de alguma dinâmica proposta na escola, visto que as reuniões pedagógicas costumam ser esparsas, ocorrendo em geral uma vez no mês, sendo complicado contar só com esses momentos. Mais uma vez vai da equipe olhar para seu contexto, detectar as principais fragilidades e resolvê-las em comum acordo, pois sozinho sempre é mais difícil achar a solução para um problema.

Podemos relacionar o que foi dito com a ideia expressa pelo próximo excerto, quanto à necessidade do professor sentir que tem apoio e é reconhecido dentro da instituição da qual faz parte. Ao mesmo tempo em que ela pode ser observada pelo prisma da superação de uma dificuldade sentida no início de carreira, também pode estar relacionada à *fragmentação da dinâmica de trabalho em equipe*. Neste sentido, observemos a fala da professora a seguir:

O que vem deles faz com que eu me depare também com minhas dificuldades, eu vejo as dificuldades deles e vejo as minhas também, daí eu paro e penso e agora? A formação é aquilo que te dá uma base, uma oxigenada para ti aprender. (...) eu que não tinha experiência nenhuma de sala de aula e nem magistério, porque muita gente faz o magistério e vai para a Pedagogia e eu não fiz nada disso. Eu saí da Pedagogia sem experiência nenhuma de sala de aula, meu tempo de estágio foi aquele tempo que foi uma bagunça que foi só um mês e tiveram outros que não tiveram nem um mês. Ainda por cima, quando eu vejo faço o concurso para ver como era e entro, então, eu me vi de paraquedas dentro de uma sala de aula, bem insegura, pedindo ajuda aqui e ali, indo. Quando me deparei com um primeiro ano eu comecei a ler coisas sobre a alfabetização, ler artigos, tudo que eu tinha, rever algumas coisas do tempo da faculdade que eu tinha, a Emília Ferrerio, Ana Teberosky, essas coisas assim, mas é claro, ficava bem perdida na sala de aula, mesmo porque eu não sabia, não tinha domínio de turma. Tinham professoras que me ajudaram, tinha a professora Zilá que era de um terceiro ano e ela me ajudou muito, principalmente porque eu não sabia os conteúdos, totalmente perdida mesmo, caí de paraquedas, era a maneira como eu me sentia e me sentia sozinha, me sentia bem sozinha, quem me deu uma ajuda foi essa professora. (Professora Rosa)

Por meio de sua narrativa podemos perceber que a Professora Rosa usa seu contexto de atuação para pensar na formação docente continuada, busca refletir sobre sua prática, o que mostra que a prática pedagógica e a formação continuada de professores estão interligadas. Porém, ressentiu-se ao falar do seu percurso formativo como uma caminhada que teve de vencer praticamente sozinha, tendo de lidar com a insegurança de ser uma professora iniciante que se sentia perdida. Ela buscou apoio nos fundamentos epistemológicos da profissão e contou com a ajuda de uma professora mais experiente, mas em sua essência percebemos que a *insegurança e a sensação de isolamento* são questões que deixaram marcas em sua trajetória.

As demandas formativas ensejadas na narrativa anterior vão ao encontro do que destaca Nóvoa (2001, p.12), sobre a trajetória profissional docente. Como podemos observar o autor aponta que:

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

Assim, conforme podemos observar o processo de constituição docente é cíclico, permeado por experiências pessoais e profissionais, que fortalecem e dão sentido a essa busca e investimento na formação continuada docente, que se tornaria muito mais árdua se trilhada de forma isolada, como demonstra a narrativa da Professora Rosa.

Finalizamos nossa análise, trazendo para discussão desse trabalho, as problemáticas relatadas em torno da formação docente continuada dentro das escolas relativas à formação pelo programa PNAIC. Na primeira dimensão categorial foram abordadas as contribuições desse programa e agora levantaremos os aspectos que precisam ser revistos na opinião das professoras entrevistadas.

As falas das Professoras Lilás e Rosa trazem alguns apontamentos relativos às mudanças a serem realizadas no PNAIC, pois os aspectos levantados geram expectativas nos participantes e as mesmas nem sempre são atendidas, a exemplo da continuidade do programa, dos horários definidos para os encontros, aspectos associados à etapa inicial do ciclo de alfabetização trabalhado pelos professores do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, como podemos observar a seguir:

Eu acho importante o PNAIC, só que como ela falou, é uma coisa assim, já trocou as profissionais que valorizam muito isso, então a gente não sabe se ano que vem vai ter, mas eu acho importante ter alguma coisa para nós. (Professora Lilás).

