

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

**GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO
CONTINUADA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Micheli Daiani Hennicka

Agudo, RS, Brasil

2011

GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Micheli Daiani Hennicka

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Débora Teixeira de Mello

Agudo, RS, Brasil

2011

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

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

**GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE**

elaborada por
Micheli Daiani Hennicka

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Débora Teixeira de Mello, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Myrian Cunha Krum, Prof^a. Ms. (UFSM)

Claudemir de Quadros, Prof. Dr. (UFSM)

Agudo, 17 de setembro de 2011.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer inicialmente a Deus pelo sonho realizado. Aos meus familiares que sempre estiveram ao meu lado durante essa caminhada profissional e pessoal. A Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade a mim oferecida de realizar este Curso de Especialização em Gestão Educacional à distância. Além disso, quero agradecer, em especial, a minha orientadora Prof^a Débora Teixeira de Mello, pela dedicação, leituras despendidas e pelas longas conversas de orientações. Aos professores da comissão examinadora deste trabalho e aos demais que participaram da minha caminhada ao longo do curso, assim como os tutores e colegas de especialização. Enfim, a todos que de forma direta ou indireta me auxiliaram nesta caminhada profissional e pessoal, contribuindo cada um de sua forma para a realização deste Curso de Especialização.

Se nos perguntarmos quem somos nós, poderíamos dizer que nós somos até certo ponto, o que fizeram de nós. Ninguém de nós caiu pronto do céu, ou é geração espontânea. Nós somos, para início de reflexão, o que nossos pais, nossos amigos, a escola, a igreja, os meios de comunicação etc. fizeram de nós. Não há como negar essa constatação. A questão crucial vem agora: mas nós somos apenas isso?

(GUARESCHI; BIZ, 2007, p.114 -115)

RESUMO

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

GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

AUTORA: MICHELI DAIANI HENNICKA
ORIENTADORA: PROF^a. Dr^a DÉBORA TEIXEIRA DE MELLO.
Local e Data da defesa: Agudo, 17 de setembro de 2011.

A presente monografia de Especialização em Gestão Educacional tem como tema central a formação continuada. Desse modo, tem-se como objetivo geral investigar: Quais as contribuições do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para a construção da identidade docente dos professores de Santa Maria, egressos desse Curso. Para a realização deste estudo, que se caracteriza por ser uma pesquisa de cunho qualitativo de tipo estudo de caso, elenquei alguns objetivos específicos: Compreender como o Curso pesquisado, pode contribuir para a construção da identidade docente dos professores egressos dele, assim como, identificar quais as características na diferença de identidade docente antes e depois da realização deste Curso e Averiguar como a identidade docente depois do Curso pesquisado, tem influenciado nos processos de gestão da escola em que os professores, sujeitos da pesquisa, atuam. Inicialmente, se fez um mapeamento das temáticas pesquisadas: Identidade docente, Histórico da formação continuada no Brasil e o Histórico do curso pesquisado. Após, realizou-se uma pesquisa com coleta de dados, com cinco egressas desse Curso de Especialização, utilizando como instrumento o questionário. Em seguida, analisaram-se as respostas obtidas, fazendo um paralelo com o referencial teórico, usando como metodologia a análise do conteúdo. Os resultados apontados demonstram que o Curso de Especialização pesquisado, contribui de diferentes maneiras, na construção da identidade docente dos professores egressos do mesmo. Isso é possível perceber, a partir da comparação entre a concepção de identidade docente, dos sujeitos dessa pesquisa, antes e depois da realização do referido curso.

Palavras-chave: Identidade docente. Formação continuada. Gestão educacional.

ABSTRACT

Specialization Monograph
Post Graduation Course in Distance Education
Specialization Lato Sensu in Educational Management
Federal University of Santa Maria

MANAGEMENT EDUCATION AND CONTINUING EDUCATION: ITS CONTRIBUTIONS TO THE CONSTRUCTION FOR THE IDENTITY OF THE TEACHERS

AUTHOR: MICHELI DAIANI HENNICKA.

ADVISOR: PROF^a. Dr^a DÉBORA TEIXEIRA DE MELLO.

DATE AND LOCATION OF THE DEFENSE: Agudo, september 17, 2011.

This Specialization monograph in Educational Management is focused on continuing education. Thus, it has as general objective to investigate: What are the contributions of the Specialization Course in Education Management from the Federal University of Santa Maria (UFSM) for the construction of teachers' identity of Santa Maria, graduates of this course. For this study, which is characterized by a qualitative research case study type, were selected some specific objectives: To understand how the course of research can contribute to the construction for the identity of the teachers, as well as identify which features in the difference in teacher identity before and after the completion of this course and find out how teacher identities after the course of research, has influenced the management processes of the school in which teachers, work. Initially, was made a thematic map of the investigated theme: teacher identity, history of continuing education in Brazil and researched history of the course. After, was carried out a survey with data collection, with five recent grads of the Specialization Course, using as instrument the questionnaire. Next, the responses were analyzed, making a parallel with the theoretical, using as methodology the content analysis. The results presented show that the Specialization Course researched, contributes in different ways, the construction of identity of teachers teaching the same graduates. It is possible to see from the comparison of teaching the concept of identity, the subject of this research before and after the completion of that course.

Keywords: Teacher Identity. Continuing Education. Educational Management.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1	12
CONTEXTUALIZANDO AS TEMÁTICAS ABORDADAS	12
1.2 Histórico e significados da formação continuada no Brasil	20
1.3 Breve histórico do Curso de Especialização em Gestão Educacional (presencial) da Universidade Federal de Santa Maria.....	25
CAPÍTULO 2	30
CAMINHOS DE PESQUISA PERCORRIDOS.....	30
2.1 Descrição da metodologia de pesquisa utilizada	30
2.2 Refletindo acerca dos escritos das professoras pesquisadas	32
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICE A – Questionário com os professores(as) de Santa Maria/RS, egressos do Curso de Especialização em Gestão Educacional (presencial) da UFSM.....	52

INTRODUÇÃO

Durante a minha infância, na década de 1990, brinquei muito, principalmente de ser professora das minhas bonecas, das minhas amigas de rua e de escola. E, mais, tarde quando nasceu minha irmã, brinquei de ser professora dela também. Nesses momentos de ludicidade e espontaneidade, seguia o modelo de professora que encontrava no meu cotidiano escolar.

Quando terminei o Ensino Fundamental, parei de brincar de ser professora, resolvi por insistência da minha mãe, fazer o curso normal, que tinha na mesma escola em que eu já estudava. Conforme fiz o curso, consegui perceber que algumas coisas (atitudes, metodologias e atividades) que eu fazia, enquanto brincava de ser professora, não eram feitas da maneira correta, pois existem formas diferentes de se fazer isso. Também descobri que os professores têm diferentes identidades, ou seja, cada professor tem uma concepção diferente da sua identidade docente, pensa sua função de um jeito próprio e único.

Alguns anos depois, quando entrei na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), conheci o importante tripé que compõe uma Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão; comecei a participar principalmente deste último. Através dos projetos de extensão, vinculados com a UFSM, que eu participei, pude encontrar e conhecer que existem diferentes contextos escolares, como os seguintes: Educação Hospitalar no HUSM, Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Educação do Movimento dos Sem Teto.

Em todos esses ambientes escolares formais e não-formais, encontrei uma forma diferenciada de educação, todas de acordo com as necessidades e as possibilidades dos locais. Também encontrei nesses lugares diferentes identidades docentes. Quanto à formação dos professores desses diferentes contextos, pude identificar que um deles tinha mestrado, enquanto os outros tinham os anos iniciais incompletos. Mas todos esses professores tinham algo em comum: a vontade de ensinar as crianças que ali se encontravam, trabalhando com elas o seu conhecimento escolar. Por isso, quando paro para pensar, me inquieto muito a esse respeito: O que é ser professor? O que caracteriza a sua identidade?

Justifico a minha inquietação em relação a essa temática, através da minha vivência tanto dentro como fora da Universidade. Baseio-me em Minayo (1994, p.17) quando escreve sobre a pesquisa ser uma “atividade básica para a ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.” Continuando, a autora traz que nada pode ser um problema se não tiver sido um problema da vida prática, ou seja, essas questões se relacionam aos interesses e circunstâncias sociais. Por isso, tenho curiosidade em pesquisar a identidade docente existente em diferentes contextos educativos, que estão presentes ao longo de minha vida, ou seja, pertencem a minha realidade.

A partir disso, elaborei a presente pesquisa, que surgiu da análise dos resultados do meu Trabalho Conclusão de Curso, no qual investiguei os aspectos que auxiliam na construção da identidade docente. Um dos aspectos identificados, mas pouco aprofundado, foi a formação continuada. Por esse motivo, decidi desenvolver esta pesquisa, para poder dar continuidade aos meus estudos sobre a temática. A qual é uma área pouco explorada nesta instituição, mas está bastante em voga, porque nos encontramos num momento de (re)construção da identidade docente, por causa das constantes modificações do mundo atual.

A partir dos estudos realizados, é possível perceber que nos encontramos numa fase de refazermos nossas identidades docentes, devido às constantes mudanças que ocorrem na sociedade nos últimos tempos. Os professores, em virtude dessas mudanças na sociedade e no ambiente escolar, de modo particular, sentem a necessidade de realizarem cursos de formação continuada para ampliar a sua formação e se adequar as novas exigências do seu ambiente de trabalho. Estes cursos de formação podem ser de diferentes formatos e abordar diversas temáticas.

Um desses cursos de formação é o Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM, o qual foi estudado nesta pesquisa. Na qual se tentou identificar as contribuições dessa formação na construção/reconstrução das identidades dos professores egressos e de que forma essas modificações sofridas, ao longo deste curso de formação, contribuíram para o seu trabalho nas escolas de Santa Maria.

Para se chegar a problemática dessa pesquisa, deve-se levar em conta que as concepções de identidade dos docentes são construídas em espaços/tempos determinados. E neste início de século, ocorre uma discussão epistemológica acerca

do papel docente. Desse modo, tem-se como problemática desta pesquisa: Quais são as contribuições do Curso de Especialização em Gestão Educacional (presencial) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), para a construção da identidade docente dos professores (rede pública/privada) de Santa Maria, egressos desse Curso?

Por isso, o projeto de pesquisa intitulado “Gestão Educacional e Formação Continuada: suas contribuições para a construção da identidade docente” têm como objetivo central, investigar quais as contribuições do Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM para a construção da identidade docente dos professores de Santa Maria, egressos desse curso, abrindo assim espaço para a valorização e identificação da identidade docente, como também da formação continuada e do próprio curso de especialização.

