

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

**O PAPEL E AS CONTRIBUIÇÕES DO GESTOR
EDUCACIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOCENTE**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Fabírcia Cavichioli Braida

Agudo, RS, Brasil

2014

**O PAPEL E AS CONTRIBUIÇÕES DO GESTOR
EDUCACIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOCENTE**

por

Fabírcia Cavichioli Braidá

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

Orientadora: Profa. Me. Alexandra Silva dos Santos Furquim

Agudo, RS, Brasil

2014

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

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

**O PAPEL E AS CONTRIBUIÇÕES DO GESTOR EDUCACIONAL NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA
PERCEPÇÃO DOCENTE**

elaborada por
Fabrícia Cavichioli Braida

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

Alexandra Silva dos Santos Furquim, Me.
(Presidente/Orientadora)

Myrian Cunha Krum, Me. (UFSM)

Claudio Emelson Guimarães Dutra, Me. (UFSM)

Agudo, 28 de novembro de 2014.

AGRADECIMENTOS

Sem de longas, quero agradecer aos meus colegas professores que responderam ao questionário de coleta de dados, o que tornou esta pesquisa possível.

À professora Alexandra Furquim pela orientação atenta, minuciosa, sugestiva e de extrema competência.

A todos meus familiares em especial minha mãe, Eneida, meu esposo, Alexsander, e minha pequena Antonella.

À colega Daiana que produziu o *abstract* deste trabalho.

A todos que de alguma forma estiveram presentes nesta caminhada.

Em especial, a DEUS que me deu forças para escrever esta monografia neste ano tão difícil, marcado na memória e no coração pela perda do meu amado pai.

A todos... meu muito obrigada!

Acredito que hoje eu possa ter a ousadia de dizer que sou um bom professor, pois tenho a humildade de reconhecer meus erros e elogiar os acertos de meus alunos. Isso me faz crescer, como pessoa e como profissional. Isso me faz feliz!

RESUMO

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

O PAPEL E AS CONTRIBUIÇÕES DO GESTOR EDUCACIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOCENTE

AUTORA: FABRÍCIA CAVICHIOLI BRAIDA

ORIENTADORA: PROFa. Me. ALEXANDRA SILVA DOS SANTOS FURQUIM

Data e Local da Defesa: Agudo/RS, 28 de novembro de 2014.

Esta pesquisa teve por finalidade investigar o papel e as contribuições dos gestores educacionais – mais precisamente do diretor geral e diretor de ensino – em relação ao processo de formação continuada docente a partir da percepção dos professores. Optou-se pela pesquisa-ação para respaldar esta investigação, porque este tipo de pesquisa constitui um meio de desenvolvimento profissional de “dentro para fora”, pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional (NUNAN, 1993). O questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados, sendo aplicado aos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que atuam em uma instituição federal de ensino localizada em um município da região central do Rio Grande do Sul. Quarenta professores tiveram acesso ao questionário, deste número obteve-se retorno de vinte e três, os quais foram utilizados para análise e discussão da problemática em questão. Dessa forma, com base nos dados coletados e nas teorias que respaldaram esta proposta, foi possível diagnosticar que, no entendimento dos professores, os gestores devem ter sua parcela de contribuição no processo de formação continuada, a fim de torná-la mais significativa para e na prática de ensino. Dentre essas contribuições, espera-se que os gestores estejam mais engajados nos eventos de formação continuada, pois somente se consegue mudar ou/e transformar algo se estamos a par de sua realidade. Além disso, sugere-se que os gestores se coloquem no lugar dos docentes, a fim de entenderem, sem discriminar, seus anseios e suas necessidades de trabalho.

Palavras-chave: Gestor Educacional; Professor; Formação Continuada.

ABSTRACT

Monograph of Specialization
Postgraduate course the distance
Specialization Lato-Sensu in Educational Management
Universidade Federal de Santa Maria

THE ROLE AND CONTRIBUTION OF EDUCATIONAL MANAGER IN THE PROCESS OF CONTINUING EDUCATION FROM THE TEACHER PERCEPTION

AUTHORESS: FABRÍCIA CAVICHIOLI BRAIDA

ADVISOR: PROFa.. Me. ALEXANDRA SILVA DOS SANTOS FURQUIM

Date and place of Defense: Agudo/RS, November 28, 2014.

This research aimed to investigate the role and contributions of educational managers - specifically the general manager and director of education - in relation to the process of teacher continuing education from the perception of teachers. It was opted for the action research to support this research because this type of research is a means of professional development from the "inside out" because of the concerns and interests of those involved in the practice, involving them in their own professional development (Nunan, 1993). The questionnaire was used as an instrument of data collection, applied to teachers of Basic, Technical and Technological Education acting on a federal educational institution located in a city in the central region of Rio Grande do Sul. Forty teachers had access to the questionnaire, this number was obtained return of twenty-three teachers, which were used for analysis and discussion of the issue in question. Thus, this proposal based on the collected data and with support of the theories, it was possible to diagnose that for the understanding of teachers, managers must have their share of contribution to the continuing education process in order to make it more meaningful for teaching practice. Among these contributions, it is expected that managers are more engaged in continuing education events, because only one can change or/and transform something if we are aware of its reality. Furthermore, it is suggested that managers put themselves in the place of teachers in order to understand, without discriminating, their desires and needs work.

Keywords: Educational Manager. Teacher. Continuing Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Síntese dos dados de pesquisa coletados por intermédio do questionário.....	39
QUADRO 1 – Continuação do quadro - Síntese dos dados de pesquisa coletados por intermédio do questionário.....	40
QUADRO 1 – Continuação do quadro - Síntese dos dados de pesquisa coletados por intermédio do questionário.....	41
QUADRO 1 – Continuação do quadro - Síntese dos dados de pesquisa coletados por intermédio do questionário.....	42
QUADRO 1 – Continuação do quadro - Síntese dos dados de pesquisa coletados por intermédio do questionário.....	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 Vivências motivadoras da pesquisa.....	09
1.2 Objetivo geral	11
1.3 Relevância e justificativa da pesquisa.....	13
1.4 Organização da pesquisa.....	15
2 GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITOS, PAPEL SOCIAL E NECESSIDADES	17
2.1 Gestão educacional	17
2.2 Gestores da educação: perfil, papel e atribuições	23
2.3 Formação continuada de professores.....	27
3 SUJEITOS E CONTEXTOS NO VIÉS DA PESQUISA-AÇÃO	32
3.1 Pesquisa-ação: um método e uma abordagem de pesquisa	32
3.2 Coleta de dados: contexto, sujeitos e instrumento	35
4 O PAPEL E AS CONTRIBUIÇÕES DOS GESTORES EDUCACIONAIS NOS EVENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERCEPÇÃO DOCENTE	38
5 PALAVRAS FINAIS: O QUE PENSAR E COMO AGIR	50
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICES	57
ANEXOS	58

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo introdutório tem por objetivo apresentar, primeiramente, os motivos que incitaram a realização deste estudo e os objetivos norteadores, a relevância desta pesquisa para o cenário educacional bem como o aporte metodológico adotado para análise e, por fim, como estão organizados os demais capítulos que estruturam esta investigação.

1.1 Vivências motivadoras da pesquisa

Formação continuada. Expressão de difícil definição. Retrocedendo e recordando minha vida acadêmica, penso, às vezes, que por vontade própria me exclui deste processo formativo. Após concluir o Doutorado em Letras (Área de Concentração Estudos Linguísticos), em 2012, fui nomeada como professora efetiva do Instituto Federal Farroupilha e praticamente as oportunidades de formação tornaram-se limitadas em função das diversas tarefas que nos envolvemos e desenvolvemos a partir do momento em que assumimos com dedicação exclusiva o ofício de ser professor.

Tudo se torna mais difícil quando estamos na ativa, quero dizer em sala de aula, pois não são poucos os afazeres de um professor. Além do tempo frente aos alunos, temos tarefas paralelas que exigem significativamente a disponibilidade de tempo do professor - pesquisar para planejar, planejar, elaborar avaliações e corrigi-las, preencher cadernos, atender alunos em contraturnos, participar de reuniões com pais, reuniões com membros da supervisão pedagógica e gestores para tratar dos mais diversos assuntos e problemas, etc.

Além dessas atribuições, não posso deixar de mencionar os trabalhos burocráticos, que surgem com um “pisar de olhos”, e que também são delegados a nós, docentes, porque justificam que são estes últimos que têm maior conhecimento da realidade dos alunos. No entanto, destaco que, muitas vezes, tentei (co)relacionar tais incumbências com o processo de ensino e a prática de ensinar, mas não conquistei êxito nas tentativas de aproximação/relação.

É importante salientar que, além de todas as tarefas de nossa profissão, também precisamos viver. Temos nossa vida particular – família, filhos, amigos – motivos mais que merecidos de abdicarmos da participação em eventos de formação continuada, uma vez que passamos a maior parte do dia em nosso ambiente de trabalho.

Tendo, portanto, como base as situações apresentadas trago à tona minha queixa em relação ao processo de formação continuada. Penso que o aperfeiçoamento e a capacitação permanentes não devem ser uma busca incessante e exclusiva por parte dos docentes. Deve ser uma iniciativa também dos gestores em promovê-la, a fim de que se tenha a oportunidade de nos qualificarmos dentro das instituições de ensino onde lecionamos.

Acredito que os gestores também deveriam ter a preocupação em tentar mudar o discurso de que a formação continuada não “serve para nada”. Sem hipocrisia, admito que muitas vezes, no decorrer da trajetória docente, fiz uso destas palavras, pois de fato os eventos de formação se distanciavam do seu verdadeiro propósito.

Sobre o assunto em questão, Perrenoud (1998) alerta que a formação contínua dos professores encontra-se em vias de institucionalização, mas está ainda à procura de seu lugar, assumindo muitas vezes uma dupla face.

[...] reciclagens articuladas a mudanças importantes, tais como reformas de estruturas, ou introdução de novos programas, de novos meios de ensino e de novas tecnologias; nesses casos, a autoridade escolar provoca uma atualização, que consiste ao mesmo tempo em informação, explicação e formação, e que se dirige a todos, sob a forma de reciclagens obrigatórias ou fortemente recomendadas; um aperfeiçoamento que propõe, *à la carte*, todo tipo de conteúdo, desde o artesanato ou o processamento de texto até a didática de uma disciplina ou a avaliação formativa, passando pelas relações com os pais ou a acolhida a alunos imigrantes (PERRENOUD, 1998, s/n).

A partir da citação do autor, entendo que a “dupla face” que ele faz referência diz respeito à dificuldade que temos em encontrar um meio-termo entre o autoritarismo e a livre opção, em outras palavras, os sistemas educacionais estão à procura de uma política de formação continuada incentivadora e que esteja orientada por objetivos de longo prazo. Cabe salientar que a proposta de Perrenoud traz como principal incentivadora desta concepção de formação a própria instituição

de ensino.

Então, o processo de formação continuada não se configura como “tudo faz sentido para todos”. Claro que pode haver um núcleo comum (por exemplo, como identificar um aluno disléxico), no entanto, faz-se necessário em algum momento deste processo que ele se desmembre e atenda áreas específicas de formação (por exemplo, o que valorizar na aprendizagem de um aluno disléxico na disciplina de Língua Portuguesa).

Sob esse intuito, a formação continuada de professores tem sido concebida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com a finalidade de assegurar um ensino de melhor qualidade aos aprendizes (CHIMENTÃO, 2009).

O propósito deste trabalho não é achar culpados tampouco explicar desculpas para justificar as falhas e inconsistências no processo de formação continuada, o qual tem demonstrado a olhos nus a perda do foco no princípio norteador de seus objetivos. Com certeza, se nós professores queremos nos qualificar e nos capacitar, podemos algumas vezes “driblar” nossas tarefas diárias e arrumar tempo para nossa formação.