O PNAIC é assim, tu nunca tem segurança, tu nunca sabe se vai ter o programa ou não vai ter, tu nunca sabe se tu vai receber o material ou não vai receber. Outra coisa, tu nem sempre tem apoio da escola, tu precisa disso, tu precisa daquilo, tem que ter material disso, material daquilo, não é sempre que tem sabe, não é sempre que tu consegues (...). Os horários do PNAIC, assim, por exemplo, nessa semana a gente já vai ter duas noites, ou seja, das 18h30min até as 21h30min, então tu imagina assim, tu trabalha a manhã toda, tu trabalhas a tarde toda e tu sai do trabalho, eu não tenho como ir em casa, tenho que ir direto, aí tu fica até uma parte da noite. Isso é muito desgastante, é cansativo, tu não aproveitas, tu não tens o mesmo rendimento que tu teria se tivesse um horário organizado. (...) Por que ele nunca inicia na data que tem que iniciar? Porque não tem material ou porque não tem verba, não tem isso, não tem aquilo, então o que acontece acumulam as horas e eles querem correr e daí vão colocando dias assim, isso tudo incomoda, fica difícil. (Professora Rosa)

Além das questões trazidas acima que giram em torno da falta de segurança na continuidade do programa, existem problemas relativos à falta de esclarecimentos sobre cada ano do ciclo de ensino trabalhado dentro do PNAIC, de modo a evitar o privilégio de alguma etapa. Sabemos que aquilo que é pensado e desenvolvido no PNAIC implica, ou pelo menos, deveria implicar no trabalho que é desenvolvido nas escolas, mas existem situações que precisam ser esclarecidas em relação isso. A fala da professora externa estas questões:

Outra coisa, olha uma coisa assim, que eu escuto muito, não suporto ouvir isso, mas tudo bem, que também vem com o PNAIC, mas com a concepção de cada um, a preocupação maior agora é com os alunos do terceiro ano. O primeiro ano não é importante, então por aí tu já vê o discurso e as práticas não são diferentes, tu entende. A coisa vai ser

cobrada no terceiro ano, mas eu penso que o quanto antes, porque eles têm condições de sair lendo e escrevendo do primeiro ano sim, mais fácil vai ser o trabalho e mais proveitoso para as crianças, só que eles não pensam nisso. (...) o que eu vejo aqui é isso, o que eu ouvi quando eu pedi ajuda aqui foi isso, a prioridade agora são para os alunos do terceiro ano. (...) mas poderia ser feito um trabalho desde o primeiro ano e porque não foi feito? (Professora Rosa)

O excerto a seguir, exprime uma visão equivocada em relação àquilo que é esperado a partir dos encontros no PNAIC. As evidências narrativas a seguir expressam uma espécie de inércia, seja pelo desgaste do tempo de serviço que gera certa acomodação, sejam outros fatores que precisam ser revistos e debatidos nesses encontros.

Neste sentido a visão da Professora Azul se contrapõe a de outros professores participantes do PNAIC, mas podemos perceber que é uma questão de falta de referências que precisam ser esclarecidas para evitar esse tipo de associação. Observemos as narrativas que seguem:

(...) te causa estranhamento ouvir alguns comentários do tipo, eu tenho que fazer essa tarefa para o PNAIC. Puxa pessoal, a essa altura o pessoal não entendeu que não tem que fazer para o PNAIC, você tem que fazer, o que você vai levar para mostrar lá que é a consequência daquilo que você está fazendo na aula, mas essa mentalidade a gente ainda vê sabe. (...) isso é uma coisa que te deixa, puxa, uma pessoa que esta tanto quanto eu na escola, há 20 anos, estão quase se aposentando, mas estão ali porque estão com vontade de aprender, só que não estão conseguindo olhar para o seu trabalho. A gente tem também um peso muito grande, a gente que está na escola há muito tempo, a gente é a professorinha da escola, aquela pessoa que está ali há muito tempo, que está desgastada, quem olha de fora nos olha com esse olhar, (...). A gente tem dentro da escola gente que está muito ativo ainda, que está até num outro patamar do pessoal que está na academia, por que além do conhecimento tem a vivência, mas isso acontece. (Professora Azul)

Outra coisa sobre o PNAIC são as tarefas que a gente tem que fazer, agora especificamente sobre a diversidade, que é uma coisa que é exigida e a gente vai ter que trabalhar, sobre as culturas, (...). (Professora Lilás).