Através da presente pesquisa foi possível (1) Compreender de que maneira o Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM, pode contribuir para a construção da identidade docente dos professores de Santa Maria, egressos deste Curso; (2) Identificar quais as características na diferença de identidade docente antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM; (3) Averiguar como a identidade docente depois do Curso de Especialização em Gestão Educacional influencia nos processos de gestão da escola em que os professores atuam.

Para alcançar os objetivos, elencados anteriormente, foi utilizado como metodologia de pesquisa o estudo de caso, sendo considerado como caso o Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, na sua modalidade presencial. Além dessa metodologia, foi usada a pesquisa bibliográfica, realizando a leitura de diversos livros, periódicos, assim como a análise dos documentos internos do curso pesquisado. No que se refere a coleta dos dados foi empregado como instrumento de pesquisa um questionário, contendo 12 perguntas, que foi entregue aos egressos do curso pesquisado. As respostas dos questionários foram analisadas tendo em vista o seu conteúdo. As categorias para a análise das mesmas foram selecionadas a posteriori, ou seja, depois de uma leitura prévia das respostas.

Para melhor organizar este trabalho monográfico apresento-o em dois capítulos, que estão estruturados da seguinte forma: O Capítulo um aborda os conceitos gerais que serão tratados neste trabalho, como: identidade docente;

formação continuada; e um breve histórico do Curso de Especialização em Gestão Educacional (presencial) da UFSM, o qual é o lócus/caso dessa pesquisa. E o Capítulo dois, apresenta a metodologia de pesquisa utilizada e a análise das informações obtidas. Fazendo aproximações entre as respostas obtidas nos questionários com o referencial teórico, trazendo dessa forma as contribuições dessa pesquisa, de modo geral, para o curso de especialização em gestão educacional lócus da pesquisa e, de modo especial, para os participantes da mesma.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO AS TEMÁTICAS ABORDADAS

1.1 Conceituando a identidade docente

Nos últimos anos as escolas têm preparado os alunos para o futuro e não para o presente. Preocupando-se somente com o vestibular, momento em que ele poderá optar por este ou aquele curso. “O que você vai ser quando crescer?” É uma das perguntas mais comuns que fazem as crianças e adolescentes. Isso demonstra que nos preocupamos mais com o que “vamos ser”, do que com o que somos.

Esses fatores têm levado os que trabalham em instituições escolares a esquecer que os indivíduos que nela se encontram são seres humanos, com sentimentos, valores, sonhos, conquistas e emoções. Assim tem se dado maior ênfase em ensinar conteúdos, informar, instruir e aplicar procedimentos didático-metodológicos. Nesse sentido, os professores se preocupam mais em terminar com todo o conteúdo, do que em verificar se os alunos realmente os aprenderam.

Com certeza, os conteúdos conceituais são importantes, mas não só eles. A aprendizagem destes deve ser simultânea a outras aprendizagens fundamentais, como as que são considerados por Delors (1998) como os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. Isso só se aprende trazendo a vida, ou seja, a realidade dos alunos para dentro das salas de aula.

Nossas escolas estão inseridas no contexto de uma sociedade capitalista e é possível perceber que a educação foi historicamente tornando-se um instrumento muito importante para o poder. Podendo ser concebida como instrumento de dominação, ou seja, uma forma que pode trazer à sociedade pessoas capacitadas e instruídas, logo movimentaria a economia. Neste século, poderia ser proposto um desafio à educação, superar a dominação e redimensionar o seu trabalho, buscando libertação e humanização de homens e mulheres que são coisificados(as).

Busca-se uma escola que não apenas prepare o aluno para a cidadania, para a vida, mas que nela se viva a cidadania, se viva a vida em toda a sua intensidade e

complexidade. Uma escola democrática, onde ao mesmo tempo se ensinam conteúdos e se ensinam também a pensar e a refletir sobre a realidade, construindo assim perspectivas de transformação que contribuam para a democratização da sociedade.

Mais do que informações e conteúdos, o convívio também educa; levamos para a escola tudo o que vivemos formas de viver e ser, olhares e visões de mundo, entre outras coisas. Se o professor trabalhar desta maneira em suas aulas, irá romper com a mera recepção passiva de informações que nem sempre nos ajudam a sermos mais humanos, mais homens e mais mulheres.

E para isso, é necessário lembrar aos docentes que, também na escola, eles são gente e têm responsabilidades sociais. Os quais, durante sua formação aprenderam somente a ensinar suas matérias, com seus conteúdos específicos, metodologias e didáticas. O que esses profissionais aprenderam com seus mestres, é o que vão continuar praticando em suas ações docentes.

Como na formação inicial dos professores aos poucos já se vem assumindo essa perspectiva, agora é preciso que, nos processos de formação continuada, os professores já atuantes possam ir aprendendo a vivenciar dentro da sua práxis educativa o assumir-se como homem ou mulher e como cidadão ou cidadã.

Analisando os cursos de formação inicial de professores, se percebem que eles centram os programas principalmente na aprendizagem de conteúdos, metodologias, didáticas... O que esses aprendizes de professor aprendem é em boa parte o que vão continuar praticando, como ensinantes, na atuação da sua docência; com os seus professores os discentes vão aprendendo um perfil, um jeito de ser professor. Ou seja, é um fator que influencia a construção inicial da identidade docente.

Continuando a análise dos cursos de formação de professores, cito Arroyo (2000a) que, inicialmente, traz a necessidade do magistério ser o centro dos movimentos de renovação educativa, contribuindo para a desconstrução de um imaginário social que têm colocado os(as) professores(as) sempre em segundo plano. Arroyo (2000a) ainda escreve que a pobre imagem que a sociedade tem do magistério é baseada no papel empobrecido que os próprios professores desempenham na educação primária, elementar, preparatória, que herdamos do sistema público desde o império. Na citação abaixo, é possível perceber que

A imagem que a sociedade faz do professor e que muitos ainda fazem de sua função, transmitir os saberes escolares, ensinar competências e habilidades, preparar para concurso e vestibulares, aplicar provas, dar notas, aprovar ou reprovar, credenciar, atestar para passar de ano, de série, de nível... tem pouco de profissional e de específico, qualquer um pode fazer desde que saiba esses saberes e seja treinado. Essa imagem tem pouco de pública, pois reproduz e serve à lógica do privado, do mercado. Mantendo essa imagem será difícil afirmar uma cultura profissional pública. (ARROYO, 2000a, p.193)

Baseando-se nesta imagem, podemos compreender como a profissão está bastante descaracterizada, ao ponto de aparentemente não necessitar uma formação específica para o seu exercício, pois conforme a visão que a sociedade tem da profissão docente, ela é pouco profissional e específica, assim qualquer pessoa pode exercer essa função, sabendo apenas os saberes apresentados por Arroyo (2000a) e tendo uma instrução/treino para a sua atuação.

Tanto o imaginário social como o nosso são construídos baseados nos professores que tivemos na nossa vida escolar. Por isso, precisamos resgatar nossos tempos de infância e adolescência, nossas primeiras vivências escolares, procurando ver as marcas que trazemos destes tempos-espacos e o quanto estas incorporam o nosso modo de ser e dever-ser de educadores(as). Esses são momentos de muita profundidade, intimidade e mexidas que, por vezes, nos desestabilizaram, pois nos confrontamos com os diferentes processos de constituição das nossas identidades pessoais e profissionais, mas que nem sempre assumimos ou queremos assumir.

Por isso, pode-se considerar este aspecto como um fator que influencia na construção da identidade docente. Pois nos baseamos nas diferentes identidades dos professores que encontramos ao longo da nossa trajetória escolar, às vezes de forma positiva outras vezes de forma negativa, dependendo das significações que fizemos destes. Independentemente da forma como nos marcaram, eles vão fazer parte da construção da nossa identidade de professores(as), e, conseqüentemente, das nossas práticas educativas com as crianças e adolescentes que hoje vivenciam processos similares.

Com base nisso, pode se perceber que, atualmente, cada vez mais os docentes têm transformado sua identidade, ao que se refere à sua identificação e definição das suas funções. Confirmando isso, tem-se Freire (1994, p.93), quando escreve “No fundo, nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica e processual do que herdamos e do que adquirimos.” Ou

seja, somos uma mistura do herdado e do adquirido, que construímos historicamente durante o nosso viver.

Por esse motivo, se faz necessário uma rápida retomada da história da educação, focando o modelo de professor. Pode-se perceber que este se modificou com o passar do tempo, passando por vários modelos diferentes, como os jesuítas, leigos, normalistas até o que temos atualmente. Tendo passado por vários modelos de docência, como definimos a identidade docente? Existe uma única identidade? Qual é ela?

Ao longo dos anos o professor foi identificado de diferentes formas; passou de mestre na Idade Média para transmissor de conteúdos na Modernidade. Mas, e hoje, no século XXI, como definir ou construir um conceito que consiga dar conta da complexidade que envolve essa profissão e os seus sujeitos?

Segundo Rigal (2000, apud IMBERNÓN, 2000) existem três preocupações que orientam as reflexões sobre a educação e a escola para o século XXI. De acordo com este autor a *preocupação ética* consiste em refletir sobre a pessoa e a sociedade que se quer chegar a ser e a viver. Outra preocupação é a de *âmbito político* que se baseia no relacionamento entre educação e construção, apropriação, legitimação e distribuição do poder, além da construção de estruturas que estabelecem relações de dominação e subalternidade.

Por fim Rigal (2000, apud IMBERNÓN, 2000, p.172) apresenta a *preocupação epistemológica*, baseada em “elaborar um pensamento de ruptura e superação do dado, coerente com a busca ética de gerar pensamento crítico que situe o conhecimento como momento dialético da práxis”. E ainda “propõem a necessidade de entregar um *dispositivo teórico totalizador*, facilitador do enfoque crítico”. O totalizador é entendido pelo autor como uma estruturação das condições e diferenças que compõem os campos políticos e sociais.

Durante os séculos XVI e XVII as crianças eram educadas da seguinte forma: com uma determinada idade eram mandadas para as casas de outras famílias, e lá permaneciam por um longo período de tempo; eram chamadas de aprendizes, pois lá aprendiam algumas noções de serviços domésticos, como pôr e retirar a mesa, enfim, aprendiam a realizar trabalhos que lhes seriam úteis na vida adulta. Já a pessoa encarregada dessa aprendizagem recebia o nome de mestre, figura essa que o aprendiz deveria respeitar e obedecer. Nesse sentido, nos escreve Áries (2006, p. 228)

Assim, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma comum de educação. [...] Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir.