No entanto, o que está em discussão aqui não é o “jogo de cintura” dos docentes para que possam ir em busca de qualificação, mas sim a deficiência de ofertas de eventos de formação continuada que venham até nós – professores – mais precisamente, que poderiam ser realizados nas instituições de ensino em que atuamos.

Partindo dessa temática, problematizam-se os **objetivos**:

1.2 Objetivo geral

- Conhecer em que medida os gestores educacionais têm sua parcela de responsabilidade no resgate do real propósito da formação continuada de professores, a partir do entendimento de professores do ensino básico, técnico e tecnológico, com atividade ativa em uma instituição federal do interior do Rio Grande do Sul.

O objetivo geral desdobra-se em **objetivos específicos**, os quais almejam conhecer:

- se há incentivo por parte dos gestores para que os professores participem de eventos de formação continuada promovidos dentro ou fora da instituição em que atuam;
- como os docentes avaliam os eventos de formação continuada promovidos pela instituição de ensino em que atuam;
- de que maneira os gestores podem contribuir para que os conhecimentos adquiridos no processo de formação continuada reflitam de forma significativa na prática de ensino.

Assim, tendo por base a problematização orientada pelos objetivos supracitados, optou-se pela pesquisa-ação para o enquadramento metodológico desta monografia, uma vez que esta metodologia busca investigar o sujeito em sua totalidade. Segundo Richter (2004), este olhar holístico sobre o sujeito altera a concepção clássica de pesquisa-ação, que passa de metodologia a abordagem.

É de fundamental importância destacar ainda que a pesquisa-ação, uma vez entendida como abordagem passa a fazer parte do campo das pesquisas que contemplam a interpretação e a análise dos dados sob um viés mais qualitativo. Isso justifica-se pelo fato de que ambas buscam interpretar e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social na tentativa de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (MAANEN, 1979 apud NEVES, 1996).

Richter (2004), respaldado pelas ideias de Feldman (2002), reforça ainda que esse enfoque holístico na formação continuada resgata todas as dimensões (cognição + comportamento + sentimentos) do psiquismo do eu-docente, inclusive a afetiva. Na visão destes autores, as ações, intenções, crenças e outras facetas do professor são manifestações de suas maneiras de serem professores.

Isso significa dizer que tais aspectos da vida psíquica, a rigor, não se "somam" a um "eu genérico" que num dado momento se posiciona num contexto para desempenhar determinado papel (digamos, de docente). Constituem, na verdade, um todo indissociável que configura uma das diversas maneiras pelas

quais uma pessoa é e pode ser — vale dizer, um de seus vários eus (RICHTER, 2004). Trata-se de uma concepção relacional da pessoa, segundo a qual não há um conjunto inerente de características de um sujeito, independente do contexto; assujeitar-se implica tomar características daquilo que precede e determina o sujeito: a própria relação humana, social, histórica, cultural, contextualizada.

1.3 Relevância e justificativa da pesquisa

Início esta subseção com uma passagem de Paulo Freire (2001, p. 259-260) retirada do texto intitulado “Carta de Paulo Freire aos professores”.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

A partir do exposto, vislumbro a ideia de que é impossível querer transformar a realidade em sala de aula se o professor não tem formação/conhecimento para encarar tal desafio. Com base em minha experiência em sala de aula, percebo que, muitas vezes, fico de “mãos amarradas” para resolver determinadas situações-problemas, porque falta-me conhecimento de causa. O que tenho feito frente a esse tipo de situação?

Tenho buscado ajuda na Internet, procuro ajuda, por meio de conversas informais, com pessoas qualificadas, tento mudar a metodologia de ensino bem como as ferramentas de avaliação, dentre outras iniciativas. Percebo que a intenção é boa, mas não é o suficiente.

Cito como exemplo destas inquietações, um aluno que está no primeiro ano do Curso Técnico Integrado em Agropecuária. Ele foi diagnóstico com dislexia. Para mim, uma grande surpresa e, sobretudo, um grande desafio, porque nunca havia lidado com esta situação.

Pedi assistência ao psicólogo da instituição, pois não sabia o que avaliar e como avaliar aquele aluno. Porém, minha principal preocupação não era tanto a avaliação como o que eu poderia ensinar para aquele aluno que fosse significativo. Algumas recomendações foram sugeridas e aplicadas, mas percebo que se eu tivesse um conhecimento mais complexo e aprofundado para lidar e entender esta limitação, a aprendizagem poderia se tornar bem mais significativa para este aluno.

Agindo assim não sei se estou conseguindo fazer com que ele avance, permaneça estagnado em relação ao processo de aprendizagem ou pior – chego a pensar se ao invés de ajudar não estou retardando o desenvolvimento cognitivo deste aluno.

É importante salientar que a supervisão escolar tem pleno conhecimento da situação. Então, cadê as iniciativas que visam a subsidiar o trabalho do professor em sala de aula? Será que este tipo de problema não deve ser uma preocupação dos gestores educacionais, já que estes últimos baseiam seus discursos no propósito de uma educação mais democrática?

Defendo os ideais de que o processo de formação continuada, se proposto com seriedade e valorizado seu verdadeiro propósito, pode assistir ao professor de forma significativa na prática de ensino, solucionando problemas e encorajando o professor, juntamente com seus alunos, a novos desafios.

Sob essa perspectiva, cito Nóvoa (1995), que discute sobre as concepções e práticas de formação de professores. Para o autor, o processo de formação deve estar alicerçado em cinco pilares, a saber: a formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras; valorizar as alternativas de formação participada e de formação mútua; basear-se numa reflexão na prática sobre a prática; incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua; e capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem.

Dessa forma, tendo como base as considerações articuladas até o momento, evidencio com clareza em que consiste a formação continuada de professores. A formação continuada é entendida como uma atividade profissional. É algo, que segundo Marim (1995), citado por Rosemberg (2002, p. 47), “se refaz continuamente por meio de processos educativos formais e informais variados, cujo desenvolvimento consiste em auxiliar qualquer tipo de profissional a participar

ativamente do mundo que o cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes da sua profissão”.

Formação continuada, portanto, é reflexo do conhecimento ou/e das descobertas que contribuem de forma representativa nas questões ligadas à educação e, sobretudo, fazem-nos refletir criticamente sobre a nossa conduta e postura como pessoa e como profissional.

1.4 Organização da pesquisa

Este estudo está organizado em três capítulos. Inicialmente tem-se a parte introdutória deste trabalho, que tem por objetivo apresentar uma visão mais panorâmica e geral do que se pretende desenvolver. Sob essa ótica, foram apresentados os motivos que instigaram a realização da pesquisa, os objetivos norteadores, a relevância e justificativa do presente estudo, o qual contribuirá de forma mais específica com questões relacionadas ao processo de formação continuada de professores e ao papel e contribuições dos gestores educacionais com esta atividade profissional. Por fim, na presente subseção, descrevo a organização dos demais capítulos que compõem esta monografia.

No capítulo II, será explanado o referencial teórico que fundamentou a análise e interpretação dos dados coletados. Para tanto, considereei necessária a revisão dos seguintes pontos teóricos: os principais princípios da gestão educacional, o papel e atribuições do gestor educacional e como deveria ser o processo de formação continuada de professores.

No capítulo III, serão tecidas considerações a respeito da metodologia escolhida – a pesquisa-ação. Justifico a escolha por esta metodologia pelo fato de ela tratar de problemas reais em situações também reais. Além disso, será referenciado o instrumento de coleta de dados - que obedecerá o formato de questionário – bem como os procedimentos de análise e interpretação dos dados, que terá respaldo da análise qualitativa em relação aos dados coletados.

No capítulo IV, serão apresentados os resultados oriundos da análise e interpretação dos dados, bem como as principais considerações e conclusões deste estudo.

2 GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITOS, PAPEL SOCIAL E NECESSIDADES

Este capítulo tem por finalidade apresentar os preceitos teóricos que embasam este estudo. Para tanto, atendendo a esse intuito, esta explanação dar-se-á nesta ordem: na seção 2.1 serão discutidas questões relacionadas ao entendimento do termo e principais princípios da gestão educacional; na seção 2.2 serão referenciados pontos como o papel e atribuições do gestor educacional; e, na última seção – seção 2.3 – será explanado como deve ser visto o processo de formação continuada de professor, tendo em vista o real propósito desta atividade profissional.

2.1 Gestão Educacional

A termo “gestão” é bastante referenciado no contexto educacional. No entanto, na maioria das situações, a ele vêm agregadas duas especificações “educacional” ou “escolar”, formando as seguintes expressões “gestão educacional” e “gestão escolar”. Estas expressões estão corretas, porém se deve esclarecer que elas não são sinônimas.

Conforme esclarece Luck (2006), a gestão educacional defini-se por seu caráter amplo e abrangente do sistema de ensino enquanto que a gestão escolar refere-se àquelas questões ligadas diretamente à escola. Dessa forma, entende-se que a primeira faz parte do sistema macro de ensino, pois cabe a ela trabalhar em prol do sistema nacional de ensino, seja ele federal, estadual ou municipal. A segunda, por sua vez, pertence ao sistema micro, pois tem como principal tarefa tratar das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns do ensino como um todo.

Diante do esclarecimento que, sem dúvida, faz-se necessário para melhor compreensão do assunto tratado, passo agora a discutir sobre os princípios, conceitos e definições a respeito do real significado da terminologia “gestão educacional”, foco principal desta seção.

Entretanto, antes disso, considero necessário também que seja explanado o entendimento acerca do termo “escola” e para que serve esta instituição, pois defendo a concepção de que a interpretação do termo *gestão* deve estar subordinada, ou melhor, deve adequar-se à realidade deste espaço social.

Assim, partindo desse enfoque, faço menção às palavras de Alarcão (2001), citado por Pires (s.d), e Luck (2012) para ilustrar minha percepção sobre o assunto em questão.

A minha convicção é de que, se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo. Considerando a escola como um organismo vivo inserido em um ambiente próprio, tenho pensado a escola como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem que, à semelhança dos seres humanos, aprende e desenvolve-se em interação (PIRES, s.d, p. 32 apud ALARCÃO, 2001, p. 32).

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã (LUCK, 2009, p. 20).

A luz das citações, entende-se que a escola é um espaço social de construção e trans(formação), onde os sujeitos nela envolvidos interagem com e na sociedade. Há uma apropriação deste espaço para que o saber se desenvolva, para que o conhecimento seja construído e se consiga mudar. Mudanças essas oriundas de sujeitos ativos e críticos, capazes de ver a sociedade com um olhar diferenciado, olhar de cidadão, que faz acontecer.

Diante do exposto, considero a escola a principal responsável pela formação deste cidadão. E quem é a escola, se não somos nós, professores, equipe gestora e demais encarregados para que ela funcione, a fim de que possa receber de forma digna sua clientela.

O compromisso é de todos, assim como o engajamento em relação às atividades deve ser levado a sério. No entanto, como em qualquer outra instituição, delega-se, democraticamente, a uma pessoa do grupo de colegas o papel de gestor-

líder, do qual não se esperam as iniciativas, mas sim que ele entusiasme a equipe e tenha autocontrole e determinação, sem deixar de ser flexível e, sobretudo, conheça os fundamentos da Educação e seus processos, pois é deste conhecimento que virá sua autoridade (LUCK, 2012).

Tendo em vista tais posicionamentos, observa-se, muitas vezes, o uso equivocado do termo *gestão*, o qual é utilizado meramente como se fosse a simples substituição ao termo *administração*. A distinção entre ambos ocorre em todos os âmbitos, aqui, em especial, faz-se referência ao âmbito da educação e da sua gestão, na qual se conclui que a mudança é ainda mais radical. Trata-se da gestão educacional (LUCK, 1997).