De acordo com a análise dessas últimas narrativas na segunda dimensão categorial, podemos observar que as colocações da Professora Azul, são bastante pertinentes e casam com as observadas na fala da Professora Lilás, as quais deixam evidente a existência de um grande equivoco quanto ao entendimento das ações formativas propostas pelo PNAIC.

Enfatizamos que é preciso que haja o esclarecimento dessa visão distorcida a respeito da concepção de formação continuada trabalhadas pelas professoras participantes desse programa, sendo que, aquilo que é estudado, o conhecimento trabalhado nas reuniões do PNAIC serve para que os professores dominem, sintam-se mais seguros e ampliem seus saberes para qualificar a prática docente e alterar a visão desgastada e a falta de reconhecimento pela sociedade.



## (IN) CONCLUSÕES

Finalizar um estudo é um processo complexo, enquanto pensamos que pontos deveriam ser abordados, quais reflexões foram as mais relevantes, o quão estamos cansados e ao mesmo tempo com aquela sensação de dever cumprido são ideias que nesse momento surgem a nossa mente.

É uma mistura de sentimentos, alegria pelas descobertas feitas, pela aproximação de contextos desconhecidos, que nos levaram a novas aprendizagens, gratidão pelo apoio e contribuições dos professores participantes do estudo, além, é claro como aquela sensação de não se estar no caminho certo, se é que existe “um” caminho certo. Somamos a isso as inevitáveis noites em sono, dores de cabeça, de barriga e agora que chegamos às últimas páginas, a euforia e ansiedade por estar concluindo mais um ciclo.

Se iniciar uma pesquisa é complexo, definir as dimensões conclusivas representa outro desafio. Passamos tanto tempo pesquisando sobre o assunto deferido e mesmo assim seu fechamento nos traz mais incertezas do que certezas.

Assim, feitas tais considerações, olhamos para as contribuições dessa pesquisa a partir dos levantamentos realizados neste estudo, sobre os quais buscamos refletir a respeito da inter-relação entre as concepções e estratégias/ações vislumbradas por equipes gestoras de escolas do município de Santa Maria no que tange à formação continuada de seus professores.

Para dar conta de analisar as informações coletadas evidenciadas a partir da fala das professoras entrevistadas, utilizamos uma base teórica pautada a partir dos estudos de Bolzan (2002; 2009); Freitas (2002); Fullan e Hargreaves (2000); Libâneo (2012); Lück (2013); Mizukami (2002) entre outros. Este grupo de autores subsidiaram as discussões sobre a compreensão da importância da gestão escolar articulada à formação docente continuada.

Tendo em vista a análise realizada neste estudo, destacamos a categoria *gestão escolar: reflexões sobre a formação continuada*, a qual se desmembrou em duas dimensões, *formação continuada em uma perspectiva colaborativa e formação continuada em uma perspectiva fragmentada*.

Assim, para análise dos achados de pesquisa tomamos a seleção de elementos advindos das narrativas dos professores, bem como dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição para organização a tessitura de nossa investigação.

Um aspecto importante, decorrente do desenvolvimento dessa pesquisa, diz respeito aos espaços/tempo e ações concebidas pelas equipes gestoras das escolas participantes do estudo para pensar e promover a formação continuada dentro das escolas. Segundo os levantamentos realizados, as reuniões pedagógicas preponderam como o espaço privilegiado para a formação docente continuada no âmbito interno, isso também pode ser evidenciado conforme os registros dos PPP, dada maior ou menor ênfase ao assunto dependendo da escola e dos entendimentos de cada professor.

Retomando a primeira dimensão categorial podemos observar que é possível articular o processo de desenvolvimento das crianças, as demandas de professores e equipe diretiva. Isso porque nas condições apresentadas nesta situação o espaço-tempo escolar é concebido como um espaço formativo.

Ao analisar as narrativas dos professores entrevistados, questões como a condição de inacabamento, a interação entre pares e o investimento em uma cultura de colaboração ficam evidentes, denotando o compromisso e a responsividade dos entes envolvidos no que tange a gestão escolar. Nem por isso a fala das entrevistadas deixa de fazer referência aos desafios, problemas e medos que também permeiam o universo de atuação docente. É inevitável, todos temos de lidar com desejos e necessidades, fragilidades e incertezas, por isso o importante é descobrir um meio de fazer isso condignamente.