Devido ao precoce afastamento do seio familiar, a criança perdia seus vínculos afetivos com a família, e justamente este foi um dos motivos para que mais tarde a educação fosse voltada para dentro das casas. Nesse contexto, muitas vezes a mãe era responsável pela educação das crianças, talvez isso seja um reflexo presente no fato de o magistério ser caracterizado como uma profissão de mulheres. No caso das famílias com melhores condições econômicas, era contratado um preceptor, que além de educar acompanhava as crianças durante as saídas de casa.

Nesse período começa a surgir um ideal de escola com pessoas que tinham a função de educar as crianças; isso já em meados do século XVII. Lembrando que quem trabalhava nessas escolas deveria exigir de seus alunos respeito e obediência.

Já com a educação acontecendo em ambientes próprios, passando para um cunho mais formal, espera-se que finalmente o professor consiga ter algo que lhe identifique, porém não é o que acontece. Talvez tenha sido justamente nessa fase da educação que o professor tenha começado a perder a sua identidade ou talvez definir quais os caracteres que compõem e identificam essa profissão.

Examinando dados sobre os períodos mais recentes da educação, podemos constatar que o professor é visto principalmente como um mero repassador de conteúdos. Assim como no Período Colonial, onde os professores jesuítas eram encarregados de (re)produzir comportamentos nos seres a serem civilizados. Recentemente o papel dos professores ainda se assemelha ao dos jesuítas, pois eles devem manter a ordem da classe dos alunos, ensinando-os a matéria e ensinando-os a serem comportados.

Dessa maneira o professor não passava de um mero reprodutor, e segundo a visão de Freire (1987), exercendo uma “educação bancária”, onde os conteúdos são repassados, sem a certeza de terem sido aprendidos, e mais tarde são devolvidos ao professor por meio das avaliações. Nesse sentido escola, educação e também professor são vistos como elementos classificatórios, de seleção e exclusão da escola, como instrumentos de “estratificação social”.

Com a globalização, que traz como conseqüência a troca de informações cada vez mais intensa e rápida, a escola enquanto estabelecimento de ensino deixa de ser a principal via de acesso aos conhecimentos e/ou informações; conseqüentemente, o papel do professor não é mais somente o de ensinar, como aquele que sabe tudo. Segundo a Resolução CNE/CP nº 1 de Maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, o professor ao sair da graduação, deverá ser capaz de cuidar e educar crianças; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças; reconhecer e respeitar as necessidades especiais; identificar problemas socioculturais e educacionais, entre outras funções. Desse modo, o ser professor vai mais além do que ensinar sua matéria. Isso se confirma com a citação de Esteve (1995, apud NÓVOA, 1995b, p.100) quando escreve que

além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador de trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação social, etc.

Ou seja, os professores atuais têm, além da função histórica de educar, as citadas acima, ampliando a função docente, exigindo muito mais deles. Então, em decorrência disso, os cursos de formação, tanto os de formação inicial como os de continuada, têm de se adaptar constantemente para responder às novas demandas sociais, às necessidades dos professores nas instituições escolares, bem como às exigências das políticas governamentais.

Por isso, para Nóvoa (1995b, p.29) atualmente “os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades”. Já Cavaco (1995, apud NÓVOA, 1995b, p.161) ressalta que “na construção da identidade profissional de professor se entrecruzam a dimensão pessoal, na linha de continuidade que resulta daquilo que ele é com os trajetos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa.” Ou seja, a identidade docente se constrói não só pelo pessoal, mas também com a interação com o meio, o contexto onde se está inserido.

Nesse sentido, pensando na profissão do professor, lembramos que somos professores(as) todo o dia. Isso é exigido pela nossa profissão, ela é a que nos caracteriza; quem é professor o será para sempre. Para ilustrar esta afirmação, tem-

se uma situação do cotidiano na qual quando encontramos algum professor, atual ou até mesmo antigo, ao cumprimentá-lo fazemos referência a sua profissão, dizendo 'Oi professor fulano!'. Ou seja, é comum que antes do seu nome venha a designação da sua profissão; é quase automático acontecer isso quando encontramos algum professor. Confirmando isso, Arroyo (2000a, p. 27) escreve que

Somos professoras. Somos, não exercemos a função docente. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de preparar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro entre nós.

Complementando esta reflexão sobre nossa profissão docente, Freire (1994) escreve que é necessário reconhecer a importância da nossa profissão, o que não significa pensar que ela é a mais importante de todas as outras, mas pensar que ela é fundamental e indispensável à vida social.

Por isso, conforme Moita (1995, apud NÓVOA, 1995a), os professores possuem dois tipos de identidade: a pessoal e a profissional. A pessoal compreende múltiplas identidades, riqueza na organização dinâmica dessa diversidade, apropriação subjetiva da identidade social e a personalidade dos sujeitos. Já a identidade profissional compreende a construção com a dimensão espaço-temporal que atravessa a vida profissional. Se constituindo de saberes pedagógicos e científicos que servem de referência, tem marcas de opções tomadas, práticas desenvolvidas e experiências feitas.

Ainda conforme a autora tem-se que "compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida" (p.114). Desse modo, reforça a ideia de que devemos compreender o professor não apenas como um profissional, mas também como uma pessoa. Pois a vida é um emaranhado de acontecimentos e dimensões, em que o profissional e o pessoal se cruzam. Porém, é preciso levar em consideração a trama de relações de poder e interações que ocorre no contexto escolar, o que depende de como se concebe a gestão das instituições de ensino. Complementando esta autora, tem-se Nóvoa (1995a, p.16) o qual traz a identidade como o

lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processos identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

Então, compreende-se que ser profissional é um movimento dialético, do ir se construindo enquanto trajetória individual e coletiva. Na qual se inserem as condições psicológicas e culturais dos professores. E, é nela também, que os condicionantes dos sistemas educativos e das organizações escolares incidem em suas ações e posturas. Ou seja, o ser professor é algo permanentemente inacabado, pois ele vai se construindo gradativamente. É um processo que sofre influências tanto do âmbito pessoal como profissional.

Por isso, faz-se necessário a construção de um conceito sobre a identidade docente, o que é ser professor, o que é ser um profissional da educação. Em Arroyo (2000a, p.235) encontramos como sendo a imagem de professor desejada a

progressista e atualizada, comprometida e qualificada do mestre demandado pela sociedade do conhecimento, pela globalização, pela formação do cidadão participativo, pela inovação educativa. O professor reflexivo, pesquisador, crítico, politizado... e tudo mais.

Diante do exposto, pode-se perceber que ser professor, é ser aquele que durante toda a sua trajetória vai se (re)construindo e adquirindo outros sentidos. O professor deve ser um profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos. É aquele que encontra realidades diferentes que exigem dele posturas diferentes, enfrenta situações onde precisa mudar o que pensa para responder aos interesses de alguém ou luta até o fim, em defesa do que quer e do que pensa.

Não se pode deixar de considerar que o professor, antes de mais nada, é humano, é gente, e nessa condição tem vivências, sonhos, esperanças e desejos... o que torna gratificante este árduo ofício (que é mais que uma profissão), que é o ofício de mestre. Nesse sentido, não basta ter o dom ou ser vocacionado, para ser educador, são fundamentais: o preparo, a formação e a qualificação profissional. Desse modo, compreende-se a construção da identidade docente como um dispositivo de formação e do processo relacional, não sendo possível separar as dimensões pessoais e profissionais, pois a cultura, os saberes, as visões de mundo do profissional possibilitam a construção da identidade docente de cada professor.

1.2 Histórico e significados da formação continuada no Brasil

Acredita-se ser necessário iniciar este subcapítulo sobre formação continuada, conceituando-a e, em seguida, apresentar um breve histórico da sua existência no contexto educacional brasileiro.

Nesse sentido, entende-se formação como “um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro de uma cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p.369). Complementando-se esta concepção, tem-se formação “como processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um ser adulto em interação com o meio e, portanto, como processo contínuo de reconstrução identitária” (ESTRELA, 2006, p.46).

Por isso, enquanto formação continuada compreende-se como uma forma de suprimir as lacunas da formação inicial, sanar dificuldades do cotidiano escolar adquirir certificados, satisfazer interesses, entre outros. Enfim, poderia ser definido entre outros conceitos, como “cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social.” (Ibidem, p.374). Por esse motivo, se entende, muitas vezes, formação continuada como curso de reciclagem, capacitação treinamento ou até outras conotações possíveis. Assim, compreende-se a formação continuada, como o próprio nome traz: um processo contínuo, envolvendo todos os sujeitos relacionados com a instituição escolar, além do professor.

Tendo em vista que os professores estão boa parte do seu tempo dentro das instituições escolares, este deviria ser o principal espaço de formação dos mesmos. Pois, se espera que esta contribua tanto para o desenvolvimento da instituição escolar, como de seus profissionais. Por esse motivo, nas escolas deveriam ser dadas as condições para que seus profissionais realizassem os cursos de formação continuada, e ao retornarem, contribuíssem para o desenvolvimento da instituição com seus conhecimentos adquiridos. Porém, é preciso salientar que a escola não é a única responsável por essa formação, ela depende do Estado, de políticas públicas, da família para que ela se desenvolva.

Nesse momento, se inicia um breve histórico da formação continuada no Brasil, pois acredita ser de suma importância a contextualização desse termo nessa monografia.

Conforme Romanowski; Martins (2010, p. 288-291) no período Imperial se percebe, a partir dos relatórios dos inspetores, que tínhamos uma falta muito grande de formação entre os professores da época. Por isso, realizaram-se exames de habilitação para os vocacionados para o magistério, criação de escolas normais para os professores não diplomados, porém o número de professores formados era muito pequeno para tender a demanda escolar. Esta situação só se resolveu com a implementação da formação continuada em serviço.

Já na década de 40, a formação continuada ganha impulso por diferentes iniciativas, desde a criação de órgãos e programas presenciais e a distância. Como exemplo tem-se o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAAE), podendo ser considerada uma assessoria do governo americano para os brasileiros. Aconteceu, especificamente, em 1942 sendo um treinamento de professores brasileiros nos EUA, para posteriormente aplicar as técnicas no país (Brasil).

Quanto ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) pode-se dizer que este foi criado em 1937, para realizar pesquisas sobre educação brasileira a partir do senso escolar, auxiliando na orientação das políticas públicas. Mas acabou também desenvolvendo cursos de formação continuada para os professores de várias regiões do país.