Ressalta-se, portanto, que não se trata de uma mera substituição terminológica, e, sim, da proposição de um novo conceito de organização educacional. A gestão não se propõe a depreciar a administração, mas sim a superar suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, e a redimensioná-la, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e sua superação, sem precisar reinventar a roda (Idem, 1997).

Sob um viés mais politizado, a gestão educacional é entendida como

um conjunto de ações articuladas de política educativa, em suas distintas esferas que caracterizam um país como o Brasil, onde União, estados e municípios têm responsabilidades solidárias no cumprimento do dever constitucional de oferecer educação pública de qualidade para todos (GARCIA, 2011, p. 127).

A partir dessa especificação, é importante observar que a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, praxis, cidadania, etc. (LUCK, 1997).

Torna-se, desse modo, inviável analisar a gestão da educação sem refletir sobre as políticas públicas. Há uma ligação muito forte entre elas, uma vez que a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas (BORDIGNON; GRACINDO, 2012).

Sob essa proposta, políticas e gestão precisam “falar a mesma língua”, pois pouco adianta a idealização de políticas públicas, as quais no plano real do contexto educacional são impedidas de ser realizadas, porque a gestão encontra-se em total despreparo para pô-las em práticas, por não ter recebido ou não ter o suporte técnico e humano para executá-las.

Dessa forma, o papel da gestão do sistema de ensino e das escolas é administrar, em níveis diferentes, a elaboração e o acompanhamento do projeto de qualidade da educação que se deseja – a proposta educacional, respaldada num paradigma de homem e sociedade (BORDIGNON; GRACINDO, 2012).

Melhor explicando, esse processo nada mais é do que um processo de planejamento que se diferencia de sua postura antiga, que concebia a gestão como um trabalho de simples elaboração de um plano, que se limitava a realizar previsão de ações infundadas na prática. A proposta moderna envolve etapas – elaboração, acompanhamento e avaliação – que complementam e que são interligadas, realimentando todo o processo.

A elaboração desses planos se assenta em dois eixos: a análise da finalidade e do ambiente organizacional, interno e externo. A análise da finalidade situa a dimensão estratégica, do futuro da escola e do município. A finalidade orienta a definição da filosofia das políticas e objetivos institucionais. A análise do ambiente dá a dimensão situacional e orienta as ações de acompanhamento do projeto. Da análise situacional decorrem estratégias de ação e definição de responsabilidades [...]. Na avaliação desses planos, vale ressaltar seu papel fundamental no monitoramento do processo de gestão e na realimentação do próprio processo de planejamento. [...] A avaliação revela o paradigma da educação, os objetivos reais, a coerência entre o discurso e a prática, entre as demandas da sociedade e a ação educacional. Revela, fundamentalmente, a eficácia, a congruência e a efetividade da Proposta Educacional que está contida nos planos e projetos específicos (BORDIGNON; GRACINDO, 2012, p.160).

Baseada nas três etapas tratadas no fragmento, é possível afirmar que a gestão educacional deveria respeitar um processo para que ao final dele pudesse ser feita uma análise sobre o produto final, isto é, seus resultados, se foram satisfatórios ou não. Porém, na maioria das vezes, não é isso que acontece. Salta aos olhos a vontade descabida de o governo (vontade esta que não precisa ser explicado seu porquê) em mostrar as múltiplas oportunidades que o povo tem para se qualificar, estudar,..., todavia o resultado disso é a oferta de alguns cursos que se estruturam de maneira bastante precária, pois a instituição de ensino responsável

não conseguiu planejar ou não teve condições, por um motivo ou outro, de atender tal propósito com qualidade.

Exemplos disso são os cursos do Pronatec¹ e Mulheres Mil², nos quais se encontram dificuldades em arrumar professores interessados a lecionar ou por que se paga pouco ou por que o local para deslocamento situa-se em instituições de ensino mais afastadas dos centros urbanos.

Outro fator que ameaça a qualidade deste tipo de curso é esta metodologia de ensino: “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”. Por que alego isso? Porque para o ingresso, por exemplo, no Programa Mulheres Mil não é exigida escolaridade, então, a pluralidade de formação intelectual começa no analfabetismo e termina não muito longe disso. Só que em alguns programas de cursos de qualificação temos a disciplina de produção textual. Isso não chega a ser hilário e ao mesmo tempo triste?

Menciono tais dificuldades, porque tenho conhecimento de causa a respeito dessas questões, pois atuo em uma instituição de ensino que oferta os dois cursos de formação e aperfeiçoamento citados anteriormente. Acredito que a iniciativa governamental em promover o acesso à formação profissional é muito válida e enriquecedora, porém além de ser implantada, ela precisa, sobretudo, ter um acompanhamento de como está sendo desenvolvida.

Então, quais etapas foram ignoradas neste processo? Com certeza, as etapas de acompanhamento e avaliação, pois pouco irão mudar a realidade considerando o fato de ter obtido êxito ou não. Infelizmente, servidora de uma instituição federal e, sobretudo, no papel de educadora, vejo a realidade assim. “Queimam-se” etapas, porque os interesses das políticas públicas, com intuito de beneficiar quem está politizando no momento, é formar quantidade e não formar e/ou qualificar com qualidade.

Considerando tal realidade, penso que cabe aos gestores sinalizar que

1

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (Informação retirada do site do MEC – <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>).

² O Mulheres Mil está inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo do Brasil, especialmente nos eixos promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra mulher e acesso à educação (Informação retirada do site do MEC – <http://mulheresmil.mec.gov.br/o-que-e-44388>).

existem falhas e apontar seus respectivos motivos. Mas por que não agem? Porque muitos fatores estão em jogo, sendo o principal dele a injeção de recursos financeiros que as instituições recebem para promover estes cursos.

Enfim, isso tudo nos leva a crer que a nossa educação muitas vezes respalda-se na arte do imprevisto – aproveitar as oportunidades, com ou sem planejamento, “senão o governo cancela o recurso” - essa fala é comum no discurso dos gestores. O planejamento é apenas uma consequência.

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação (LUCK, 2009, p. 30).

Conforme argumenta a autora, o planejamento é inerente ao processo de gestão, constituindo sua fase primária. É entendido como a mais básica, essencial e comum de suas dimensões, uma vez que é inerente a todas as outras, já que sem planejamento, não há a possibilidade de promover os vários desdobramentos da gestão escolar, de forma articulada.

Entremeio às discussões desta seção, concebe-se os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais e dinâmicas. Essas definições, por sua vez, sugerem o perfil de um gestor de educação aberto a novas ideias e de valorização aos saberes de cada membro da equipe para contar com a participação de todos e construir uma gestão emancipatória, fundamental na formação de jovens cidadãos (SILVA, 2009).

Dessa forma, acredita-se que a excelência dos resultados da escola depende da perfeita articulação entre gestão – educação – gestor. A visão de conjunto no modo de articular e integrar setores vislumbra resultados positivos para a instituição educacional. Sucesso esse que tem como base um bom planejamento, alinhado a um comportamento otimista e de autoconfiança.

2. 2 Gestores da educação: perfil, papel e atribuições

A figura do sujeito gestor educacional, como membro isolado dentro das instituições de ensino, e, como detentor do poder, já deveria ter caído por terra, no entanto, sabe-se que esse perfil de gerir ainda não foi extinto por completo.

O gestor educacional do século XXI está incumbido de promover o crescimento da educação na instituição onde atua, certamente estará contribuindo para a formação de pessoas que buscam o sucesso. O intuito é que os sistemas educacionais tenham como alvo a educação da cidadania (SILVA, 2009).

O perfil de gestor em discussão utiliza-se de sua liderança para gerir, não do poder. Este último não se faz necessário, porque reporta-se aqui ao gestor-líder, aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer autoridade estatutária, não imposta por artifícios legais, porque ele consegue ser aceito e principalmente respeitado, unindo e representando o grupo na realização dos anseios comuns e metas da escola (LUCK, 2011, apud HONORATO, s.d, p.10).

Ainda segundo o autor, apoiado em Luck (2011), o líder não é o chefe institucional, ele é mais do que uma representação fixa e central no organograma da instituição. Ele descentraliza a sua liderança como ato de uma gestão democrática em que a tomada de decisão é disseminada e compartilhada por todos os participantes da comunidade escolar.

Em suma, o gestor educacional tem assim a árdua tarefa de buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos, com a percepção que o primeiro constitui-se como essencial e deve privilegiar a qualidade, por interferir diretamente no resultado da formação dos alunos e o segundo deve dar condições necessárias para o desenvolvimento pedagógico (SILVA, 2009).

Sendo assim, o gestor educacional deste século deverá estar ciente dos pressupostos fundamentais e instrumentais, que de acordo com Hannoun (1998), são:

Pressupostos fundamentais: a humanidade seja capaz de operar a felicidade; seja ela positiva a imagem do homem que vai ser formado; a pessoa humana seja perfectível; a pessoa humana esteja capacitada para a responsabilidade.

Pressupostos instrumentais: a educação seja um processo dialógico; a finalidade da educação seja fundamentada; as estruturas escolares sejam adequadas; os

conteúdos escolares estejam de acordo com a verdade; a avaliação escolar não seja tendenciosa; quem ensina seja capaz de ensinar; a mensagem coletiva possa ser criticamente processada e individualizada por cada educando; a motivação educacional seja real; a competência adquirida seja na prática; a educação não seja manipulação, a virtude possa ser ensinada pela vivência.

Considerando tais pressupostos, associados ao papel do gestor, argumenta-se que a gestão deste último deve propiciar um ambiente de formação e aprimoramento da educação, sem discriminação de espécie alguma para que a escola cumpra sua função social que é formar cidadãos com valores, com opiniões que saibam viver em sociedade, respeitando a natureza na qual vivem e contribuindo para o desenvolvimento sustentável (SILVA, 2009).

Em entrevista dada à Revista Nova Escola, Heloísa Luck, discute sobre o perfil e atribuições do gestor, dando um enfoque mais específico para o gestor escolar. Frente a seus posicionamentos, destaco quando foi feito à autora este questionamento: *Que questões do cotidiano costumam assustar o gestor que é líder de sua comunidade?* - Sem rodeios, a Pós-doutora em Pesquisa e Ensino respondeu:

Os dirigentes que desenvolveram as competências de liderança nunca se deixam paralisar diante dos desafios. Os que não as têm, contudo, se sentem imobilizados diante de pessoas que resistem às mudanças, sobretudo aquelas que manifestam de forma mais veemente seu incômodo com situações que causam desconforto. Em vez de colocar energia em atividades burocráticas e administrativas, fazendo fracassar os propósitos de criação de uma comunidade de aprendizagem, cabe aos gestores - e a todos os educadores, na verdade - promover o entendimento de que as adversidades são inerentes ao processo educacional. O enfrentamento delas implica o desenvolvimento da compreensão sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o modo como o desempenho individual e coletivo afeta as ações da organização (LUCK, 2012, n/s).

O gestor precisa pensar – agir – sentir com flexibilidade – ter o famoso “jogo de cintura”. O gestor que se deixa abater por qualquer desafio ou teme as mudanças não é um verdadeiro gestor. Ele deve fazer uso dos desafios e das mudanças para angariar seu crescimento individual e o crescimento coletivo da comunidade de aprendizagem em que atua, uma vez que a sociedade configura-se como um espaço social pluralizado, em que não são mais aceitas ideias e conceitos singulares.

Dessa forma, acredito que a difusão destes princípios seja uma das atribuições de quem de fato sabe gerir considerando a escola o *locus* privilegiado para o desenvolvimento e aplicação destes princípios. Com base nessas percepções, cita-se Nóvoa (apud GENTILE, 2001) para respaldar tais considerações.

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão partilhada tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos (NÓVOA apud GENTILE, 2001, p.14).