Fullan e Hargreaves (2000) dão sustentação a essa primeira dimensão categorial trazendo o investimento na cultura colaborativa como aspecto essencial para o desenvolvimento dos sujeitos pertencentes a uma organização escolar. Outro ponto relevante para os autores e que também vai ao encontro das análises trazidas ao longo desta dimensão, diz respeito a preocupação em olhar o contexto social em que a escola está inserida, ter ciência das condições de vida da comunidade local e permitir a participação ativa dos professores, possibilitando o olhar para esse espaço de atuação como espaço de formação docente.

Na segunda dimensão categorial, questões distintas as apresentadas anteriormente se sobressaíram. Nela podemos observar a recorrência de elementos como fragmentação da dinâmica de trabalho em equipe; estratégias e ações formativas pouco sistematizadas; sensação de isolamento, dentre outros que interferem na desarticulação do espaço-tempo escolar e na formação continuada de professores.

Conforme enfatizam Fullan e Hargreaves (2000), trabalhar para transformar as escolas em organizações aprendentes é uma tarefa complexa, devido à dificuldade em conciliar as necessidades e interesses de seus sujeitos, pois é preciso levar em conta suas singularidades, bem como o contexto em questão. Excesso de burocracia e distorção sobre as concepções relativas à formação docente continuada representam o ponto de partida para uma revisão das estruturas organizacionais, vislumbrando a constituição de uma cultura de colaboratividade.

Desse modo, a análise das narrativas relativas a essa segunda dimensão nos permitiram refletir sobre as problemáticas em torno da interação docente/ equipe diretiva, as fragilidades em torno da reflexão sobre as ações pedagógicas, as quais implicam nas ações voltadas a formação continuada de professores dentro dessa configuração.

Mais uma vez, os pressupostos de Fullan e Hargreaves (2000), nos ajudam a compreender as dificuldades por que passam as escolas que vivem uma condição fragmentada de trabalho. Para os autores é fundamental identificar as principais fragilidades da equipe, que em geral, estão relacionadas ao acúmulo de atividade e a sobreposição daquelas de cunho burocrático. A dificuldade de diluir essa sobrecarga está calcada na prática de um trabalho isolado, na falta de compartilhamento das responsabilidades, na automação e acomodação dos sujeitos frente as demandas do cotidiano, realizadas com o mínimo de reflexão, tornando muito difícil o desvencilhamento dessas armadilhas.

Para superar as concepções mecanicistas e compartimentadas presentes na realidade de muitas instituições escolares; a dualidade existente entre as esferas administrativo-pedagógicas e investir na organização de equipes de trabalho, rompendo com a cultura individualista é fundamental apostar na desacomodação e flexibilidade das estruturas de trabalho,

construção de culturas de colaboração e estruturas cooperativas, (FULLAN E HARGREAVES 2000)

Como podemos observar, o reconhecimento dessas fragilidades não é um caminho fácil e elas permeiam o íntimo de muitas instituições escolares, assim, os pressupostos trazidos até aqui nos auxiliam a compreender tais dificuldades.

Precisamos ver a escola como locus da diversidade, ou seja, ali transitam, alunos, professores, funcionários e pais gerando um contexto cheio de variáveis que se inter cruzam com um conhecimento de mundo a ser explorado e expandido, por esse motivo é essencial superar as condições explícitas anteriormente. A fragmentação entre os setores ditos administrativo e pedagógico, também precisam ser revistos, não devem ser postos como antagônicos. As ações administrativas objetivam dar suporte as ações pedagógicas, uma depende da outra, assim é importante superar a ideia de que existem aqueles responsáveis em planejar e aqueles responsáveis em executar, quando na verdade todos são convidados a participar da construção da proposta pedagógica. (FULLAN E HARGREAVES 2000)

Outro aspecto relevante da pesquisa está relacionado ao perfil de cada entrevistada para o desenvolvimento desse estudo. Percebemos que suas opções pela docência foram escolhas responsivas, ou seja, todas abraçam e acreditam no trabalho que realizam, a insegurança, medo, desejos de fazer o melhor, resistência a mudanças, dentre outros sentimentos, fazem parte da construção de suas contexturas docentes, implicando em um amadurecimento pessoal e profissional.

Observamos que independente das dificuldades pelas quais passaram as professoras se mostraram abertas a discussão e dispostas a dividir e refletir conosco suas concepções sobre a temática deste estudo, portanto, o fato de aceitarem contribuir com nossa pesquisa merece ser reconhecido.