A partir de 1960, a formação continuada é vista como reciclagem e/ou treinamento, substituindo os cursos de curta duração e as palestras. Sua ênfase era o planejamento escolar, materiais instrucionais e de avaliação. Nesta década, com a concepção tecnicista, tem-se o controle imposto sobre a divisão do trabalho escolar, o que impõe aos professores uma organização mais técnica do ensino. Logo, existe a desvalorização profissional, pois esta concepção tecnicista restringe sua função a execução do planejamento. Nesse sentido, a formação continuada limita-se a aplicação dos modelos visando um ensino mais eficaz e eficiente.

Quanto à ascensão profissional temos as formas por tempo e a outra por mérito de serviço. O mérito pelos serviços é indicado pelo chefe imediato. Outra forma seria pela nomeação a cargos de diretor de escola, inspetor de ensino e outras funções administrativas, esta assumiria o caráter de reconhecimento e valorização do professor.

Em 1970, a formação continuada serve como aperfeiçoamento, atualização e capacitação. Os programas de formação de professores centram-se seus conteúdos

numa abordagem mais crítica. Eram ministrados em cursos de curta duração, palestras e seminários, enfatizando a transmissão de conhecimentos aos professores, no mesmo formato da formação inicial.

A partir de 1980, se destaca a análise das questões sobre organização pedagógica e de currículo escolares, sobre o efeito das teorias de décadas anteriores. Ainda nessa década, a formação continuada passa a ser percebida como algo ligada à carreira docente. Nesse sentido, a promoção docente se realiza considerando a titulação, cursos de nível superior de graduação, concluídos após o ingresso no sistema de ensino. Já o tempo de serviço não é mais considerado suficiente para a promoção docente. Esta só acontecia após a avaliação do desempenho definida e registrada por documentos escritos, começando dessa forma o controle do trabalho do professor.

De acordo com Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010) tem-se que em 1990, a formação continuada incorpora novas tendências, ou seja, tem no professor o sujeito da sua prática. Isso implica em ter espaços e tempo nas instituições escolares para o coletivo dos professores, favorecendo a reflexão e o trabalho em grupo. Dessa forma, a escola estaria incentivando a socialização e considerando as necessidades dos professores.

Temos também em 1990 a globalização, que implicou aos professores uma maior atualização, indo além da formação inicial, para que desse modo pudessem se adaptar a lógica do mercado atual. Essa informação é confirmada pelos estudos de Lopes (2006) quando escreve que a formação continuada é um processo

Dinâmico pelo qual os professores, no exercício de sua prática profissional, através de palestras, seminários, cursos, oficinas outras propostas, vão adequando sua formação às exigências do ato de ensinar (...). A formação continuada possibilita, portanto, o reapetrechamento dos professores, reestruturando e aprofundando conhecimentos adquiridos na formação inicial bem como a produção de novos conhecimentos. (p.140)

Complementando esta concepção de formação continuada, encontram-se no Plano Nacional de Educação 10.172/2001, nas diretrizes sobre a Formação dos Professores e a Valorização do Magistério, três passagens que se referem a concepções de formação continuada dos professores. A primeira delas traz que:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de

conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (BRASIL, 10.172/201, p.98)

Seguindo, temos a segunda passagem, na qual:

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. (p.99)

Finalizando, tem-se uma terceira passagem, nesta:

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições. (p.99).

Analisando o conteúdo apresentado nas três passagens citadas acima, podemos considerá-los como alguns dos possíveis motivos para que, nos últimos anos, a formação continuada tenha se tornado uma necessidade para os professores. Buscando responder às constantes mudanças na sociedade que alteram, rapidamente, as funções e concepções de docência. Para dar ênfase ao assunto, tem-se que “a redefinição do papel do professorado implica em construir e definir o que significa ser professor na atualidade em função das transformações econômicas, políticas e sócio-culturais” (FELDFEBER; IMEN, 2006, p.183).

Ou seja, os tempos são para refazer a concepção de docência, e também para a atualização dos docentes quanto ao seu trabalho pedagógico, tendo em vista as rápidas modificações do mundo atual. Para isso, recorrem aos cursos de formação continuada em seus variados formatos existentes (cursos de curta duração, pós-graduação, dentre outros).

Na busca por uma formação continuada para o aprimoramento do seu trabalho pedagógico, é necessário que tanto os docentes como as instituições se auxiliem e caminhem juntos nesse processo. Como forma de confirmar a necessidade desse apoio entre os professores e as escolas, cito Nóvoa (2001),

quando escreve que “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Neste sentido, toma-se como concepção de gestão educacional a trazida por Lück (2006, p.35-36)

Processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem para um ambiente educacional autônomo (solução próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados) autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

E é conforme essa concepção de gestão educacional, que Zainko (2006) destaca que na procura pela qualidade acadêmica e práticas inovadoras, professores e gestores devem se auxiliar, caminhando juntos nesse processo de aperfeiçoamento. Nesta busca, por qualidade e práticas inovadoras, os professores tendem a procurar cursos de formação continuada, e estes podem trazer elementos que, possivelmente, exigirão dos professores uma reformulação da identidade docente. Além disso, quando estes retornarem as suas instituições de trabalho, podem aplicar e/ou repassar o que adquiriram nos cursos a escola e aos demais professores. Isto porque a formação continuada pode criar espaços de diálogo com todos os envolvidos na escola e na comunidade a qual esta pertence, facilitando e ampliando as possibilidades de trocas de informações e experiências.

A partir do exposto até o momento, percebe-se que existem diferentes concepções de formação continuada e de suas práticas. Conclui-se então que não se tem um modelo único, fazendo-se necessário analisarmos as diferentes concepções e práticas, para escolhermos a que melhor se adequa aos nossos interesses e necessidades.

1.3 Breve histórico do Curso de Especialização em Gestão Educacional (presencial) da Universidade Federal de Santa Maria

Este histórico se baseia no PPP (Projeto Político Pedagógico) do Curso de Especialização em Gestão Educacional, em sua modalidade presencial e no livreto: Histórico do Centro de Educação: Alguns Apontamentos, elaborado pelo Centro de Educação da UFSM (2010, p. 8-14). Nestes documentos, encontra-se que o Curso de Especialização em Educação iniciou no ano de 1970, mas o que de fato ocorreu é que em 1970 foi criado o Curso de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, do Centro de Ciências Pedagógicas, sendo instalado em agosto de 1971. Até 1977 este curso funcionou através de convênio com a OEA (Organização dos Estados Americanos). Iniciou-se o curso de mestrado em educação, o primeiro da UFSM, em convênio com a OEA, só que este curso oferecia dupla titulação: especialização e mestrado. A maioria dos alunos, procedentes de outros países da América Latina, saíam com o título de especialistas, uma vez que a bolsa que recebiam da OEA durava apenas um ano. Os brasileiros, por sua vez, e alguns latinos, continuavam o curso e defendiam sua dissertação, recebendo título de mestre, em torno de dois anos.

Por isso, pode-se dizer que por um lado a experiência do Centro de Educação em Especialização em Educação é longa, mas o curso de Especialização que será locus dessa pesquisa tem sua origem mais próxima. Em 1980, a Universidade Federal de Santa Maria referendada pelos movimentos nacionais de formação de professores, que apontavam para a reestruturação dos Cursos de Pedagogia, deslocou as antigas habilitações de administração, supervisão escolar e orientação educacional para o nível de pós-graduação, especialização lato-sensu.

Estas habilitações (administração, supervisão escolar e orientação educacional) foram substituídas no curso de Pedagogia pelas de magistério para a educação pré-escolar e matérias pedagógicas do 2º grau e séries iniciais do ensino de 1º grau e matérias pedagógicas do 2º grau; enquanto as antigas passavam a compor o Curso de Especialização em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pode-se confirmar esse fato através da legislação, como na LDB nº 5692 datada de 1971, na qual conforme o artigo 33 encontra-se que:

a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

E na LDB 9394/96 também existe uma passagem sobre o assunto, no artigo 64 do título VI sobre Formação de Profissionais da Educação. A mesma afirma que:

a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Nesse sentido, conforme as citações apresentadas anteriormente, em 1989 foi aprovado na UFSM o Curso de Especialização em Educação Pós-Graduação “Lato Sensu”, com as habilitações: Administração, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, através do Parecer nº 01/89/CEPE e do Parecer nº06/89 CONSU. Sua principal característica “habilitação” justificava a elevada carga horária: 300h/a para o Núcleo Básico; 360 h/a para o Núcleo Profissionalizante e 180 h/a para Estágio e Monografia totalizando 840 horas-aula.

Justificam-se essas habilitações pelo fato de que o exercício de determinadas funções (direção, orientação e supervisão) no interior da escola e dos sistemas de ensino (nas tarefas de planejamento, organização e supervisão) pressupõe o domínio e os conhecimentos do processo do trabalho docente. O trabalho pedagógico de diretores, orientadores e supervisores, exige uma formação particular, que a formação de professores da educação básica, nas atuais licenciaturas, não contempla. A formação desses profissionais deveria necessariamente contemplar as complexidades do trabalho pedagógico, para além do trabalho docente no interior da sala de aula e da escola. Preparando-se para o exercício dessas tarefas em consonância com o projeto político pedagógico (PPP) da escola.

No período de 1997-1999, foi aprovado o Regulamento do Curso conforme orientação do Regimento Geral dos Programas/Cursos de Pós-Graduação da UFSM (Resolução 13/96), em março de 1997. Ainda, neste mesmo período, houve uma reformulação curricular, passando a denominar-se Curso de Especialização em Gestão Educacional, ênfases em: Administração/Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

No ano de 1999, o Curso de Especialização em Gestão Educacional, em meio as mudanças sociais e estruturais, sofreu algumas modificações. Como a redução da carga horária do curso e a reestruturação das disciplinas, justificadas pela Portaria nº 524 de 12.06.98 do Ministério da Educação e Desporto, que revogava a Portaria nº 399/89 CFE, a qual exigia registro profissional de professores para o desempenho da função de especialista, com exigência de estágio curricular supervisionado. Esta reformulação foi aprovada pelo CEPE/UFSM, em novembro de 1999. Com essa revogação, a carga horária do curso passou para 435 horas. Mas ainda continuou a formar profissionais para as antigas habilitações.