A escola, portanto, constitui-se o locus privilegiado de formação pessoal e profissional quando as ações de formação estão assentadas na concepção do protagonismo dos professores e coordenadores pedagógicos, na autonomia do projeto pedagógico, no investimento nos saberes dos educadores e nos projetos elaborados coletivamente, optando pelo enfrentamento da cultura imposta pelo sistema por meio das reformas.

É fundamental, no parecer de Santos e Senna (2012), que o gestor da educação pública identifique-se com a ideia de um gestor social. No entanto, percebe-se que muitas cobranças atuais sobre seu papel se verificam no sentido do gestor estratégico, pois a educação é concebida como um direito, e assim sendo, reflete-se que ela não pode ser tomada como mercadoria a ser gerenciada.

Assim, entende-se que um dos principais papéis dos gestores educacionais é avaliar o sistema de ensino e as escolas. Para tanto, uma autoavaliação permanente pode ser o instrumento fundamental neste processo. Além da autoavaliação, é preciso haver mão no pulso para monitoramento do que acontece no nível da escola, porque praticar autonomia sem avaliar o que esta acontecendo, na verdade, não configura autonomia, mas abandono (MACHADO 2000).

Questiona-se esta medida autoavaliativa, pois geralmente ações mais burocráticas do que pedagógicas são implantadas e contam com a sorte para dar certo. A etapa de acompanhamento, autoanálise e verificação dos resultados muitas vezes são ignorados pelo fato de o gestor priorizar mais, talvez por uma maior necessidade, as ações administrativas de uma instituição de ensino, deixando as

questões pedagógicas em segundo plano.

Vale destacar que a sobressaliência de ações administrativas sobre as pedagógicas afasta o gestor educacional do principal propósito de uma instituição de ensino – a formação do aluno-cidadão, pois aquele tipo de ações centralizam e individualizam a conduta do gestor, deixando este último de dar valor a procedimentos ligados ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento; à compreensão da complexidade do trabalho pedagógico e à percepção da importância da contribuição individual e da organização coletiva.

Esse tipo de conduta acaba enrijecendo a postura do gestor, o qual tendência a valorizar questões de cunho mais administrativo e político. No entanto, esse modo de agir se reflete de maneira direta ou indiretamente na conduta dos profissionais ligados a este líder. A tarefa de ensinar passa a ser concebida de forma mecanizada, pois se o gestor age assim, como uma pessoa preocupada com a administração e as manobras políticas, interagindo uma vez que outra com os alunos para não perder o hábito, por que eu professor preciso me preocupar com a aprendizagem dos alunos, preocupar-me por que não estão aprendendo, por que estão com dificuldades?

Entendo que os gestores educacionais são os principais formadores dos pilares que dão sustentação para o processo de ensino e aprendizagem na educação. Se o gestor concebe o aluno meramente como um receptor do conhecimento, não um ser social, que tem uma história de vida, mais dias ou menos dias, os professores também estarão agindo dessa forma.

Infelizmente esse tipo de cenário ainda é comum onde se encontram gestores e professores preocupados, exclusivamente, em administrar e lecionar respectivamente. É visível a discrepância entre a proposta de ensino e a prática desta proposta. Enfim, a partir dessa crítica, quero salientar que o gestor educacional é na maioria das vezes o “espelho de seus seguidores”. Bem ou mal, muitos destes “seguidores” atuam a partir da imagem refletida neste espelho.

Logo, reforça-se que não é neste espelho que nós, professores, queremos ver nossa imagem refletida, mas sim neste:

Consideramos que ser um gestor educacional vai muito além de um mero cargo ou uma profissão de grande responsabilidade. Ser gestor implica em ser autêntico, com visão, ser líder, pois o líder envolve a todos no trabalho, fazendo das suas ações um exemplo, tornando importante cada membro de sua equipe, motivando para que todos os envolvidos acreditem no seu próprio valor pessoal e profissional para uma gestão com qualidade. [...]. Consideramos que o gestor educacional pode promover uma gestão participativa e democrática, participar do convívio cotidiano, compartilhar acertos e desacertos. Valores como respeito, confiança, sinceridade, fortalece muito a equipe pedagógica de uma instituição, construindo dessa maneira relações interpessoais saudáveis e solidárias e um ambiente de formação e aprimoramento de conhecimentos dos profissionais (SILVA, 2009, p. 81-82).

Pretende-se, portanto, sinalizar, a partir das considerações realizadas nesta seção, que um processo de gestão se constrói de maneira coletiva, porém considera-se justo atribuir ao gestor o papel de líder e principal incentivador deste processo, a fim de que este último tenha suas bases alicerçadas no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem coletivamente no companheirismo e na solidariedade.

2.3 Formação continuada de professores

A sociedade, em função dos avanços tecnológicos, muda e se transforma de forma bastante acelerada. Um simples piscar, quero dizer, um simples clique permite que as informações freneticamente se espalhem pelo mundo. Por um lado, isso é bom, pois se tem condições de interagir, progredir, conhecer e até mesmo participar das mudanças. Mas, tem também o outro lado, quando as coisas mudam, decisões são tomadas e nem ao menos ficamos sabendo. Assim é no mundo, assim é na educação.

Os professores a todo momento deparam-se com mudanças sociais. Na visão de Esteve (1999), essa situação dos professores é comparada a um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, e que sem aviso prévio são informados que o cenário mudou. O cenário clássico, com poucas cores, dá lugar ao cenário pós-moderno, colorido e fluorescente.

A primeira reação destes atores seria a surpresa. E agora o que fazer? Improvisar, fazer de conta que nada aconteceu, rebelar-se, fugir, chorar, etc. Essas seriam algumas das possibilidades de tentativa para resolver e não desistir da

situação. E como consequência dessa surpresa viria a segunda reação - o *mal-estar* - causado pela surpresa e pelas inúmeras tentativas de (re)adaptação ao novo cenário, as quais talvez poderiam não obter êxito.

Com certeza, assim como os atores, na percepção de Esteve (1999), que faz uso desta expressão no artigo intitulado “Mudanças sociais e função docente”, o professor também sofre desta “doença”, *mal-estar docente*. Ator de um cenário real e muitas vezes desavisado, ou melhor, desajustado a certas situações sociais. Exemplos destes desajustes são as situações vivenciadas em sala de aula, onde todos e quaisquer problemas são encarados como uma atribuição do professor, esteja ele preparado ou não para resolvê-los.

Esse tipo de situação faz o professor refletir sobre o agir docente - ser professor. Melhor explicando, trata-se de um “fenômeno social que influencia a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho profissional, provocando a emergência de uma crise de identidade que pode levar à autodepreciação pessoal e profissional” (ESTEVE, 1999, p. 99).

O ensino é uma prática social, não só porque é resultado da interação entre professores e alunos, mas também pelo fato de refletir a cultura e o contexto social a que pertencem (SACRISTÁN, 1999). Sob essa perspectiva, não está correto desviar dos problemas e fingir que nada aconteceu.

Então, quando se fala em mal-estar docente e crise de identidade, a intenção não é vitimizar o professor ou simplesmente justificar que ele não está preparado para isso ou aquilo, quer-se com isso reivindicar a formação que deveria ter recebido, mas não a recebeu, para tratar de problemas sociais que fazem parte do cenário real de atuação – a sala de aula.

A partir dessa análise, volto a reforçar que a formação continuada seria uma das alternativas mais acessíveis para solucionar ou amenizar parte dos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Às vezes, o problema não é tão difícil de ser solucionado ou amenizado, uma simples troca de experiência, com quem já o vivenciou poderia ajudar a entendê-lo e quiçá resolvê-lo. Entretanto, essa falta de conhecimento, na maioria das vezes, faz dele um “gigante” que se deixa adormecido com medo de que acorde e não se consiga dominá-lo.

Sob essa perspectiva, a formação continuada de professores é entendida neste trabalho como um espaço de reflexão, análise, troca de experiência e

autocrítica em relação à prática de ensino do professor, pois entendo que de nada adianta a participação em eventos de formação continuada se o professor não for capaz de realizar uma autoreflexão-crítica sobre sua prática, a partir dos saberes e conhecimentos suscitados por meio desta atividade.

A respeito desta temática Mizukami et al (2010) define a formação de professores como um *continuum*, isto é, um processo de desenvolvimento para a vida toda. Acumulam-se conhecimentos ditos teóricos para a posteriori aplicar ao domínio da prática.

Tais conhecimentos incitam uma forma de reflexão na qual o professor, com seus valores, constrói novas formas de agir, na realidade da sala de aula, as quais tendem a ultrapassar o modelo da racionalidade técnica que falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos, deixando de os conceber muitas vezes como uma atividade social (MIZUKAMI et al, 2010). A partir do exposto, reforça-se:

[...] o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (MIZUKAMI et al, 2010, p. 31).

Argumenta-se, com base na citação, que o processo de formação deve significar para o professor, agregar na prática deste. Então, querer “aproveitar” eventos, somente porque se encaixam nas horas vagas, e sobretudo, quase que obrigar o docente a assisti-los, é de fato um verdadeiro desrespeito ao profissional educador.

Hoje, felizmente, a luta da maioria dos professores é que não perpetue mais os modelos de formações contínuas praticados durante muitos anos. Perrenoud (2002) explica que estes modelos não consideravam a prática dos professores em exercício: o formador dizia-lhes o que era preciso fazer sem perguntar o que eles queriam.

O autor também salienta que por outra parte, de forma menos prescritiva, eram expostos novos modelos, esperando que os profissionais os adotassem e implantassem em suas classes sem considerar a distância entre as práticas vigentes e as inovações propostas. A problemática da mudança não estava no centro da formação contínua. Ao contrário, baseava-se no postulado racionalista, o qual define

que todo novo saber é fonte de novas práticas apenas pelo fato de ter sido aceito ou assimilado.

Em detrimento a essa visão retrógrada de formação, Perrenoud (2002) apresenta outras modalidades de formação contínua que emergiram com o intuito de mudar esse cenário já um tanto ultrapassado.

Felizmente, outras modalidades de formação contínua – intervenções em estabelecimentos, acompanhamento de projetos ou de equipes, supervisão – prorizam as práticas e os problemas profissionais. Assistimos, também, à emergência de ofertas de formação deliberadamente centradas na análise das práticas, sem coloração temática, sem um “biombo” didático, transversal ou tecnológico. Mas também é possível limitar o campo de análise a uma disciplina e privilegiar um determinado enfoque. Eis por que certas formações propõem que os participantes reflitam juntos sobre um tema anunciado; por exemplo, sua relação com o saber, a forma como tratam os erros dos alunos, seu modo de composição e de correção das provas escritas ou seu estilo de regulação dos conflitos (PERRENOUD, 2002, p. 23).

Com base no fragmento, pode-se afirmar que é necessário e urgente que os gestores educacionais, quando promovem eventos que insistem em chamar formação continuada, se deem conta que esta atividade profissional é uma oportunidade que os professores têm de transformar suas práticas, criando vínculos acerca do que fazem com o que lhes é proposto.

Essa necessidade de conectar teoria e prática, ou melhor, de perceber a aplicação da teoria na prática de ensino deveria ser percebida em todo o processo de formação do professor – formação inicial e continuada. O processo de escolarização durante a graduação deve significar algo de bastante importância no decorrer da formação acadêmica de um profissional (CELANI, 2003).

A autora discute que a prática docente há de ser incorporada desde o início da licenciatura de um professor em fase de desenvolvimento. Tal fato vem se mostrando cada vez mais presente nas universidades brasileiras, uma vez que elas estão gradativamente modificando sua grade curricular no intuito de incluir a Prática de Ensino desde o início dos cursos, especialmente os cursos de licenciatura.

Vale ressaltar que no processo formativo inicial docente, o futuro professor ainda não fez uma reflexão crítica de sua formação, no entanto, concluída esta etapa passa a se preocupar com a prática de ensino e a pensar na formação continuada como uma alternativa para solucionar ou amenizar situações problemas

advindas da prática educacional.