Abaixo, expusemos um excerto narrativo que vai ao encontro do que foi dito acima, trata-se de um relato instigante sobre a escolha pela docência. Em sua fala a Professora Azul destaca que:

Eu acho um desafio trabalhar com o conhecimento e isso sempre me encantou, a gente não consegue ver lá dentro como se processa, mas tu

vês a atenção que tu tens os resultados que tu consegues obter, os avanços que tu vê as crianças demonstrando, isso é uma coisa encantadora, é encantador trabalhar com conhecimento. Acho que eu saberia fazer muitas outras coisas, mas optei por fazer isso, eu não acredito naquela coisa da vocação, que somos vocacionados para isso, mas acredito que a gente tem que ter muito amor naquilo que a gente faz, tu tens que ser muito apaixonado para que aquilo de certo. Acho que basicamente é isso, no meu caso foi paixão pela coisa mesmo, colocar a mão na massa. Até cheguei trabalhar um tempo na Secretaria de Educação, aí eu conversava muito e dizia que ovelha não é para mato, não é minha praia trabalhar com isso, eu gosto mesmo é de colocar a mão na massa com as crianças, de estar junto com os colegas. (Professora Azul).

No princípio de sua narrativa ela traz a questão dos desafios a que somos submetidos ao trabalhar com o conhecimento, ele não é palpável, nem visível, mas complementando seus ditos é uma das poucas coisas que ao ser dividido não ficamos com menos daquilo que tínhamos antes, ele é ampliado e aqui não nos referimos só a conceitos epistêmicos, pois as experiências e saberes compartilhados nesta pesquisa são uma evidencia disso.

Percebemos que as discussões trazidas ao longo deste trabalho representam uma reflexão inicial em torno da formação continuada de professores. Assim como retratamos na categoria central de nosso estudo, refletir sobre esse processo formativo, é fundamental para que ampliemos aquilo que conhecemos sobre ele de forma crítica e para que possamos nos tornar agentes de mudança desse processo. Observamos que é imprescindível investir nas problematizações em torno das políticas que estão na praça, sobre as quais discutimos tão pouco, até para que possamos contestar, buscar novas engendrações e fazer diferente daquilo que já está posto.

Passando da análise das dimensões categoriais centradas nas questões de ordem interna, seguimos para as considerações relativas às ações externas. O Programa de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC despontou como estratégia formativa de maior relevância na fala dos participantes da pesquisa. Foram apontados aspectos positivos e outros que necessitam ser revistos pelas equipes gestoras desse programa, de acordo com os depoimentos e demandas de cada professor.

Conforme apontaram as declarações dos participantes de nossa pesquisa esse é um programa de formação docente válido por proporcionar espaços de compartilhamento de experiências e práticas pedagógicas. Porém, muitas questões sobre esse programa precisam ser debatidas, pois geram

dúvidas e expectativas nos professores. A fala da Coordenadora Azul compõe um exemplo sobre tais discussões que merecem ser retomadas. Ela destaca que:

O ciclo de alfabetização que é o nosso caso, que vamos falar aqui, nos temos os anos iniciais, ele exige que o professor realmente tenha o que ensinar, o escrever, a escrita, a própria alfabetização, a leitura e escrita e as quatro operações. É o bloco pedagógico, o PNAIC fala sobre isso, o ciclo de alfabetização fala sobre isso, para entender isso ele tem que se informar ele tem que buscar. As práticas que se faziam antigamente já não dão mais certo, as razões que se tinha em relação à Pedagogia, em termos de metodologia já não se tem mais, a gente tem que se atualizar e buscar outros pontos de vista. (Coord. Pedag. Azul).

Assim sua fala evidencia as demandas a respeito do processo formativo dos professores alfabetizadores, mas nem todos tem essa consciência sobre o ciclo de alfabetização, por exemplo. Ao analisar a entrevista da Coordenadora Azul na íntegra, foi possível perceber que ela procura debater junto aos professores com que trabalha essas questões. Para além da formação ofertada pelo PNAIC, sua entrevista evidencia um comprometimento por parte da gestão escolar em relação às ações voltadas para a formação docente continuada na escola e isso reflete no fortalecimento dos laços de pertencimento docente, promovendo um processo de empoderamento, já que o professor, ao se perceber capaz, sente-se incentivado a continuar investindo na sua formação.