Coordenaram o curso presencial de especialização em Gestão Educacional nos respectivos períodos: Prof.^a Adalgisa Ambros Rechia (1987-1994); Prof.^a Elenir A. Rossato Moreira e Prof.^a Carmem Maria Odorizze (1994-1995) e Prof.^a Myrian Cunha Krum e Prof.^a Terezinha Schirmer Schramm (1995 -2001).

O curso de Especialização, somente rompeu com as ênfases/habilitações no ano de 2001. Nesse ano passou a denominar-se Curso de Especialização em Gestão Educacional, algo que ficou delineado em seus novos documentos (regimento e PPP), por meio de suas bases, princípios e diretrizes. Gerando assim um novo rendimento e ação desses profissionais numa perspectiva de trabalho coletivo integrado, onde há necessidade de percebê-los num contexto de gestão escolar. Nesse período o curso estava sob coordenação das Prof.^a Sueli Menezes Pereira e Prof.^a Glades Felix.

No período de 2004 a 2006 foram feitas novas alterações no PPP do Curso, através de um processo coletivo de debates a partir do documento intitulado “Plano de Avaliação e Reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em Gestão Educacional”. Neste período, o curso estava sob coordenação dos Prof.^a Glades Felix e Prof. Clovis Guterres (2003 a 2004); Prof. Clóvis Guterres e Prof.^a Maria Elizabete Mousquer de 2004 a 2006.

Nos anos 2006 a 2008 foram implementadas as reformulações do PPP e realizado o 1º (primeiro) Seminário Internacional e a 3º (terceira) Semana do Curso de Especialização em Gestão Educacional. Quando o curso estava sob coordenação dos Prof. Clovis Guterres e Prof. Celso Henz de 2006 a 2008.

Conforme o PPP do curso, datado em 2006, tem-se que esta especialização possui um caráter permanente, sua carga horária é de 360 horas/aula, sendo 270 horas de disciplinas obrigatórias comuns a todos os alunos (seis disciplinas) e 90

horas em disciplinas de atividade complementar integralizada através de disciplinas Optativas (vinculado ao planejamento curricular do aluno, de modo a constituir-se em aprofundamento e ou atualização de conhecimentos da área). Totalizando 24 créditos, cada unidade de crédito corresponde a quinze (15) horas aula. O período de duração do Curso encontra-se em conformidade com o Regimento Interno dos Programas/Cursos de Pós-graduação da Instituição mantenedora, que em seu artigo 64, Inciso I, será de dezoito meses com uma prorrogação de até seis meses, em caráter excepcional a critério do seu Colegiado, somente para a elaboração de Monografia.

Na atualidade, percebe-se que as necessidades da sociedade mudaram, por esse motivo, o curso de especialização também se modificou. Não se tem mais espaço para as antigas habilitações em administração, supervisão escolar, e orientação educacional. Dessa forma, assim como já fizeram outras instituições, coube a UFSM reformular o seu curso de especialização, enfocando a gestão educacional. Conduzindo as escolas através de suas práticas as instituições escolares processos gestionários da democracia no centro educacional, vendo-o como parte integrante e inseparável da formação social. Ou seja, o germe do processo de trabalho coletivo, o qual poderá resgatar a base da função social da escola, assim como o compromisso de seus profissionais frente a um contexto que necessita de profissionais mais preparados.

No documento PPP (2006, p.4) do Curso de Especialização em Gestão Educacional, compreende-se por gestor educacional:

o docente habilitado para exercer, tanto as funções pedagógicas, como as funções administrativas na perspectiva da gestão democrática como um processo de superação da divisão do trabalho na instituição escolar e nos sistemas educacionais aos moldes da organização fordista/taylorista.

Complementando, o documento traz ainda, como perfil do egresso o gestor, salientando que este:

não é um termo que designa um cargo, uma função na estrutura organizacional das instituições educativas. Refere-se a processos, políticas e ações administrativas em cuja articulação definirá as metas, as definições políticas e as práticas escolares, pensando gestão como um espaço de encontro entre o estado e a sociedade civil na escola. Isto indica que o papel do gestor não se esgota no âmbito da escola, está também estritamente vinculado à gestão do sistema educativo. (PPP, 2006, p.6).

Dessa forma, percebe-se que de acordo com os documentos oficiais do referido curso, se tem uma diferença entre o professor e o gestor educacional. Pois os egressos desse curso de especialização poderão exercer, de forma mais qualificada, as funções administrativas da escola na perspectiva da gestão educacional. Tendo em vista que estes têm formação para essas funções, diferentemente do professor só com a sua formação inicial.

Em 2009 a 2010 a coordenação do curso, foi assumida pelos Prof. Celso Henz e Prof^a Glades Felix. Neste período, iniciou-se um novo processo de avaliação e reformulação do PPP e a organização e realização do 2º Seminário Internacional de Gestão Educacional e a 4º Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional: Políticas Públicas e Gestão: Caminhos e Descaminhos, que ocorreu no período de 16 a 20 de agosto do corrente ano (2010). Atualmente, em 2011, o curso de especialização esta sob coordenação da Prof^a Glades Felix.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS DE PESQUISA PERCORRIDOS

2.1 Descrição da metodologia de pesquisa utilizada

A fim de contemplar a problemática de pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, uma vez que a ênfase estará no processo e não nos resultados ou no produto final. Além disso, uma pesquisa com essa abordagem pressupõe: “expressiva pluralidade de temas, enfoques, abordagens e perguntas; entendimento de que há uma relação dinâmica e um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (UFSM, 2010, p.12).

Quanto à opção metodológica, foi escolhido o estudo de caso. De acordo com Lüdke; André (1986, p.17) neste tipo de pesquisa, “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio”. Complementando, encontra-se em Alves-Mazzoti (2006) que este tipo de pesquisa é caracterizado por focalizar uma pequena unidade de interesse dentro de um contexto maior.

Nesta pesquisa o foco foi o curso de Especialização em Gestão Educacional (Presencial) da UFSM. Por isso, esta foi realizada com alguns egressos desse curso de especialização, os quais se formaram neste em diferentes anos, dessa forma foi possível fazer uma análise da temática pesquisada ao longo da história. Nesse sentido, destaca-se que no estudo de caso “a análise deve ser feita com detalhamento e de forma exaustiva. Deve-se levar em considerações variáveis e influências internas e externas” (UFSM, 2010, p.13).

Já sobre a questão da generalização dos resultados obtidos, através do estudo de caso, no artigo: Usos e abusos dos estudos de caso da autora Alves-Mazzotti (2006), encontra-se uma divergência entre dois autores abordados por ela, são eles: Yin (1984) e Stake (1987). Para Yin (1984) não se pode generalizar a partir de um único caso, isso somente será possível, se fizermos a mesma pesquisa em

diferentes locais, é o que ele chama de “generalização analítica”. Já para Stake (1978) a generalização não seria uma exigência deste tipo de pesquisa, porque essa preocupação poderia desviar a atenção do pesquisador das características sobre a compreensão do caso em si, deixando então esta questão para o leitor da pesquisa. Por isso, nesta pesquisa não buscarei fazer uso da generalização dos resultados, deixando a cargo do leitor da mesma fazê-la caso necessário.

As sujeitas dessa pesquisa são 5 acadêmicas egressas do Curso de Especialização em Gestão Educacional (presencial) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e que atuam como professoras em escolas da rede privada e pública no município de Santa Maria. Estas sujeitas foram selecionadas porque seus perfis profissionais se enquadravam com a pesquisa que se buscava realizar. Outra questão que facilitou a escolha das mesmas foi o fato de que já mantínhamos contato através de eventos na área da educação. No entanto, um dos critérios mais relevantes para a escolha das colaboradoras foi que as mesmas tivessem formação inicial e idades diferenciadas. E, também, que trabalhassem em escolas diferentes.

Como instrumento de coleta de dados se utilizou um questionário¹. Este tinha 12 perguntas, através das quais foi possível obter informações sobre os dados gerais das sujeitas pesquisadas, como por exemplo, o tempo de serviço e as concepções e implicações pessoais acerca do tema pesquisado.

Após a aplicação dos questionários, realizei uma reflexão prévia dos mesmos, para então elaborar algumas categorias de análise, as quais foram embasadas no referencial teórico deste trabalho de pesquisa. Para analisar as respostas, utilizei a análise de conteúdo. Como análise do conteúdo entende-se, segundo a autora Oliveira (2003, p.5) “um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou temas abordados em um determinado texto”. Na análise do conteúdo o texto é considerado como um todo, procurando categorizar para se introduzir uma ordem, segundo alguns critérios que dependem do que se procura ou que se espera encontrar. Quanto ao objetivo final deste tipo de análise, tem-se conforme os escritos de Oliveira (2003, p.6) que

é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio

¹ O questionário para os acadêmicos egressos do curso de Especialização em Gestão Educacional (presencial) encontra-se no Apêndice A desta monografia.

contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou.

Além disso, também foi utilizada a pesquisa bibliográfica, através da leitura de livros, periódicos e de documentos internos do Curso de Especialização em Gestão Educacional (presencial) da UFSM, que abordavam a temática pesquisada, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento interno do Curso. Este tipo de pesquisa torna-se essencial para o pesquisador ter clareza teórica, auxiliando-o na análise dos dados obtidos de maneira adequada. Ela também é importante para ajudar elaborar questões relevantes ao estudo, durante a realização da coleta dos dados. Do mesmo modo, possibilita ao pesquisador a compreensão de outras pesquisas que estão sendo realizadas em torno da mesma temática.

2.2 Refletindo acerca dos escritos das professoras pesquisadas

Depois da apresentação da metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho monográfico, os dados obtidos nesta agora serão analisados. Seguindo a ordem das perguntas do questionário que foi entregue as sujeitas dessa pesquisa. O método de análise desses dados, como já descrito anteriormente, foi análise do conteúdo, tendo como referencial teórico os escritos de Oliveira (2003). As sujeitas entrevistadas foram identificadas neste trabalho por letras: A; B; C; D e E, para facilitar a compreensão acerca dos resultados obtidos.

Iniciando a análise dos dados, temos a questão de número 1 a qual se refere sobre a formação inicial dos entrevistados. Nesta pergunta, obtive as seguintes formações: duas entrevistadas (A e E) são pedagogas, uma entrevistada (B) é educadora especial, uma entrevistada (C) é professora de português e uma entrevistada (D) é professora de filosofia. Todas formadas pela Universidade Federal de Santa Maria. Isso demonstra que são variadas as licenciaturas que buscam o curso de Especialização em Gestão Educacional como curso de formação continuada.