Dessa forma, partindo das considerações feitas nesta seção, justifica-se, cada vez mais, a necessidade de subsidiar a prática do professor, uma vez que seu grande desafio é executar ações adequadas em diferentes contextos e situações (com clientela diferenciada) de ensino e aprendizagem, com o intuito de beneficiar de forma direta ou indiretamente o aluno.

3 SUJEITOS E CONTEXTOS NO VIÉS DA PESQUISA-AÇÃO

Neste capítulo serão apresentadas as bases metodológicas que sustentaram a coleta e a análise dos dados desta investigação. Para tanto, com base nesse propósito, o presente capítulo foi organizado em duas seções: a primeira que contempla os princípios básicos da pesquisa-ação; e a segunda que tece explicações sobre os procedimentos de coleta dos dados no contexto pesquisado.

3.1 Pesquisa-ação: um método e uma abordagem de pesquisa

Tripp (2005) discute a importância em se reconhecer a pesquisa-ação como um tipo de investigação-ação, termo genérico para denominar qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.

Segundo o autor, quando se propõe a planejar, implementar, descrever e avaliar algo é porque se busca mudança em prol da melhoria de nossa prática com o intuito de aprender mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Mudar, inovar, arriscar-se, aperfeiçoar-se... são algumas das ações que fazem parte das atribuições do profissional que está inserido no contexto de ensino, melhor esclarecendo, do profissional professor. O sistema de ensino é concebido hoje como um espaço social de construção e/ou reconstrução, onde não mais se aceitam atitudes apenas descritivas ou avaliativas.

Ao contrário tem-se um enfoque diferenciado, o qual prima pela produção de ideias que possam antecipar o real ou delinear um ideal. Essa constatação fez Thiollent (2008), ao reconhecer a pesquisa-ação como uma prática capaz de promover a participação dos usuários do sistema escolar na busca de reflexões e de soluções aos seus problemas.

Dessa forma, entende-se pesquisa-ação como

um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a

compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000, p.182).

A partir da ideia mencionada no fragmento, defende-se o reconhecimento da pesquisa-ação como prática reflexiva que possibilita ao profissional da educação dar um importante passo rumo à transformação e à emancipação profissional, uma vez que esse procedimento de autorreflexão é capaz de instigar os engajados em um ensino produtivo ao analisarem suas práticas.

Foi, portanto, com a proposta de superar a lacuna existente entre teoria e prática que a pesquisa-ação tornou-se o tipo de investigação mais utilizado em pesquisas desenvolvidas no contexto educacional. É através dela que se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2000).

Apoiado em autores consagrados (KRAPP, 1982; COHEN; MANION, 1994; McKERNAN, apud HOPKINS, 1993, dentre outros) em relação às discussões sobre pesquisa-ação, Engel (2000, p. 184-185) sintetiza as características essenciais da pesquisa-ação:

- a) O processo de pesquisa deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes e a separação entre sujeito e objeto de pesquisa deve ser superada.
- b) Como critério de validade dos resultados da pesquisa-ação sugere-se a utilidade dos dados para os clientes: as estratégias e produtos serão úteis para os envolvidos se forem capazes de apreender sua situação e de modificá-la. O pesquisador parece-se, neste contexto, a um praticante social que intervém numa situação com o fim de verificar se um novo procedimento é eficaz ou não.
- c) No ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática. Já a situação problemática é interpretada a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, baseando-se, portanto, sobre as representações que os diversos atores (professores, alunos, diretores etc.) têm da situação.
- d) A pesquisa-ação é situacional: procura diagnosticar um problema específico, numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos

resultados. Não está, portanto, em primeira linha interessada na obtenção de enunciados científicos generalizáveis (relevância global). Há, no entanto, situações em que se pode alegar alguma possibilidade de generalização para os resultados da pesquisa-ação: se vários estudos em diferentes situações levam a resultados semelhantes, isto permite maior capacidade de generalização do que um único estudo.

e) A pesquisa-ação é autoavaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o *feedback* obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática, sem ter em vista, em primeira linha, o benefício de situações futuras.

f) A pesquisa-ação é cíclica: as fases finais são usadas para aprimorar os resultados das fases anteriores.

Interpretada sob essa perspectiva, a pesquisa-ação, aplicada em um contexto de investigação educacional, não pode ser meramente resumida como uma metodologia de planejamento para coleta de dados, e sim como um tipo de intervenção social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação.

A pesquisa-ação tem sido concebida principalmente como metodologia de articulação do conhecer e do agir (no sentido de ação social). De modo geral, o agir remete a uma transformação de conteúdo social, valorativamente orientada no contexto da sociedade. Paralelamente ao agir existe o fazer que corresponde a uma ação transformadora de conteúdo técnico delimitado [...]. Na pesquisa-ação, a tomada de consciência é importante no plano do agir, mas existem também outras preocupações ligadas à base material das atividades sociais e seus correspondentes modos de fazer e de saber fazer que são relacionados com técnicas produtivas em meio rural ou industrial, meios de comunicação, instituições e técnicas educacionais, etc. (THIOLLENT, 2008, p. 106-107).

Conforme trata a citação, a tomada de consciência é importante no plano do agir. Considera-se necessário, entretanto, o desenvolvimento de um processo de investigação de caráter indagativo que encoraje o sujeito-pesquisado a questionar o próprio sistema de trabalho e as respectivas atividades envolvidas nele.

Essa conduta propõe-se, por intermédio do instrumento de coleta dos dados – o questionário, instigar os professores a se autoquestionar sobre o real objetivo dos

eventos de formação continuada e também refletir sobre o comprometimento e engajamento dos gestores educacionais de sua instituição de ensino para que este processo de formação esteja ocorrendo de forma significativa.

Entende-se que a pesquisa-ação, no contexto desta pesquisa, permite o redimensionamento de práticas a partir da autorreflexão crítica e a inclusão de uma fundamentação teórico-prática para possíveis transformações das práticas sociais. Ademais, permite também a negociação, entre os sujeitos, dos significados que desejam dar às suas atividades e vivências (PAZ, 2006).

Desse modo, dando continuidade aos procedimentos metodológicos, a seção que segue incumbe-se de apresentar e explicar como transcorreu a coleta dos dados para fins de formação de corpus para a presente pesquisa.

3.2 Coleta de dados: contexto, sujeitos e instrumento

Os dados da pesquisa foram coletados em um dos câmpus do Instituto Federal Farroupilha, localizado em um município da região central do Rio Grande do Sul. A referida instituição de ensino foi criada com o objetivo de ofertar condições dignas de formação e aperfeiçoamento àquelas pessoas que, por algum motivo, encontram-se em zonas de vulnerabilidade social.

Sendo a problemática norteadora desta monografia investigar o papel e as atribuições dos gestores educacionais na promoção de eventos que contemplem o processo de formação continuada dos docentes, foram selecionados para tal investigação, no contexto do câmpus mencionado no parágrafo anterior, o diretor geral e o diretor de ensino, pelo fato de ocuparem os cargos de maior hierarquia, de gestão.

Assim, a partir da percepção dos docentes, externada nas respostas solicitadas pelo questionário, foi possível analisar (ver Capítulo 4 – Análise e discussão dos dados) se o diretor geral e o diretor de ensino estão comprometidos ou não no que tange às atribuições e responsabilidades deles na oferta de eventos de formação continuada destinados aos professores.

Sendo assim, participaram desta pesquisa os professores que lecionam em qualquer nível de ensino desta instituição, uma vez que a instituição oferta cursos de nível básico ao nível superior. Entre professores concursados-efetivos e

concursados-temporários somam-se em média oitenta professores.

Desse montante, em função da falta de contato, pois cada professor leciona em turnos diferenciados de trabalho, tiveram contato com o questionário, a ser respondido para coleta de dados, quarenta (40) professores, entretanto, vinte e três (23) responderam e retornaram o questionário.

O questionário (VER APÊNDICE A) foi composto por dez perguntas: oito do tipo fechadas e duas abertas. O direcionamento (focalização ↔ análise ↔ resultados) dado no momento da formulação destas perguntas foi fundamental para que a coleta obtivesse dados claros e concretos e, conseqüentemente, os objetivos propostos fossem atingidos.

Optou-se pelo uso do questionário para a coleta dos dados, porque este instrumento constitui-se de diversas vantagens, as quais foram consideradas pertinentes para o contexto desta pesquisa. São elas: ele atinge grande número de pessoas simultaneamente; economiza tempo e dinheiro; não exige o treinamento de aplicadores; garante o anonimato dos entrevistados, com isso maior liberdade e segurança nas respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que entenderem mais conveniente; não expõe o entrevistado à influência do pesquisador; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; possibilita mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Dessa forma, em virtude do direcionamento deste estudo, foi realizada uma análise qualitativa em relação aos dados coletados, os quais foram interpretados com base nas teorias apresentadas na seção de pressupostos teóricos e, em especial, com o suporte teórico da abordagem metodológica desta pesquisa: a pesquisa-ação.

Este tipo de análise, respaldada pela pesquisa-ação, permite que o pesquisador tenha acesso ao ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o pesquisador o instrumento fundamental; permite que os dados tenham um caráter descritivo; aproxima o pesquisador do significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; proporciona a interpretação dos dados a partir de um enfoque mais indutivo (GODOY, 1995).

Vale ressaltar que por mais que se trate de uma análise qualitativa, em alguns momentos foram apresentados dados utilizando-se formas numéricas, no entanto,

tais menções não foram representativas o suficiente a fim de que se tivesse uma análise denominada quantiquantitativa.

Concluído o presente capítulo, passa-se neste momento para a análise e discussão dos dados coletados.

4 O PAPEL E AS CONTRIBUIÇÕES DOS GESTORES EDUCACIONAIS NOS EVENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERCEPÇÃO DOCENTE

Conforme apresentado nas páginas iniciais de escritura, este trabalho tem por objetivo geral investigar em que medida os gestores educacionais têm sua parcela de responsabilidade no resgate do real propósito da formação continuada de professores, a partir do entendimento de professores do ensino básico, técnico e tecnológico, com atividade ativa em uma instituição federal do interior do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, com o propósito de atender a esse objetivo foi aplicado aos professores da referida instituição de ensino um questionário de coleta de dados, contendo dez perguntas, com o intuito de reunir dados sobre o que pensam acerca da relação entre o processo de formação continuada e o papel e contribuições do gestor geral e o gestor de ensino sobre esta atividade social.

Para tanto, antes de iniciar a análise e interpretação dos dados coletados, considero necessária a apresentação de um quadro-síntese dos dados gerados pelo questionário, para que se tenha uma visão mais panorâmica e resumida da opinião dos professores sobre a problemática em questão e, sobretudo, para que essa dinamização auxilie no entendimento da interpretação dos dados.

É válido ressaltar que o quadro-síntese abaixo resume os dados de vinte e três questionários respondidos por professores que aceitaram participar desta investigação. Saliento também que as respostas descritivas foram transcritas como apresentadas no questionário, isto é, sem nenhum tipo de correção e/ou ajuste em relação à norma culta padrão da Língua Portuguesa.