Mas em outras realidades existem professores e equipes diretivas que fecham os olhos para isso. Se não puder ser dentro da escola, voltando a atenção para seu contexto de atuação, que seja aproveitando as oportunidades que são oferecidas fora da escola, a exemplo do PNAIC. Bom ou ruim, para além de fazer juízo de valor, apontar culpados ou inocentes, pois não é o propósito no momento, o esperado é que a gestão escolar atente para a questão da formação docente continuada, constitua uma estratégia formativa que, no mínimo, propicie momentos de reflexão, para que o professor possa repensar suas práticas, suas escolhas, os saberes e fazeres que perpassam seu cotidiano.

Esse exercício de reflexão sobre suas concepções formativas e trabalho pedagógico desenvolvidos é importante, pois muitas vezes, o professor não sabe nem justificar a própria prática, não tem condições de refletir e arguir sobre a importância de investir na sua profissão, seja por comodismo,

insegurança, seja pela falta de compromisso já institucionalizado e aceito pelas escolas que, por sua vez não garantem condições para que o professor se qualifique, então fecha os olhos para aquilo que ele faz em sua prática docente e não investe em sua formação.

É sob este contexto que devemos nos debruçar e buscar soluções. Assim ficam em suspenso uma série de questões, como por exemplo: quem exige daqueles que não fazem um bom trabalho? O professor precisa perceber seu compromisso, seu comprometimento com a formação do outro. No meio destas discussões destacamos a importância de avaliar o trabalho desenvolvido dentro das escolas, a tão aclamada prática docente, para que tenhamos condições de mobilizar o outro e aos poucos o grupo, esse é o princípio do investimento em formação continuada que, por sua vez, é intermitente.

Qual a importância de se pensar em projetos de curto ou longo alcance quanto à formação em serviço? Como a nossa atitude como profissional afeta, atinge, interfere no trabalho do outro, seja colega de profissão, seja aluno, comunidade, escola, no sentido de avançar, buscar colaboradores, desequilibrar no sentido de movimentar, levar a ação.

Será que os investimentos em dar condições mínimas de trabalho compreendem ações que vislumbram e qualificam o desenvolvimento dos professores? Da escola como um todo? Ou o que importa hoje é o número de matrículas nas escolas, o número de novos professores graduados que saem para o mercado de trabalho, muitas vezes, com pouquíssima experiência de campo.

Ainda não temos respostas para essas perguntas, mas percebemos por meio desse estudo que as questões trazidas aqui mostram a importância de olharmos para as demandas e para o contexto de atuação docente.

Talvez seja isso que esteja faltando para que as escolas consigam articular ações significativas voltadas para a formação continuada do seu núcleo de professores. Seja pelo intermédio de políticas públicas que mobilizem a integração de diferentes instâncias educacionais, seja pela mobilização dos próprios professores, que em muitas ocasiões, sentem-se sozinhos, ignorados pela gestão escolar em seu espaço de atuação. O importante é apostar em estratégias de formação continuada que se

aproximem das reais necessidades de cada comunidade. Sabemos que estas questões são muito complexas, por isso é vital investir em conhecimento, compartilhamento de saberes e formação, a despeito de, aos poucos, transformar essa realidade.

Por fim, entendemos que o enunciado de nossas considerações finais “(In) conclusões”, é pertinente, pois de fato para nós este não representa o fim e sim um possível começo. Na tentativa de buscar dar conta de nosso objetivo de pesquisa, nos deparamos com a emergência de novos questionamentos, os quais deflagram a incompletude vivida dentro desta experiência, ratificando nossa condição de aprendiz permanente.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel – Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva. São Paulo. Editora Cortez, 2003.

ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de. et al. Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34<sup>a</sup>, 2011. Natal-RN. **Anais da ANPED...** Disponível em: <  
[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:trabalhos-gt08-formacao-de-professores&catid=47:trabalhos&Itemid=59).  
Acesso em: 10 de nov. 2014

ANDRÉ, Marli et al. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil 1990-1998. In: Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. X ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A. 2000

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BATISTA, Paulo Soares. FORMAÇÃO CONTINUADA E SUPERVISÃO ESCOLAR: AMPLIANDO POSSIBILIDADES. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v.18, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em:  
<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 10 de out. 2015

BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes. 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.



\_\_\_\_\_. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário II. Cap. X, 2006.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores*** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos\\_2015/cadernos\\_novembro/PNAIC\\_cad\\_apresentacao.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/PNAIC_cad_apresentacao.pdf)>. Acesso em: 01. Out. 2015.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. 39 p

CAMARGO, Ieda de (org.). **Gestão e Políticas da Educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Relatos de experiência e investigação narrativa**. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995.