A seguinte questão é a de número 2, esta questiona qual o tempo de docência no magistério das entrevistadas. E se é em escola pública ou privada.

Nesta pergunta as respostas foram bastante variadas. A primeira entrevistada (A) tem 9 anos de docência em escola privada e 2 anos em escola pública. A segunda (B) tem 10 meses de docência em uma escola pública. A terceira (C) tem 5 anos em escola pública. A quarta (D) 4 anos em escola pública, mas já trabalhou por algum tempo, não especificado no questionário, numa escola privada. E a última (E), é a que mais tem tempo de docência, são 22 anos, atualmente atuando em uma escola da rede privada.

Como pergunta de número 3, tem-se a seguinte: “Você fez ou faz atualmente algum outro curso de pós-graduação ou graduação?” Nesta questão, três entrevistadas (A, C e D) responderam que fizeram, além da especialização, mais um curso de pós-graduação, o: Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Duas entrevistadas (B e E) fizeram somente o curso de Especialização em Gestão Educacional. E, somente uma (C) dentre as 5 entrevistadas, fez mais de um curso de pós-graduação, porém estes não foram especificados em sua resposta.

Ao realizar a análise das respostas obtidas, pode-se perceber que, possivelmente, as entrevistadas encontraram em sua profissão docente a necessidade por mais conhecimentos sobre a educação de forma geral ou em algo específico. Outro motivo que pode ter levado-as a procurarem este curso foi a titulação, buscando uma melhor colocação na carreira docente.

Seguindo com a análise das respostas, tem-se a de número 4. Nesta as entrevistadas foram questionadas sobre o ano que fizeram a Especialização em Gestão Educacional. Procurando identificar quanto tempo depois de formada às sujeitas foram procurar este curso de formação continuada. A primeira entrevistada (A) procurou o curso logo após a sua formatura, no ano de 2006-2007. A segunda (B) procurou o curso 1 ano depois de formada, no ano de 2009. A terceira (C) procurou 3 anos depois de formada, pois logo depois foi trabalhar numa escola. A quarta entrevistada (D) procurou o curso 1 ano depois de formada em 2005. E a última entrevistada (E) procurou o curso 7 anos após a sua formatura, em 2006. A partir das respostas obtidas percebe-se que as entrevistadas procuraram o curso de Especialização em Gestão Educacional (presencial) em tempos variados, logo essa demora pela procura pode ter causas pessoais e/ou profissional.

Na pergunta seguinte de número 5, as entrevistadas foram questionadas sobre o porquê escolheram fazer este Curso de especialização. Dentre todas as respostas obtidas, selecionaram-se três, cujo conteúdo demonstra de forma mais

detalhada a justificativa das sujeitas da pesquisa. A primeira entrevistada (A) escreveu que:

“Primeiramente, senti a necessidade de dar continuidade a minha formação inicial e, por isso, procurei um curso de especialização. O que me levou a fazer o Curso de Gestão Educacional, além do currículo do curso e a proposta de uma nova visão, não tão fragmentada, como a formação que se tinha anteriormente para “supervisão” e “orientação educacional”, foi o fato do curso ser noturno, pois já atuava como docente e nesse turno facilitaria. Outro motivo por optar por esse curso foi pela carência dessa formação para as pessoas que atuam em nossas escolas, principalmente nas equipes gestoras.”

Enquanto que a terceira entrevistada (C) escreveu que:

“Porque compreendi que minha formação inicial estava direcionada para ações mais restritas à sala de aula”.

Já a última entrevistada (E) escreveu que:

“Escolhi este curso porque estava insatisfeita com minha participação nas tomadas de decisões de meu colégio. Quando queria defender minhas ideias, sentia-me insegura diante da Direção do colégio, bem como ao conversar com pais. Também havia terminado minha graduação há sete anos e necessitava estar junto a um grupo repensando minhas práticas.”

A partir do que foi relatado acima pelas entrevistadas, percebe-se que o desenvolvimento profissional se faz durante a profissão, nesse sentido cada professor é responsável por seu crescimento ou estagnação profissional. Ainda se pode notar, em todas as respostas, que as entrevistadas sentiram falta de “algo a mais” em suas formações iniciais. Isso pode ser identificado como sendo as funções exercidas pelos docentes fora do espaço da sala de aula, ou seja, os cargos considerados, por muitas pessoas, como administrativos. Este elemento não esteve presente em nenhum dos cursos de formação inicial que foi analisado nesta pesquisa, exigindo das entrevistadas a busca e o interesse por essa formação

continuada. Para dessa forma, poder ampliar seus conhecimentos nessa área específica da educação, e assim, expandir suas funções docentes. Portanto, pode-se considerar que elas ampliaram a sua identidade docente, para além do trabalho na sala de aula.

Sobre essa questão do trabalho docente não se limitar ao espaço da sala de aula, tem-se em Lück (2006, p.93), que ainda encontramos muitos professores isolados em sua matéria ou sua turma, sem se esforçarem para interagir no trabalho com os demais colegas e participar do trabalho da escola como um todo. A autora ainda escreve que só através do trabalho coletivo a ação docente será efetiva. Então, a partir das respostas das entrevistadas, pode-se perceber que elas se desafiaram a participar desse trabalho coletivo e, nesse sentido, sentiram a necessidade de obterem uma formação mais aprofundada no assunto.

Dando sequência, tem-se a questão de número 6, que faz a seguinte pergunta: “Você ocupa algum cargo de gestão na escola?” Nesta obtive respostas variadas. A primeira entrevistada (A) é professora de educação infantil e atua como coordenadora dos anos iniciais. A última entrevistada (E) foi coordenadora pedagógica em Itaara e agora é orientadora educacional nos anos iniciais em Santa Maria. Outras duas entrevistadas (C e D) responderam que são ‘somente’ professoras. E a segunda entrevistada (B) respondeu que é educadora especial. Dentre todas as respostas, uma delas me chamou atenção, a da terceira entrevistada (C), a qual escreveu que:

“Penso que atuar em sala de aula significa ser um gestor, ou seja, um professor-gestor, pois todas as atividades desenvolvidas nela precisam ser planejadas e organizadas para que os processos de ensinar e aprender possam ter êxito”.

Isso se relaciona com as minhas leituras sobre a temática pesquisada, nas quais o ser professor e suas funções englobam muito mais do que a sua aula e as quatro paredes de sua sala. O professor é considerado também um gestor, em alguns escritos, professor-gestor. Este atua não só em aula, mas participa, ativamente, de todas as atividades da equipe diretiva da escola onde atua. Fato este que é ressaltado por Lück et al (2001, p. 25-26) quando escreve que o professor e o gestor (diretor) devem trabalhar juntos, afim de melhorar a qualidade do ambiente,

logo criando condições para melhorar o ensino e a aprendizagem. A autora alega que esse trabalho coletivo, participativo, torna a escola mais eficaz em comparação com a que realiza o trabalho escolar de forma isolada.

Seguindo a análise dos dados, tem-se a questão seguinte de número 7: “A sua visão de professor (identidade docente) mudou depois do curso de especialização?” Nesta pergunta, todos afirmaram que sim. Porém dentre as 5 entrevistadas, três respostas se destacaram. A primeira entrevistada (A) escreveu que:

“Certamente. O Curso de Gestão me fez entender que todos somos gestores da escola e que os cargos de gestão apenas articulam, coordenam, um trabalho que tem que ser sempre coletivo, com a participação de todos: pais, alunos, professores, funcionários, comunidade escolar em geral.”

Enquanto que a terceira (C) respondeu:

“Sim, permitiu-me observar que a atuação docente está para além das paredes da sala de aula. Que é necessário vinculá-la e conhecer o que acontece no todo, no global da escola, em todos os espaços da escola, como o contexto local, regional e mundial. Além de que é necessário conhecer as Políticas Públicas e compreender a serviço de que ou de quem elas foram implementadas, pois as mesmas repercutem positiva ou negativamente nos processos de ensino. Depende de como o professor coloca-se perante as mesmas.”

Já última entrevistada (E), complementou as respostas das anteriores escrevendo:

“Também me provocaram a pensar sobre esta fragmentação que ainda temos na educação: Coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e diretores. Pois se não há diálogo, construção coletiva de propostas pedagógicas, de projetos junto aos professores e demais integrantes da comunidade escolar, corre-se o risco de continuarmos com as famosas gavetinhas na educação e fracasso escolar.”

Percebe-se que estas respostas retomam a questão anterior de número 5, na qual as entrevistadas deveriam relatar o porquê escolheram este curso de formação continuada. Estas justificativas são possíveis de notar, porque estas respostas fazem menção da ampliação da visão de docência, que era uma das preocupações iniciais das sujeitas pesquisadas. Pois elas consideravam as suas formações iniciais, que são em diferentes licenciaturas, muito focadas e restritas apenas no espaço da sala de aula. Desse modo, pode-se considerar que houve sim uma mudança na concepção de identidade docente das entrevistadas. Ou seja, ela foi ampliada se comparada com a sua visão inicial, incorporando mais algumas funções docentes, que foram aprendidas durante o curso de formação continuada: Especialização em Gestão Educacional.

No que refere a questão de número 8, tem-se qual a contribuição do curso de especialização para o trabalho na escola? Obtive como resposta mais significativas, a da primeira entrevistada (A) quando escreveu que:

“Acho que contribuiu em minha maneira de ver e atuar no cargo de gestão que agora exerço e em minhas atividades docentes. Sempre tenho presente a importância da participação de todos, mas não me eximo de dar a minha contribuição e de fazer a minha parte, seja enquanto coordenadora, seja enquanto professora. Procuro sempre valorizar e incentivar a participação de todos nas decisões que se referem à escola.”

E a resposta da última entrevistada (E) que escreveu:

“Me percebi como gestora, me sentindo mais responsável por toda a vida escolar, pelos sucessos e insucessos, adquiri mais segurança para defender minhas propostas e dos meus alunos junto à direção e pais...”

Como forma de complementar a pergunta anterior, tem-se a questão de número 9, que perguntava: “Conseguiu colocar algum aprendizado do curso em prática no seu trabalho ou encontrou alguma dificuldade? Se sim, qual foi e por quê?” Nesta questão 2 entrevistadas (B e D) responderam que acreditam não terem conseguido colocar em prática os conhecimentos do curso, justificando suas

respostas alegando que não estão diretamente envolvidas com a gestão da escola onde trabalham. Como se pode notar na seguinte resposta da entrevistada (B):

“Na prática não sei responder, mas na compreensão do sistema escolar contribui significativamente.”