Pergunta 01	Possibilidades de respostas			
01.Os gestores (diretor geral e diretor de ensino) da instituição de ensino onde você atua incentivam os professores a participar de eventos de formação continuada, sejam eles promovidos ou não pela própria instituição?	() sim 15	() às vezes 04	() raramente 03	() não 01
Pergunta 02	Possibilidades de respostas			
A instituição costuma promover eventos de formação continuada?	() sim 15	() sim, mas com pouca frequência 08	() não	
Pergunta 03	Possibilidades de respostas			
Os eventos de formação promovidos pela instituição refletem de forma significativa na prática do professor em sala de aula?	() sim 04	() às vezes 12	() raramente 03	() não 04
Pergunta 04	Possibilidades de respostas			
Os gestores poderiam facilitar a participação dos professores no que diz respeito à participação em eventos de formação continuada?	() sim, poderiam facilitar um pouco mais 17	() não, pois já facilitam o suficiente 06		
Pergunta 05	Possibilidades de respostas			
Deve ser também preocupação dos gestores o processo de formação continuada docente?	() sim 23	() não		
Pergunta 06	Possibilidades de respostas			
Você concorda com a afirmação: "Em função de suas inúmeras funções, os gestores, algumas vezes, não dão a importância necessária ao processo de formação continuada de seus docentes".	() concordo 05	() concordo parcialmente 13	() discordo 05	
Pergunta 07	Possibilidades de respostas			
Os gestores poderiam ter participação mais ativa neste processo?	() sim 18	() não, assim está bom 04	Obs.: Esta questão não foi respondida em um dos questionários, por isso somaram 22 respostas.	

Pergunta 08	Possibilidades de respostas
<p>Se você respondeu SIM na questão anterior, comente em quais aspectos (utilize o verso da folha).</p>	<p>Dos professores que comentaram esta questão, obtiveram-se as seguintes considerações:</p> <p>01. “Penso que a formação deve ser para todos inclusive os gestores”.</p> <p>02. “Pois uma de suas obrigações seria estar sempre ativos na formação continuada 'ao longo do ano letivo', e não somente para cumprirem metas de suas gestões”.</p> <p>03. “Principalmente na organização do calendário letivo prevendo esses momentos (momentos de formação continuada)”.</p> <p>04. “A participação da gestão deveria estar centrada em promover e incentivar a formação continuada de professores, no entanto, acredito que seja necessário focar os temas dessas formações em discussões realmente voltadas à melhoria do processo ensino-aprendizagem”.</p> <p>05. “Poderiam haver debates sobre os temas importantes a serem trabalhados na formação continuada. Temas esses discutidos pelos professores e gestores. Assim, a formação não teria somente um viés, pois contemplaria temas de interesses não só dos gestores como também dos professores”.</p> <p>06. “A maior participação/contribuição poderia ser mais efetiva por parte da gestão-direção geral. A direção de ensino participa e implementa de forma ativa as ações no âmbito da formação continuada. Os gestores também precisam 'reciclar' seu agir/pensar profissional. Mas ainda é preciso estimular e incentivar a participação do próprios professores na formação continuada”.</p> <p>07. “Além de se preocuparem em promover mais formação continuada é importante a presença dos gestores nessas formações, principalmente, quando são oferecidas na instituição em que atuam”.</p> <p>08. “Acredito que uma forma de garantir que a maioria dos professores esteja constantemente envolvido em cursos de capacitação/formação continuada seja exigir deles a participação/conclusão de, por exemplo, um curso por ano ou dois anos”.</p> <p>09. “Talvez seja interessante envolver mais pessoas, criando por exemplo uma comissão para elencar e organizar com toda supervisão da gestão”.</p> <p>10. “Com certeza, especialmente norteando os rumos da instituição, ou seja, estabelecendo metas e proporcionando condições para que as mesmas sejam realmente cumpridas. Complemento a resposta da questão 6 – concordo parcialmente - , visto que, o gestor tem sim inúmeras funções, porém, tem toda uma equipe para dividir consigo essas funções. Também, sabe-se que a principal “função” da instituição é a aprendizagem do aluno, então, a formação dos professores para tal deve ser primordial para que a “meta” seja alcançada”.</p> <p>11. “A participação dos gestores não deveria se resumir em organizar a formação”.</p> <p>12. “A própria participação na formação continuada, eles (a maioria) nunca vai e exige que o professor não falte”.</p>

	<p>13. “Ter maior preocupação com o processo de aprendizagem e dificuldades dos alunos”.</p> <p>14. “A formação continuada além da parte pedagógica, deveria ser focada na área técnica, pois os professores que trabalham nas disciplinas aplicadas têm muito poucas oportunidades de se manterem atualizados”.</p> <p>15. “Discutindo ou promovendo discussões pedagógicas, tais como evasão, permanência, reprovação, metodologias alternativas, etc”.</p> <p>16. “Preocupar-se com a formação continuada por área de conhecimento e também no incentivo e formação para projetos interdisciplinares (práticas)”.</p> <p>17. “Os docentes do IF são, salvo parcela que não consigo precisar, pouco ligados as questões das Teorias de aprendizagem Contemporâneas e também na questão avaliação há muito a mudar. Há um vasto referencial teórico legislativo que determina que ela deve ser processual, contínua e permanente; e não apenas quantitativa baseada em números!”.</p>										
Pergunta 09	Possibilidades de respostas										
<p>Se você tivesse que atribuir uma nota de 01 a 10 aos eventos de formação continuada promovidos pela instituição de ensino em que atua, que nota daria</p>	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Nota 9 = 3 DOCENTES</td> <td style="width: 50%;">Nota 8,5 = 1 DOCENTE</td> </tr> <tr> <td>Nota 8 = 6 DOCENTES</td> <td>Nota 7,5 = 1 DOCENTE</td> </tr> <tr> <td>Nota 7 = 4 DOCENTES</td> <td>Nota 6 = 1 DOCENTE</td> </tr> <tr> <td>Nota 5 = 1 DOCENTE</td> <td>Nota 4 = 2 DOCENTES</td> </tr> <tr> <td>Nota 2 = 1 DOCENTE</td> <td>Nota 1 = 2 DOCENTES</td> </tr> </table> <p>Obs.: Um dos professores pesquisados especificou sua nota, atribuindo nota 10 para a quantidade de encontros e 3 para a relevância dos temas abordados.</p>	Nota 9 = 3 DOCENTES	Nota 8,5 = 1 DOCENTE	Nota 8 = 6 DOCENTES	Nota 7,5 = 1 DOCENTE	Nota 7 = 4 DOCENTES	Nota 6 = 1 DOCENTE	Nota 5 = 1 DOCENTE	Nota 4 = 2 DOCENTES	Nota 2 = 1 DOCENTE	Nota 1 = 2 DOCENTES
Nota 9 = 3 DOCENTES	Nota 8,5 = 1 DOCENTE										
Nota 8 = 6 DOCENTES	Nota 7,5 = 1 DOCENTE										
Nota 7 = 4 DOCENTES	Nota 6 = 1 DOCENTE										
Nota 5 = 1 DOCENTE	Nota 4 = 2 DOCENTES										
Nota 2 = 1 DOCENTE	Nota 1 = 2 DOCENTES										
Pergunta 10	Possibilidades de respostas										
<p>Comente sua avaliação (utilize o verso da folha).</p>	<p>01. “Quando penso em formação continuada me vem a mente vários autores que destacam esta temática de forma contextualizada. Um deles é Francisco Inbernón, que traz na gênese de seu entendimento a formação como algo permanente e contínuo e que esta formação ela deve acontecer sempre, em todos os momentos, ou seja, para que ocorra a formação é preciso o professor ter uma característica crítico reflexiva. Desta forma justifico minha nota pois acredito que enquanto docentes de cursos de licenciaturas poderíamos ter uma linha de ação entre as licenciaturas para discutirmos processos voltados a docência” (9,0).</p> <p>02. “Os temas referentes à formação deveriam focar mais a realidade do docente no dia a dia da sala de aula” (6,0).</p> <p>03. “A instituição ao qual pertencço promove atividades de formação continuada com eficiência. Ou seja, esta assume papel fundamental na formação de professores, possibilitando diferentes estratégias e experiências nestas atividades” (8,0).</p>										

04. "Pois acredito que além de "primar", esses encontros deveriam estimular debates com textos, artigos, livros e materiais da área, fomentando uma educação mais humana e cidadã" (8,0).
05. "A formação continuada é uma ação viável no contexto educacional para melhorar a atuação do professor no universo da sala de aula. No entanto, a teoria, em parte, diverge da prática, do cotidiano do professor. É preciso ajustar o diálogo entre gestores e professores para que se tenha ou se alcance a formação profissional e cidadã dos estudantes de forma plena" (8,0).
06. "Para melhorar a participação de todos ou grande parte dos docentes, os gestores deveriam questionar os anseios dos professores e sugestões de atividades e palestrantes para esses encontros" (7,0).
07. "Particpei de um dos módulos do curso de formação corrente, promovido pela instituição, que me deixou satisfeito e que, inclusive, surtiu efeito na minha prática pedagógica. Contudo, acho que o módulo poderia conter uma avaliação, para os participantes perceberem se assimilaram as informações repassadas pelos instrutores" (8,5).
08. "Acredito que as atividades voltadas à formação continuada deveriam já aparecer agendadas no início do ano letivo para os professores se organizarem em suas atividades" (9,0).
09. "Poderia ter momentos específicos conforme a área" (7,0).
10. "Tem alguns assuntos muito bons, mas tem outros que poderiam ser mais direcionada a metodologias diferenciadas que é muito comentado e pouco exposto" (7,0).
11. "Nota 8,0, porque existem temas não tão importantes para o trabalho docente, que são apresentados na formação" (8,0).
12. "Pelo simples fato que sou da área técnica e preciso de formação profissional específica isto, levando em consideração onde trabalho" (8,0).
13. "Esta pesquisa é muito importante do ponto de vista da avaliação do processo de ensino, visto que, por vezes, as IE se voltam exclusivamente para a avaliação da aprendizagem. Avaliar a gestão é, também, avaliar o ensino (que passa pela prática docente. A avaliação possibilita discutir, pensar e, acima de tudo, criar formas de se refazer o processo educativo" (4,0).
14. "A formação continuada além da parte pedagógica, deveria ser focada na área técnica, pois os professores que trabalham nas disciplinas aplicadas tem muito poucas oportunidades de se manterem atualizados" (1,0).
15. "Falta foco por área e sobretudo ignoram os reais problemas enfrentados em sala, pois por isso que o processo de formação continuada muitas vezes se configura sem sentido para o professor" (4,0).
16. "A nota atribuída foi 8. Penso que este ano a formação possui o foco em palestras/cursos/oficinas voltadas a atividades práticas (do dia a dia) para os problemas" (8,0).
17. "Nove, porque às vezes não contempla o que eu gostaria" (9,0).

	<p>18. “Por que me parece que é um processo aleatório, sem objetivos especificados (focados) que possibilitam a formação continuada realmente agregar conhecimento e contribuir com o alcance de metas claras para o processo de ensino-aprendizagem dentro da instituição” (5,0).</p> <p>Obs.: Cinco professores <u>NÃO</u> comentaram suas notas.</p>
--	--

Quadro 1 – Síntese dos dados de pesquisa coletados por intermédio do questionário.

A análise dos dados se organizou levando em consideração o desdobramento dos objetivos específicos desta pesquisa. Assim esquematizado, apresenta-se o primeiro deles: conhecer se *há incentivo por parte dos gestores para que os professores participem de eventos de formação continuada promovidos dentro ou fora da instituição em que atuam*.

Tendo por base os dados coletados, percebe-se que os docentes, que responderam ao questionário, estão satisfeitos com o incentivo dado por parte do diretor geral e do diretor de ensino com relação à participação em eventos de formação continuada, tanto dentro quanto fora da instituição. E inclusive a maioria dos pesquisados informou que a instituição tem por iniciativa promover eventos de formação continuada.

No entanto, quando foi perguntado aos docentes se os gestores – diretor geral e diretor de ensino – poderiam facilitar a acessibilidade nessa prática social, dezessete de vinte e três docentes optaram pela alternativa “sim, poderiam facilitar um pouco mais”. Há visivelmente uma disparidade na relação desses dados, pois vê-se que o incentivo existe em relação à participação em eventos de formação continuada, porém o acesso a esses eventos ainda é limitado.