DAMIANI, Magda Floriana. ENTENDENDO O TRABALHO COLABORATIVO EM EDUCAÇÃO E REVELANDO SEUS BENEFÍCIOS. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213 a 230, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>. Acesso: em 10 de out. 2015.

DOURADO, Luis Fernando. POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: LIMITES E PERSPECTIVAS. **Educ. Soc., Campinas**, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, M. T. A. **Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de pesquisa. Nº 116, SP, Julho, 2002.

FULLAN, Michael, HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade**. (2a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloíza. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 10 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão. V.I

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes gestão escolar. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil***. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/gestao-escolar/>>. Acesso em: 15 de abr. 2015.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFScar, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ROSI; Rico. PNAIC: alfabetização na mira. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/PNAIC-alfabetizacao-mira-formacao-professores-785956.shtml?page=0>>. Acesso em: 27. Ago. 2015.

SANTA MARIA. **Lei Municipal no 4.696/03**, de 22 de setembro de 2003. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Institui o respectivo Quadro de Cargos e dá outras providências. Santa Maria, RS, 22 set. 2003. Disponível em: <[http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/Pub\\_23080226-66.pdf](http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/Pub_23080226-66.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2011.

SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico: Escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria**. Santa Maria, RS, 2013. (Escola Lilás)

SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico: Escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria**. Santa Maria, RS, 2012. (Escola Rosa)

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91

VIERA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## APÊNDICE



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

Pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso da Acadêmica:  
Aline da Fontoura Prates

**Roteiro para a Entrevista com a Gestão Escolar**

**1. Dados Gerais**

Nome para identificar à narrativa: \_\_\_\_\_

Idade: entre 20 e 30 ( ) entre 40 e 50 ( )

**2. Trajetória profissional:**

- Formação inicial e ano:
- Pós-graduação e ano:
- Tempo de atuação:
- Comente sobre sua escolha profissional (professor/ coordenador pedagógico/ diretor):

**3. Tópicos guia**

**Concepções sobre formação docente continuada (relevância).**

- O que entendes por formação continuada docente? Qual a sua importância?

**Espaços-tempo dedicados à formação continuada docente (estratégia, ações, parcerias externas desenvolvidas, adesão/ envolvimento docente).**

- Existem programas e/ou ações relacionadas à formação docente continuada de professores alfabetizadores sendo desenvolvidas em sua escola?
- Comente sobre ações e/ou estratégias que tenham como base o desenvolvimento de estudos, pesquisas e sistematizações que contemplem a formação continuada docente para os professores alfabetizadores, administradas pela escola?

**Demandas formativas do corpo docente da escola (dificuldades, anseios, expectativas em relação à formação continuada).**

- A escola se preocupa em investigar as demandas formativas, dificuldades, anseios, expectativas de seus professores? Como é realizado esse levantamento?
- E os professores, por sua vez, envolvem-se nas discussões relativas ao seu processo formativo? São estimulados a participar? Como? Se não costumam participar, quais são os motivos?

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE<sup>11</sup>**

**Título do estudo:** Gestão Escolar: o professor como aprendiz em seu espaço de atuação

**Pesquisador responsável/orientador:** Doris Pires Vargas Bolzan

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE/UFSM)

**Endereço:** CE/UFSM – Sala 3336B (sala da pesquisadora responsável)

**Telefones para contato com o CEGE:** (55) 3220-8401

**Autora:** Aline da Fontoura Prates

**Contatos:** (55) 81465247 (autora); (55) 9112-1327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8401 (CEGE/UFSM).

**Local da coleta de dados:** Três escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS

Os pesquisadores do atual projeto se comprometem a preservar a privacidade dos colaboradores, cujos dados serão gravados em áudio durante a realização da entrevista semiestruturada. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do referido projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 3336B, do prédio 16 – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, por período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável, a prof<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da UFSM em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ com o número de CAAE\_\_\_\_\_

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

---

<sup>11</sup> Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFSM). Cidade Universitária – Bairro Camobi, Av. Roraima, 1000 – prédio da reitoria – 2º andar. CEP: 97.105.900, Santa Maria – RS. Telefone: (55) 32209362. E-mail: cep.ufsm@gmail.com.