Acredito que essas duas entrevistadas (B e D) se equivocaram ao pensar que por não estarem efetivamente num cargo da gestão escolar, não possam aplicar os conhecimentos adquiridos no curso. Dessa forma é possível notar que mesmo após a realização dessa Especialização em Gestão Educacional, as entrevistas ainda pensam que as atividades consideradas administrativas somente são responsabilidade dos gestores, e não do corpo docente como um todo. Isso se confirma nos escritos de Lück (2006, 76), quando relata que “o processo educacional só se transforma quando se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento e seus trabalhos”. Esta concepção trazida por Lück (2006) vai ao encontro do que já foi relatado anteriormente em outra questão, a qual descrevia que se aprende no curso de Especialização em Gestão Educacional que não somos somente professores(as), mas sim professor- gestor, logo, nossas funções não se limitam ao ambiente da sala de aula, compreendendo a escola de modo geral.

Enquanto que as outras três entrevistadas (A, C e E) responderam que conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos. A primeira entrevistada (A) escreveu que:

“Sempre procurei colocar em prática o que aprendi, principalmente no que se refere a participação de toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários), mas infelizmente encontrei e ainda encontro dificuldade de que as pessoas compreendam a importância do papel de cada uma nas construções e decisões coletivas. É difícil trazer a comunidade escolar e, até mesmo, os professores para participar ativamente. Conseguir a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, para mim, ainda é um dos maiores desafios na gestão da escola”.

E a terceira entrevistada (C) complementa a resposta acima, escrevendo que:

“Acredito que as dificuldades estão presentes em nosso trabalho, mas o que mudou foi minha postura de professor para professor-gestor. O que vejo como questões a serem resolvidas é a estrutura organizacional das escolas, que separa, fragmenta o trabalho escolar. E isso repercute que se perca a visão do funcionamento do todo da escola. O Curso de Especialização ajudou-me a ver exatamente esse contexto; mas infelizmente, as escolas estão ainda organizadas como empresas ‘tayloristas’ e a maioria das pessoas que trabalha ali desconhece essa nova configuração do sistema organizacional da escola. O que os estudos atuais vêm esclarecendo... Como se o papel de gerenciar a escola fosse atribuição somente da equipe diretiva.”

Analisando as diferentes respostas obtidas nas questões de número 8 e 9, que se referem a contribuição do curso e a possibilidade de aplicação dos conhecimentos aprendidos durante o curso na escola em que lecionam, encontra-se que o curso contribui para que as entrevistadas compreendessem de forma mais aprofundada as funções/atividades diretivas da escola, assim como a importância de alguns elementos fundamentais nesse trabalho, que são o diálogo, a participação coletiva e a valorização das ideias de todos os envolvidos no processo educativo. Além disso, pode-se notar que o curso atingiu as expectativas das sujeitas entrevistadas, que buscavam aprender mais sobre o trabalho docente fora do espaço da sala de aula.

Porém, não se pode negar que algumas encontraram algumas dificuldades em aplicar os conhecimentos, devido a concepção de gestão da escola em que lecionam. Uma delas segue o modelo tayloristas, como relata uma das entrevistas. Conforme ela, esta concepção vai ao encontro do que é ensinado nesse Curso de formação continuada em gestão educacional.

Na questão seguinte de número 10, pergunta-se: “Na sua formação inicial ou nessa especialização você ouviu sobre o professor-gestor? O que para você significa essa expressão?”. Todas as entrevistadas (A; B; C; D e E) escreveram que ouviram essa expressão somente no curso de especialização. No que se refere à segunda parte da pergunta, sobre o significado da expressão, destacam-se quatro respostas obtidas que, de alguma forma, se complementam. A primeira entrevistada (A) escreveu:

“Eu entendo que professor-gestor é aquele que participa ativamente, e politicamente, nas decisões que se referem ao espaço escolar; que questiona, sugere, inquieta, discute o que pensa que pode ser melhorado na escola; que vai em busca em dar continuidade ao seu próprio processo formativo; que aprende e compartilha com seus pares saberes, dificuldades e aprendizados.”

Enquanto que a terceira (C) respondeu:

“É saber gerir, organizar a própria atividade docente, com um olhar para além da sala de aula”.

Já para ultima entrevistada:

“Para mim, o professor gestor é aquele que tem o conhecimento amplo da educação, que conhece bem a realidade de sua escola, dos seres humanos que constroem à história desta escola onde ele está. Para isto, ele precisa estar aberto ao diálogo, reflexão, leituras e construção coletiva. Ele se vê como sujeito do processo, responsável pela sua prática de maneira para que ela contribua para a emancipação de cada ser humano.”

E finalizando, tem-se a quarta entrevistada (D):

“Ouvi sim, pra mim todos são gestores. Professor, merendeira, equipe diretiva, só assim o trabalho funciona bem.”

Nessa questão obtive diferentes respostas, porém em todas existe um aspecto em comum entre elas, que é o fato do professor-gestor não se limitar a sala de aula. Este professor, segundo as entrevistadas está sempre preocupado com a escola em que leciona, mesmo não trabalhando diretamente na área “gestora” da escola, é um ser participativo e envolvido nos trabalhos da equipe gestora do seu ambiente de trabalho. Dessa forma, de acordo com a última entrevistada (E), todos os sujeitos envolvidos na escola podem ser considerados gestores da escola, indo do professor a merendeira. Encontra-se em leituras realizadas, uma ratificação desta

concepção de gestor apresentada pelas entrevistadas. Tem-se como definição de gestor:

aquele que é comprometido com a sua função no processo escolar, consciente da trama complexa de relações da qual faz parte, da interdependência dos setores e que colabora de forma a contribuir para que todo o processo se realize de forma harmoniosa; isto implica também saber trabalhar com os conflitos gerados pelos diferentes pontos de vista trazidos pelos sujeitos participantes efetivos da construção coletiva, onde todos devem estar comprometidos em defender e buscar o bem comum acima dos interesses individuais. (CAZAROLLI, 2007, p. 33).

Nesta concepção trazida por Cazarolli (2007), percebe-se que não só o diretor deve se assumir como gestor da escola, mas o professor e todos os demais envolvidos nela também. Esta parceria, esse trabalho coletivo só contribuirá para a melhoria do ambiente de ensino aprendizagem da escola, podendo torná-lo mais harmonioso.

Na questão de número 11, perguntou-se: “O curso de Especialização em Gestão Educacional atendeu as suas expectativas iniciais?” Todas responderam que sim. As respostas mais significativas foram duas. Da primeira entrevistada (A):

“Sim, ou melhor, me fez compreender o que de fato significa ser um gestor educacional na escola, pois, ao ingressar no curso, ainda não tinha muito essa clareza.”

Outra resposta selecionada foi a da última (E) que respondeu:

“A especialização em Gestão Educacional atendeu além das expectativas. As disciplinas nos oportunizaram um melhor embasamento teórico, nos provocaram reflexões e diálogos. A Turma era composta por acadêmicos sem experiências docentes e educadores que estavam em sala de aula; sendo assim podíamos discutir a teoria e a prática.”

Levando em consideração, somente a última resposta obtida da entrevistada (E), percebe-se que ela vai ao encontro dos meus escritos no capítulo anterior, quando escrevo sobre a formação continuada, nele destaquei que esta deve ser um local de encontro para troca de informações e conhecimentos entre os professores

que a realizam. Levando ao seu ambiente de trabalho o que lhe foi ensinado, podendo melhorar a prática educativa na escola, que é o seu local de trabalho.

Como última questão, perguntou-se o que as entrevistadas pensavam sobre a necessidade da formação continuada para os professores. Nesta obtive dois tipos de resposta. No primeiro tipo, duas entrevistadas (A e C) relataram sobre a grande necessidade da formação continuada para o exercício da docência. A primeira entrevistada (A) escreveu:

“Eu acredito que a formação continuada não é apenas necessária; ela é imprescindível. Somente através da formação continuada é que nos damos conta do quanto ainda precisamos continuar aprendendo. A nossa formação precisa, necessariamente, ser sempre “continuada”, como o próprio nome já diz. Somos eternos aprendizes, como diria Arroyo, e essa capacidade de estar sempre aprendendo é o que nos move em nossa atividade docente e nos impulsiona, a cada dia, à busca constante pelo saber.”

E a terceira (C) respondeu que:

“Indubitavelmente que sim. A formação continuada permite ao docente exercer constantemente o que chamo em minha dissertação de “atividade reflexiva”, que são ações, atividades desenvolvidas pelo professor, provocadas por suas próprias necessidades e que mobilizam ‘processos reflexivos’. Porém, a aprendizagem docente ocorre quando esses processos estão pautados para além do somente ‘pensar’ sobre a atividade pedagógica, mas vinculados a uma formulação e reformulação teórica.”

O outro tipo de resposta que obtive se refere à falta de apoio das escolas para a formação continuada. Fato este que foi destacado por duas entrevistadas (D e E). A quarta (D) respondeu que:

“Acho imprescindível. Já achava antes de fazer o curso. Entretanto, esbarramos nas questões estruturais, nem sempre somos liberados pela instituição que trabalhamos para estudar mais. Nosso salário também não ajuda, pois não raro trabalhamos muito mais que deveríamos e não conseguimos conciliar nosso

trabalho com os estudos. Aprendemos muito com a formação continuada e também dividimos com outros professores os acontecimentos escolares.”

E a última entrevistada (E) respondeu:

“Vejo um crescimento na preocupação das escolas, das redes de ensino em oportunizar espaços para formação continuada. Porém ainda sinto que há dificuldade da maioria dos professores conseguirem ingressar em cursos a nível de pós-graduação, de participar de grupos de estudos, uma vez que precisam trabalhar em mais de uma escola e não são liberados (apenas esporadicamente ou ficam fechados a formação continuada oferecida apenas pela sua escola).”

Isso demonstra que, na visão destas professoras entrevistadas, a formação continuada é necessária, sendo até imprescindível. Porém o que dificulta, de certa forma, esta prática é a falta de tempo e estímulo por parte das escolas onde estes profissionais trabalham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho monográfico se refere a uma pesquisa com o propósito de complementar a minha pesquisa de graduação em Pedagogia, acerca da temática abordada: identidade docente. Pelo exposto neste trabalho, acredita-se que esta pesquisa contribuiu, de forma significativa, com as temáticas: formação continuada e identidade docente, dentro do Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM.