Enquanto professora do contexto pesquisado, afirmo que o acesso a essa prática social, seja ela dentro ou fora da instituição, precisa ser (re)pensado, pois são muitas as tarefas que nos impossibilitam e nos desanimam de pleitear uma participação mais plena e significativa nesses eventos.

Dentre elas elenco as principais: dificuldade na substituição ou troca das aulas para que os alunos não fiquem desamparados; cumprimento de turno, pois na instituição ainda não há a liberação do ponto, então, temos de cumprir turnos, mesmo não tendo prática em sala de aula, tempo esse que poderíamos estar muitas vezes participando de atividades fora da instituição; aliada à questão do cumprimento de turno, tem-se também a limitação do transporte que desloca a

grande maioria dos docentes que trabalham nesta instituição, pois o transporte é fretado, dificultando o direito de ir e vir, pois deixa os servidores na instituição e somente retorna ao final do expediente.

Frente a essa realidade, penso que não basta incentivar, é preciso, sobretudo, dar condições para que as coisas aconteçam. Os diretores geral e de ensino têm plena ciência dessas dificuldades, motivo esse que deveria levá-los a pensar em alternativas para amenizar essa problemática, o que tornaria mais real e motivadora a participação no processo de formação continuada.

A fim de fundamentar esses dados, busco respaldo em Luck (2009) que faz menção às incumbências dos diretores, sendo uma delas a promoção de ações de formação continuada, em situações de trabalho, com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas e o aprimoramento das condições favoráveis à criação de um ambiente escolar favorável à melhoria das experiências de formação e aprendizagem dos alunos.

Além disso, cito Silva (2009, p. 70), que complementa a ideia de oferta e acessibilidade em eventos de formação continuada como uma atribuição do gestor educacional.

O gestor educacional tem assim, uma árdua tarefa de buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos, com a percepção que o primeiro constitui-se como essencial e deve privilegiar a qualidade, por interferir diretamente no resultado da formação dos alunos e o segundo deve dar condições necessárias para o desenvolvimento pedagógico.

Dessa forma, reforço que a ação de “incentivar” a participação em eventos de formação continuada diferencia-se muito da ação “participar”. Precisa-se de condições para que a segunda se torne uma consequência real da primeira.

O segundo objetivo específico teve como atribuição conhecer *como os docentes avaliam os eventos de formação continuada promovidos pela instituição de ensino em que atuam.*

Tendo por base as respostas da pergunta 03, conforme ilustra o recorte abaixo, pode-se inferir que a avaliação dos docentes no que tange à qualidade de eventos de formação continuada promovidos pela instituição de ensino onde atuam não é tão positiva. Apenas quatro professores dos vinte e três que responderam ao questionário concordam que esses eventos refletem de forma significativa na prática

do professor em sala de aula.

Pergunta 03	Possibilidades de respostas			
Os eventos de formação promovidos pela instituição refletem de forma significativa na prática do professor em sala de aula?	() sim 04	() às vezes 12	() raramente 03	() não 04

Recorte 1 – Pergunta 03 do questionário de coleta de dados.

A explicação do porquê dessa insatisfação de muitos docentes torna-se conhecida na questão 10, quando é solicitado a eles que justifiquem a nota que atribuíram aos eventos de formação continuada promovidos pela instituição. Observe três dessas justificativas nos recortes abaixo e as respectivas notas dadas pelos professores.

“Os temas referentes à formação deveriam focar mais a realidade do docente no dia a dia da sala de aula” (6,0).

Recorte 2 – Resposta da pergunta de número 10 do questionário de coleta de dados.

“Falta foco por área e sobretudo ignoram os reais problemas enfrentados em sala, pois por isso que o processo de formação continuada muitas vezes se configura sem sentido para o professor” (4,0).

Recorte 3 – Resposta da pergunta de número 10 do questionário de coleta de dados.

“Por que me parece que é um processo aleatório, sem objetivos especificados (focados) que possibilitam a formação continuada realmente agregar conhecimento e contribuir com o alcance de metas claras para o processo de ensino-aprendizagem dentro da instituição” (5,0).

Recorte 4 – Resposta da pergunta de número 10 do questionário de coleta de dados.

Conforme exposto nos recortes, há uma insatisfação e uma avaliação um tanto negativa em relação aos eventos de formação continuada por parte dos docentes, porque essa prática está se distanciando do seu real propósito, o que acarreta como consequência a desmotivação e o desinteresse do professor por esta prática profissional e pedagógica.

A formação continuada precisa focar para a prática do professor, isto é, assisti-lo na prática em sala de aula, local em que o docente encontra dificuldades,

desafios, problemas de aprendizagem, problemas sociais, resistências, etc. não sabendo muitas vezes como lidar com tais situações.

Sei perfeitamente que não existe receita para dar aula, tampouco para resolver os problemas que surgem. Contudo, sei também que muitas vezes a simples troca de experiência, o diálogo com profissionais especializados, relatos de situações sob outros vieses podem auxiliar-nos a pensar sobre os nossos problemas, a fim de que se consiga tratá-los mais como um desafio do que como um trauma, o qual pode deixar sequelas tanto no professor quanto no aprendiz.

A formação continuada é uma releitura das experiências que ocorrem na escola, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores. Ressalta-se, portanto, que o espaço de formação continuada é o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais concebendo essa formação como uma intervenção educativa solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores (NÓVOA, 1997).

A mudança no processo educacional se faz com a formação continuada, sendo ela um dos elementos consecutivos para a mudança e não uma condição prévia desta última ou uma forma de garantir sua implementação. A formação precisa então ser tomada como um processo de aprendizagem constante, conectado com as práticas e com as práticas profissionais de suas respectivas áreas, configurando, na perspectiva de Santos (2004) um *continuum* progressivo.

Santos (2004), apoiada em Nóvoa, acrescenta que essa formação que se busca deve estar alicerçada numa reflexão, na prática e sobre a prática, por intermédio de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

Desse modo, entendo que a formação deve estar calcada na reflexão do professor sobre sua prática pedagógica, sobre a área de conhecimento na qual atua, sobre as percepções que ele tem do seu fazer pedagógico, ou seja, aspectos que de uma forma ou outra norteiam seu olhar teórico-prático sobre essa formação.

Por último, apresento o terceiro objetivo específico desta investigação que se propôs: *investigar de que maneira os gestores podem contribuir para que os conhecimentos adquiridos no processo de formação continuada reflitam de forma significativa na prática de ensino.*

A respeito desse objetivo, dezoito dos vinte e três professores responderam na pergunta de número sete que os gestores poderiam ter uma participação mais ativa no processo de formação continuada (ver quadro-síntese – p. 38-41). Na sequência, foi solicitado na questão oito que o professor justificasse o “sim” marcado na questão sete.

A partir desses comentários, foi possível fazer inferências acerca de alguns aspectos que são desejos e/ou anseios dos professores de que os gestores, aqui o diretor geral e de ensino, contribuam para que os conhecimentos adquiridos em eventos de formação reflitam significativamente na prática de ensino. Para tanto, com o intuito de ilustrar algumas dessas considerações, apresento os recortes a seguir.

“Ter maior preocupação com o processo de aprendizagem e dificuldades dos alunos”.

Recorte 5 – Resposta da pergunta de número 08 do questionário de coleta de dados.

“A formação continuada além da parte pedagógica, deveria ser focada na área técnica, pois os professores que trabalham nas disciplinas aplicadas têm muito poucas oportunidades de se manterem atualizados”.

Recorte 6 – Resposta da pergunta de número 08 do questionário de coleta de dados.

“Discutindo ou promovendo discussões pedagógicas, tais como evasão, permanência, reprovação, metodologias alternativas, etc”.

Recorte 7 – Resposta da pergunta de número 08 do questionário de coleta de dados.

“A maior participação/contribuição poderia ser mais efetiva por parte da gestão-direção geral. A direção de ensino participa e implementa de forma ativa as ações no âmbito da formação continuada. Os gestores também precisam 'reciclar' seu agir/pensar profissional. Mas ainda é preciso estimular e incentivar a participação dos próprios professores na formação continuada”.

Recorte 8 – Resposta da pergunta de número 08 do questionário de coleta de dados.

Em meio às respostas, percebo que os gestores podem sim contribuir para que o processo de formação continuada reflita de forma significativa na prática docente. Faz-se possível interpretar, a partir da percepção dos sujeitos pesquisados, que dois fatores são de fundamental relevância para que isso aconteça, a saber: os gestores precisam direcionar maior atenção à parte pedagógica; os gestores

precisam também participar dos eventos de formação continuada, pois antes de ser gestores, são professores.

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos (LUCK, 2009, p. 25).

Conforme sustenta a tese defendida por Paulo Freire, somos seres inacabados, sempre em busca de formação, transformação e aperfeiçoamento. Então, a busca pela formação contínua não pode se configurar como uma mera perda de tempo, como consideram alguns (professores?!). No entanto, hei de concordar com essa consideração quando sou convidada a participar de tais eventos, os quais servem meramente para cumprir cronograma de planejamento.

Frente a essas considerações, estende-se o convite ao diretor geral e de ensino que participem de forma mais assídua dos encontros de formação continuada, para que possam entender por que tantos professores se mostram resistentes ou simplesmente se recusam a participar desses eventos.

Acredito que a “falta de uma maior disponibilidade” com assuntos da área pedagógica seja justificada em função das muitas preocupações nos setores administrativos, isto é, o trabalho mais burocratizado da instituição. Tenho ciência de que isso é importante, porém penso que antes do espaço físico, tem-se de pensar nos sujeitos que fazem parte deste espaço, uma vez que eles são o motivo maior de sua existência.

Sob esse olhar, infiro que está se “queimando” duas das principais etapas de um bom planejamento de gestão – o acompanhamento e a análise dos resultados –, pois os eventos são promovidos, porém, ao meu ver, os gestores não se mostram interessados em averiguar se estes momentos estão sendo de fato significativos na e para a formação dos professores. Isso tudo causa a impressão de que essa prática social ocorre de forma aleatória, sem foco e sem objetivos claros.

A desconsideração ao monitoramento de processos de avaliação dos resultados das práticas educacionais como estratégia de gestão educacional ocorreu a partir da interpretação dada pelas concepções denominadas críticas da educação que, ao valorizarem as dimensões sociopolíticas, inadequadamente, desvalorizaram as dimensões técnicas, mediante a rotulação ligeira de “tecnicismo” dentre as quais a medida e a avaliação, que em muitas instituições formadoras de profissionais da educação desapareceram dos seus currículos, em prejuízo de uma formação voltada para as necessidades concretas do trabalho educacional. Cabe destacar que essa tendência resultou na mera aplicação de instrumentos e rotinização desse processo, aplicado, sem a conseqüente reflexão e retroalimentação das práticas educacionais, incluindo a reflexão sobre o significado por trás das mesmas, em detrimento da sua orientação como práxis pedagógica (LUCK, 2009, p. 44).

A partir do fragmento, frisa-se que o gestor precisa trabalhar de forma a se distanciar dessa tendência, pois ele, juntamente com sua equipe gestora, é um dos principais responsáveis pela promoção do crescimento da educação. É concebido como o “espelho” de sua equipe, o qual espelha iniciativa, entusiasmo, manejo com os problemas, motivação, etc., mas, sobretudo, liderança de equipe.

Por que para um gestor a liderança é uma de suas principais características?

Segundo Silva (2009), respalda em Davis; Newstrom (1992), a liderança é o processo de encorajar os outros a trabalharem com entusiasmo na direção dos objetivos. A ausência de liderança faz com que uma organização se torne somente uma confusão de pessoas e máquinas, do mesmo modo que uma orquestra sem maestro seria somente músicos e instrumentos.

Sob essa perspectiva, entende-se que ninguém nasce gestor, as características vão se agregando e se aprimorando com as experiências que vão surgindo com e no desempenho da função. Dessa forma, ser um gestor educacional vai muito além de um mero cargo ou uma profissão de grande responsabilidade.