**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação  
Especialização em Gestão Educacional**

**Título do estudo:** Gestão Escolar: o professor como aprendiz em seu espaço de atuação

**Pesquisador responsável/orientador:** Doris Pires Vargas Bolzan

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE/UFSM)

**Endereço:** CE/UFSM – Sala 3336B (sala da pesquisadora responsável)

**Telefones para contato com o CEGE:** (55) 3220-8401

**Autora:** Aline da Fontoura Prates

**Contatos:** (55) 81465247 (autora); (55) 9112-1327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8401 (CEGE/UFSM).

**Local da coleta de dados:** Três escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS

Eu, professora doutora Doris Pires Vargas Bolzan, responsável pela pesquisa “Gestão Escolar: o professor como aprendiz em seu espaço de atuação”, juntamente com a autora deste trabalho, Aline da Fontoura Prates, o (a) convidamos a participar como voluntário (a) de nosso estudo. Leia cuidadosamente o que segue e fique livre para decidir se quer ou não participar, como também se sinta a vontade para esclarecer qualquer dúvida. Não tenhas pressa em tomar a decisão. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite participar do estudo, assine ao final deste documento, o qual consta de duas vias. Uma delas é sua e a outra ficará sob minha responsabilidade. Em caso de recusa você não será prejudicado e nem penalizado de forma alguma.

Este estudo tem seu foco centrado na investigação das concepções, assim como estratégias e ações institucionais promovidas por equipes gestoras de escolas municipais que visam à formação continuada de professores alfabetizadores. Para tanto buscaremos conhecer as concepções das equipes gestoras de escolas municipais sobre a formação docente continuada no contexto da alfabetização, além de identificar ações e estratégias desenvolvidas por essas equipes com vista à formação contínua de professores em seu espaço de atuação. Acreditamos na importância desse estudo por ele proporcionar espaços de reflexão e compartilhamento acerca das propostas que os gestores escolares desenvolvem quando contemplam a escola como espaço formativo.

A partir de seu consentimento em aceitar participar, como voluntário (a) desse estudo, agendaremos a entrevista conforme sua disponibilidade de horário e local para a mesma. A entrevista será gravada em arquivo digital (gravador de voz) para facilitar a coleta de dados.

Depois de realizada e transcrita a entrevista, ela será devolvida para que você efetue alterações, inclusões ou exclusões que julgar pertinentes.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa ação lhe cause qualquer prejuízo ou dano moral. Cabe destacar que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de custo ou despesas.

Durante a entrevista poderá acontecer de você sentir-se cansada, no entanto, poderemos transferir a mesma para outra data ou até quando estiveres disposta a continuar, ou até mesmo, poderemos interromper definitivamente se desejar.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora, estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O seu anonimato será preservado, em qualquer circunstância, o que contempla todas as informações que se originarem desta investigação. Os investimentos financeiros necessários para sua participação neste estudo serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.



Ademais, as informações poderão ser divulgadas somente na forma de anonimato e serão mantidas na sala 3336B, prédio de numero 16 do Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após esse período, os dados serão destruídos através da queima dos arquivos digitais e impressos (entrevistas transcritas).

Caso houver necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável encontram-se disponíveis pelos telefones supracitados.

Você não terá nenhum benefício direto com esta pesquisa, mas sua participação no estudo é de fundamental relevância para que possamos conhecer as concepções, estratégias e ações que a equipe gestora desenvolve para contemplar os interesses da comunidade que atende. Além disso, cabe destacar que a divulgação dos resultados desse estudo se somará aos estudos da área educacional fortalecendo desta forma as pesquisas acerca do trabalho desenvolvido pela gestão escolar em prol da formação continuada do professor em seu espaço de atuação

**Autorização:**

Eu, \_\_\_\_\_,  
confirmando que recebi informações claras e concisas acerca do desenvolvimento da pesquisa e esclareci minhas dúvidas sobre a mesma. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e também modificar minha decisão, se assim eu desejar. A pesquisadora certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Ficou claro também que minha participação é isenta de quaisquer despesas. Concordo voluntariamente em participar desse estudo e tenho consciência de que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação a qualquer momento da pesquisa, se assim desejar, sem sofrer penalidades ou prejuízos. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido (a), das possíveis influências deles provenientes, bem como de esclarecimentos sempre que eu desejar. Diante do exposto e de livre e espontânea vontade, expressei minha concordância em participar desse estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor-colaborador

\_\_\_\_\_  
Nº de identidade

Declaramos, abaixo assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desse colaborador de pesquisa para a participação no estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Autora