Através dessa pesquisa foi possível perceber como a formação continuada é essencial tanto para os professores que estão anos em atuação no magistério, como para aqueles acadêmicos formados há pouco tempo, com pouca ou nenhuma experiência em docência. Ambos buscam nesses cursos uma forma de ampliar a sua compreensão acerca de algum elemento na área educacional. E, além disso, estes sujeitos podem buscar nesses cursos de formação continuada uma titulação extra para o seu currículo, tendo em vista as exigências atuais do mercado de trabalho.

No que se refere à identidade docente, a partir dos estudos realizados, pude perceber que nos encontramos numa fase de refazermos nossas identidades docentes, devido às constantes mudanças que ocorrem nos últimos tempos. Os professores, em virtude dessas mudanças na sociedade, de modo geral, e no ambiente escolar, de modo particular, sentem a necessidade de realizarem cursos de formação continuada para ampliar a sua formação e se adequar às novas exigências do seu ambiente de trabalho. Estes cursos de formação podem ser de diferentes formatos e abordar diversas temáticas.

Um desses cursos de formação é o Curso de Especialização em Gestão Educacional (presencial) da UFSM, o qual foi estudado nesta pesquisa. Na qual se tentou identificar as contribuições dessa formação na construção/reconstrução das identidades dos professores egressos e de que forma essas modificações sofridas, ao longo deste curso de formação, contribuíram para o seu trabalho nas escolas de Santa Maria. Este trabalho visou também ser um espaço-tempo, para que os docentes participantes tivessem a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a realidade social, escolar e sobre possíveis mudanças em suas atuais práxis educativas e sobre a forma de organizar as suas relações com a gestão da escola.

Faz-se-a, a partir deste momento, um paralelo dos resultados obtidos, através dos questionários, com os três objetivos propostos inicialmente para esta pesquisa. Isso será feito como forma de responder aos objetivos, e assim, finalizar o presente trabalho de pesquisa.

Iniciando o paralelo tem-se o primeiro objetivo de pesquisa que buscava: Compreender de que maneira o Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM, pode contribuir para a construção da identidade docente dos professores de Santa Maria, egressos deste Curso.

Posso elencar como uma contribuição do curso de Especialização em Gestão Educacional (presencial) para a construção da identidade docente dos seus egressos o fato dele ser frequentado tanto por professores, com anos de magistério, como por acadêmicos formados há pouco tempo, com pouca ou nenhuma experiência em docência. Dessa forma, o curso contribui ao abrir espaço para o diálogo entre estes sujeitos, além de possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática. Considerando a teoria tanto dos professores quanto dos acadêmicos, com a prática docente dos professores que já atuam no magistério há muito tempo.

Outra contribuição do Curso de Especialização é através das leituras/conteúdos estudados ao longo deste. Esta também é uma possibilidade de “diálogo” entre os acadêmicos e os autores/teorias estudadas, o qual auxilia igualmente na construção da identidade docente dos acadêmicos egressos deste curso.

Além disso, as leituras e os conteúdos estudados no curso de Especialização em Gestão Educacional, também podem contribuir para que os egressos mudem suas concepções de identidade docente, em alguns casos até expressivamente. Isso se confirma pela unanimidade das respostas obtidas nesta pesquisa, na qual todas as egressas responderam que mudaram sua concepção de identidade docente após concluírem o Curso de especialização pesquisado. Vindo, desde modo, a responder ao objetivo de pesquisa, que pretendia: Identificar quais as características de identidade docente antes e depois do Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM. Isso é possível perceber através da realização de um paralelo entre a concepção de identidade docente antes e depois do curso de Especialização em Gestão Educacional, este mostra claramente uma ampliação nessa concepção, aumentando principalmente o que se refere às funções docentes.

Em relação ao último objetivo proposto para esta pesquisa, tem-se: Averiguar como a identidade docente, depois do Curso de Especialização em Gestão Educacional, influencia nos processos de gestão da escola em que os professores atuam. Pude notar, a partir das leituras dos questionários, que se ampliou a visão do professor, o qual antes “restrito a sala de aula”, para uma concepção do “professor-gestor”, que segundo as entrevistadas, é um professor para “além da sala de aula”. As entrevistadas também relataram que se sentiram participantes da gestão da escola, mesmo não assumindo, efetivamente, algum cargo na área da gestão escolar da escola onde lecionam. Porém, segundo as entrevistadas, ainda falta implementar, de forma concreta, em algumas escolas a gestão democrática e participativa.

Para concluir esta pesquisa, que buscou investigar quais as contribuições do Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM para a construção da identidade docente dos professores de Santa Maria, egressos desse curso, usarei uma citação de Freire (1994) que para mim é relevante no que se refere à construção da nossa identidade docente

Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas interface de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos, do que se vem costumando chamar “a força do coração”, na estrutura hereditária. Não somos, por isso, nem só uma coisa nem só a outra. Nem só, repitamos, o inato, nem tampouco o adquirido apenas (FREIRE, 1994, p. 94-95).

Nesta citação Freire (1994) traz que a construção da identidade docente acontece através da junção do que o indivíduo adquire, herda é também do que ele é. Ou seja, é uma construção que combina esses três elementos, onde o indivíduo não pode ser nem só um, nem só outro, mas uma mistura equilibrada desses três elementos. Acredito que quando o autor se refere ao herdado pelo indivíduo, ele está se referindo as contribuições dos antigos professores e de familiares que também atuam nessa profissão. Já quando se refere ao adquirido, se refere aos conhecimentos obtidos através de cursos: de formação inicial, continuada e de pós-graduação, entre outros.

Assim pode-se conceber a construção da identidade docente como sendo um processo individual, pois o que herdamos e adquirimos varia de pessoa para pessoa e também um processo contínuo de construção, pois nunca deixamos de adquirir novos conhecimentos, habilidades, entre outros elementos.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, V.10, n. 30, p 367-387, maio/agosto.2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. p.637-651, 2006.

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. 2º ed. Rio de Janeiro: 2006.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre. Imagens e auto-imagens**. Vozes: Petrópolis, 2000a.

_____. **Imagens quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3º ed. Vozes: Petrópolis, RJ: 2000b.

BENINCA, E. A formação Continuada. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. (orgs.) **Formação de professores. Um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF, 2002. p.99-109.

BOGDAN, R. C.; BILKLEN, S. K.. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4 ed. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação- PNE**. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000069.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 1 de Maio de 2006.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 set. 2010. CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças.** In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995b. p.155-191.

CAZAROLLI, C. S. **A identidade do professor e suas implicações no processo de viabilização do Projeto político pedagógico em uma gestão democrática.** Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

DELORS, J. Os quatro pilares da Educação (p.89-102). In: DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 93-124.

ESTRELA, M. T. A formação continuada entre teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-64.

FELDFEBER, M. ; IMEN, P. A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2006. p.165-185.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo.** 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** 4º ed. São Paulo: Olho d' água, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 35º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUARESCHI, P.; BIZ O. **Mídia, globalização e violência social.** In: HENZ, Celso I.; ROSSATO, Ricardo (orgs.). **Educação Humanizadora na sociedade globalizada.** Santa Maria: Biblos, 2007. p. 97-122.

HENNICKA, M. D. **Identidade docente: confronto entre concepções de acadêmicos e professores em atuação.** Trabalho Final de Curso (TCC). (Graduação em Pedagogia- Licenciatura Plena). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2009.

LIBANÊO; J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, M. do S. L. A formação continuada nas palavras dos autores. In: SOBRINHO, J. A. de C. M.; CARVALHO, M. A. de. (orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autentica, 2006. p.139-152.

LÜCK, H. **Gestão educacional: Uma questão paradigmática.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LÜCK, H. et al. Uma abordagem participativa para a gestão escolar. In: LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.p.13-31

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MOITA, M. C.. **Percursos de formação e de trans-formação.** In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995a. p.111-140.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de suas vidas.** In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995a. p.11-30.

_____. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995b. p.13-34.

_____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola.** Edição nº142. Maio de 2001. Entrevista cedida a Paola Gentile. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>> Acesso em: 24 abr. 2010.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Gestão Educacional (Presencial) de 2006.

OLIVEIRA, E. de. et al. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, R. O. de. **História da educação no Brasil.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, F (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artmed, 2000. p.171-192.

ROMANOWSKI, J. P. ; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. In: **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, V.10, n. 30, p 285-300., maio/agosto.2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Enfoques de pesquisa em educação:** livro texto. Santa Maria: UFSM, 2010.

_____. **Histórico do Centro de Educação: Alguns Apontamentos.** Santa Maria: UFSM, 2010.

_____. **Regimento Interno de Pós-Graduação Stricto-sensu e Lato-sensu da UFSM.** Santa Maria: UFSM, 2008.

ZAINKO, M. A. S. Desafios da Universidade Contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: Ferreira, N. S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2006. p.187-217.

APÊNDICE A – Questionário com os professores(as) de Santa Maria/RS, egressos do Curso de Especialização em Gestão Educacional (presencial) da UFSM.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTANCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL
QUESTIONÁRIO AOS EGRESSOS DO CURSO**

Eu Micheli Daiani Hennicka, estou realizando uma pesquisa para o meu trabalho de conclusão de curso de especialização em gestão educacional, intitulado: **“GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE”**, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Débora Teixeira de Mello. Peço que respondam esse questionário, respondendo com suas palavras a todas as seguintes perguntas, mandando as respostas por e-mail em anexo.

O OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Investigar quais as contribuições do Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM para a construção da identidade docente dos professores egressos desse curso.

Questões:

1. Qual a sua formação inicial?
2. Qual o seu tempo de docência no magistério? Sua atuação é em escola pública ou escola privada?
3. Você fez ou faz atualmente algum outro curso de pós-graduação ou graduação?
4. Em que ano você fez a especialização em gestão educacional? Quantos anos depois de formado você procurou este curso de especialização?
5. Porque escolheu fazer este curso de especialização?
6. Você ocupa algum cargo de gestão na escola?
7. A sua visão de professor (identidade docente) mudou depois do curso de especialização?
8. O que o curso de especialização contribuiu para o seu trabalho na escola?
9. Conseguiu colocar algum aprendizado do curso em prática no seu trabalho ou encontrou alguma dificuldade? Se sim, qual foi e por quê?
10. Na sua formação inicial ou nessa especialização você ouviu sobre o professor-gestor? O que para você significa essa expressão?
11. O curso de especialização em gestão educacional atendeu as suas expectativas iniciais?
12. Você acha necessária a formação continuada para os professores? Por quê?

Atenciosamente, Micheli Daiani Hennicka.