Ser gestor, na percepção de Silva (2009), implica em ser autêntico, com visão, ser líder, pois o líder envolve a todos no trabalho, fazendo das suas ações um exemplo, tornando importante cada membro de sua equipe, motivando para que todos os envolvidos acreditem no seu próprio valor pessoal e profissional para uma gestão com qualidade.

5 PALAVRAS FINAIS: O QUE PENSAR E COMO AGIR

Refletir a respeito da prática profissional docente é necessário, pois vive-se numa era de constantes mudanças e transformações. O agir docente exige que o profissional se recicle a todo momento, uma vez que o ato de ensinar configura-se, na perspectiva deste trabalho, como uma prática mútua de construção e troca de conhecimentos entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Vê-se, portanto, a necessidade de um processo de formação permanente e com qualidade que reflita no modo de pensar, sentir e agir do professor. Este processo, sem dúvida alguma, deve ser a formação continuada, pois ela caracteriza-se, no âmbito desta pesquisa, como uma prática social que busca oferecer um tipo de suporte pedagógico que assiste ao docente na realização da sua prática. Prática essa respaldada a partir de conhecimentos teóricos e práticos, os quais permitem que o professor reflita sobre suas ações.

Pensar na formação continuada do professor, no entendimento de Silva (2009), significa ter presente como eixo fundamental a prática reflexiva norteadas pela pesquisa, pois os saberes do professor não se reduzem ao saber científico, inclui a dimensão da diversidade cultural com a qual os professores poderão apreender o significado da vida e da sociedade.

O exposto no parágrafo anterior justifica a escolha pela metodologia pautada na pesquisa-ação, pois a fase inicial de seu processo requer a reflexão sobre a prática comum, a fim de identificar o que melhorar. Tripp (2005) salienta que reflexão é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu. No entanto, isso deixa de existir quando o processo é reduzido a “planeje, faça, reflita”, como acontece muitas vezes no contexto educacional.

Dessa maneira, aqui meu foco de investigação-reflexão recaiu sobre o papel e as contribuições dos gestores educacionais, mais precisamente, diretor geral e diretor de ensino, ao que se refere ao processo de formação continuada sob a percepção docente.

Conforme sinalizou o processo de análise e interpretação dos dados, infere-se, sob o entendimento dos professores, que os gestores exercem papel de

fundamental importância nessa prática social, pois eles são vistos como líderes do contexto em que atuam, sendo suas atitudes e condutas “reproduzidas” pelos demais membros a eles condicionados. Metaforicamente, pode-se dizer que há uma relação entre discípulos e mestre.

Tendo por base os dados, é possível afirmar que falta por parte dos gestores uma postura mais comprometida com o processo de formação continuada docente. Essa postura mais atuante pode ser considerada uma das principais contribuições nesse processo contínuo, pois os gestores terão a oportunidade de avaliar a qualidade dos eventos ofertados aos professores, se são ou não significativos para a prática em sala de aula.

Reforço ainda que terão plenas condições de refletir a esse respeito, porque antes de serem gestores, são também professores e se não estão em atividade em sala de aula no presente momento já estiveram ou num futuro bem próximo estarão. Essa postura, a meu ver, pode ser o “gatilho” para outras contribuições em prol da melhoria.

Nada como vivenciar os problemas para que se possa encontrar meios de solucioná-los. Então, como entender a insatisfação da maioria dos professores quando têm que cumprir “quase que obrigados” o cronograma de eventos de formação? Participando junto com eles desses momentos. A partir dessa prática, os gestores irão entender, porque parte desses encontros são insignificantes e não auxiliam em quase nada na prática de ensino.

Então, a maior contribuição dos gestores é se pôr no lugar do professor e refletir de forma bastante crítica sobre essas situações. No entanto, tem-se percebido que é bem mais fácil apontar para o professor, alegando que ele é resistente, não participa dos eventos promovidos e ainda reclama.

Nós, que temos a nossa prática profissional inserida no contexto educacional, precisamos provocar mudanças no fazer pedagógico, a fim de que possamos garantir a qualidade da educação ofertada, construindo assim a identidade da escola e dos profissionais que dela fazem parte.

A formação continuada pode ser uma forma de “provocação” bem como iniciativas mais ousadas e/ou desafios instigados por parte dos gestores também, pois é motivador saber que eles preocupam-se tanto quanto com o processo de construção de saberes dos alunos, não deixando que as atribuições burocráticas se

sobressaiam ao principal papel da escola que é formar cidadãos críticos e ativos para a sociedade. Isso é trabalho em equipe, isso renova o trabalho do professor, isso é papel e atribuição dos gestores.

Rios (2003), citado por Silva (2009, p. 75-76), ressalta que

a identidade aparece, assim como algo construído nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque estamos numa determinada circunstância. E não podemos deixar de ressaltar que essa circunstância se configura de uma determinada maneira porque estamos, nela, e a construímos de maneira peculiar. Somos porque estamos, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos.

Penso, a partir desse fragmento e com base nos dados coletados, que não é necessário se espelhar em alguém para a construção da nossa identidade, seja ela profissional ou pessoal. Então, por mais que se tenha autonomia para criar a própria identidade, sem se espelhar, ter respaldo em bons exemplos, em novas iniciativas, em atitudes de motivação sempre é bom. Com certeza, toda essa “inspiração” deveria fazer parte do perfil de um bom gestor.

Dessa forma, a parceria entre professor - formação continuada - gestor educacional pode render bons frutos, uma vez que o êxito da prática pedagógica está atrelado a indivíduos que primam por ações coletivas, com objetivos focados e coerentes com o contexto educacional.

Sob essa visão, Perrenoud (1993; 1999) alega que para que se possa investigar o ensino é essencial que se tenha uma imagem realista e adequada da prática pedagógica e de sua relação com o conhecimento. Cabe, portanto, aos gestores e professores compreenderem bem em que condições e com que tipo de racionalidade desenvolvem seu trabalho, pois somente assim poderão perceber em que medida o planejamento de nossas ações poderão incidir de forma significativa sobre a prática de ensino.

Para tanto, tendo como base o enfoque deste trabalho, considerou-se a pesquisa-ação um instrumento valioso de investigação-ação-reflexão, pois é uma forma de provocar sobre os sujeitos envolvidos a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam. Vale salientar ainda que o benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora,

muitas vezes, de caráter provisório (ENGEL, 2000).

Encaminhando-me para o desfecho desta monografia friso, apoiada nas palavras de Silva (2009), que cabe sim ao gestor educacional servir e liderar, compartilhar acertos e insucessos, ajudar, acolher, aceitar críticas e opiniões, criar ambiente que envolva prazerosamente toda a instituição, mas, acima de tudo, cabe a ele ter amor e vontade para fazer do seu trabalho não uma obrigação penosa, mas uma realização prazerosa voltada para a educação dos alunos, da sua equipe e da sua comunidade, valorizando sempre o conhecimento e a realização pessoal e coletiva de todos.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G; GRACINDO, R.V. Gestão da educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M.A.S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2012.

CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: IV CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2009, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoco_moral2.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Revista Educar**. Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 30 set. 2014.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. 2001. Disponível em: www.revistas.usp.br/eav/article/download/9805/11377. Acesso em: 02 out. 2014.

GARCIA, W. E. Tecocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M.A.S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2011.

GENTILE, P. Fala Mestre! Antonio Nóvoa - Professor se forma na escola. **Nova Escola**. São Paulo, n. 142, p. 13-15, mai. 2001.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n.2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901995000200008&script=sci_arttext. Acesso em: 10 out. 2014.

HANNOUN, Hubert. **Educação**: certezas e apostas. São Paulo: UNESP, 1998.

HONORATO, H. G. **O gestor escolar e suas competências**: a liderança em discussão. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/HerculesGuimaraesHonorato_res_int_GT8.pdf. Acesso em: 08 out. 2014.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Heloísa Luck fala sobre os desafios da liderança nas escolas. **Nova escola**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/toda-forca-lider-448526.shtml>. Acesso em: 24 set. 2014.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. A evolução da gestão educacional a partir da mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**. n 3, Nov, 1997, p. 13-18. Disponível em: http://cedhap.com.br/publico/ge_GestaoEscolar_02.pdf. Acesso em: 01 ago. 2014.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MACHADO, A, L. **Papel dos gestores educacionais num contexto de descentralização para a escola**. 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/amachado.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**. v. 1, n.2, 2º semestre. 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2. ed., 1995.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNAN, D. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Ed.). **Teachers develop teachers research. Papers on classroom research and teacher development**. Oxford: Heinemann, 1993.

PAZ, D. M. S. **Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua**. 370f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor**. 1998. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html. Acesso em: 03 out. 2014.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote: 1993.

PIRES, P. A. G. **A escola e sua contribuição na formação de sujeitos: um olhar a partir de uma nova concepção de currículo**. Disponível em: <http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/view/282/408>. Acesso em: 07 out. 2014.

RICHTER, M. **Rumo a uma concepção holística de formação docente**. Projeto número 016280, registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras – UFSM, 2004.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituinte ao instituído**. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

SANTOS, S. M. M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Revista Sitientibus**. Feira de Santana. n 31, jul/dez, 2004, p.39-74. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao_continuada.pdf. Acesso em: 27 out. 2014.

SANTOS, M. P. dos.; SENNA, M. O papel do gestor da educação especial e o Plano de Desenvolvimento da Educação: tessituras e rupturas. **Anais...** V Congresso Brasileiro de Educação Especial/ VII Encontro Nacional dos Pesquisadores de Educação Especial. São Carlos: 2012.

SILVA, E. P da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo**. v 1, n 2, jul/dez, 2009, p. 67-83. Disponível em: <<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/21/23>> . Acesso em: 01 ago. 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v 31, n 3, set/dez, 2005, p. 443-466. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 14 set. 2014.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Pesquisa: O papel e as contribuições do gestor educacional no processo de formação continuada a partir da percepção docente

Público-alvo: professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

Local de aplicação: em uma instituição federal da região central do estado do RS

01. Os gestores (diretor geral e diretor de ensino) da instituição de ensino onde você atua incentivam os professores a participar de eventos de formação continuada sejam eles promovidos ou não pela própria instituição?

sim às vezes raramente não

02. A instituição costuma promover eventos de formação continuada?

sim sim, mas com pouca frequência não

03. Os eventos de formação promovidos pela instituição refletem de forma significativa na prática do professor em sala de aula?

sim às vezes raramente não

04. Os gestores poderiam facilitar a participação dos professores no que diz respeito à participação em eventos de formação continuada?

sim, poderiam facilitar um pouco mais não, pois já facilitam o suficiente

05. Deve ser também preocupação dos gestores o processo de formação continuada docente?

sim não

06. Você concorda com a afirmação: “Em função de suas inúmeras funções, os gestores, algumas vezes, não dão a importância necessária ao processo de formação continuada de seus docentes”.

concordo concordo parcialmente discordo

07. Os gestores poderiam ter participação mais ativa neste processo?

sim não, assim está bom

08. Se você respondeu SIM na questão anterior, comente em quais aspectos (utilize o verso da folha).

09. Se você tivesse que atribuir uma nota de 01 a 10 aos eventos de formação continuada promovidos pela instituição de ensino em que atua, que nota daria?

10. Comente sua avaliação (utilize o verso da folha).

Espaço para comentários (utilize o verso da folha).

Obrigada por responder este questionário!

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou aluna do curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da professora Alexandra Furquim, cujo objetivo é investigar o papel e as contribuições do gestor educacional em relação ao processo de formação continuada docente a partir do entendimento dos professores.

Sua participação envolve a disponibilidade em responder um questionário constituído por dez perguntas acerca da temática referida no objetivo da pesquisa.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Atenciosamente

Nome da aluna-pesquisadora

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data