

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO – UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LESSANDRA MARILÉIA SILVANO PEDRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
CONCEPÇÃO DA EQUIPE GESTORA DE DOIS SISTEMAS
MUNICIPAIS DE ENSINO DO EXTREMO SUL CATARINENSE**

CRICIÚMA

2018

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE –
UNESC**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LESSANDRA MARILÉIA SILVANO PEDRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
CONCEPÇÃO DA EQUIPE GESTORA DE DOIS SISTEMAS
MUNICIPAIS DE ENSINO DO EXTREMO SUL CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do
Extremo Sul Catarinense – UNESC,
como requisito para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio
Serafim Pereira

Criciúma

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P372f Pedro, Lessandra Mariléia Silvano.

Formação continuada de professores na concepção da equipe gestora de dois sistemas municipais de ensino do Extremo Sul Catarinense / Lessandra Mariléia Silvano Pedro. – 2018.

118 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.

Orientação: Antonio Serafim Pereira.

1. Professores – Formação. 2. Professores – Formação continuada. 3. Qualificações profissionais. 4. Escolas – Organização e administração. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.12

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

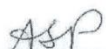
LESSANDRA MARILÉIA SILVANO PEDRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
CONCEPÇÃO DA EQUIPE GESTORA DE DOIS SISTEMAS
MUNICIPAIS DE ENSINO DO EXTREMO SUL CATARINENSE**


Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 20 de agosto de 2018.

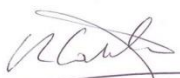
BANCA EXAMINADORA

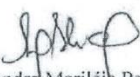

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
(Orientador - UNESC)


Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris
(Membro - UNISINOS)


Prof. Dr. Ricardo Luiz de
Bittencourt (Membro - UNESC)

Profa. Dra. Janine Moreira
(Suplente - UNESC)


Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGÉ-UNESC


Lessandra Mariléia Pedro Silvano
Mestranda

À minha mãe e a todos os educadores que acreditam na formação docente como elemento fundamental para o processo educativo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, por me inspirar e fortalecer meus passos;

Aos meus pais, meu esposo e minha família, por me apoiarem em tudo o que precisei para a realização deste sonho;

Às queridas Ir. Maria Flor e Ir. Idális, diretoras da instituição onde aprendo, todos os dias, amar, crescer e construir, por entenderem minhas ausências.

Aos meus amigos, que torceram por mim, em especial à amiga Cynthia, pelo incentivo e o apoio recebido.

Aos meus professores e ao meu orientador, prof. Dr Antônio Serafim Pereira, que me conduziram nesse processo.

Obrigada Meu Deus! Sou rodeada por pessoas especiais que me fazem crescer e aprender sempre!

“Não há ensino de
qualidade, nem reforma educativa,
nem inovação pedagógica sem uma
adequada formação de professores.”
Antônio Nóvoa

RESUMO

Este trabalho apresenta o estudo realizado em dois municípios do extremo sul de Santa Catarina, que investigou a concepção das equipes gestoras das Secretarias Municipais de Educação sobre a formação continuada de professores, a partir dos seguintes objetivos específicos: identificar, na documentação disponível, como está proposto o processo de formação continuada dos professores municipais; analisar a concepção e o processo de formação de professores municipais a partir da equipe gestora; estabelecer relações entre o que propõem os documentos e o que dizem os gestores sobre a formação mencionada. A metodologia constituiu-se de análise documental e entrevistas semiestruturadas, cujos dados foram organizados e analisados pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN,2010). A análise documental revelou que ambos os municípios creditam à formação continuada docente uma decisiva influência para o alcance de uma educação de qualidade, bem como seguem a legislação nacional e asseguram a formação docente. As entrevistas com os gestores revelaram um distanciamento nas relações que se estabelecem entre o que os gestores concebem como ideal sobre formação continuada e o que dizem os documentos, pois a formação proporcionada na prática não contempla tudo o que é garantido nos documentos. Essa restrição ocorre tanto em termos de tempo, quanto em termos de estratégias, em que a formação específica, por áreas, cede espaço para as palestras generalistas. Apesar desse distanciamento, há relações de aproximação, como o entendimento comum de que a formação docente é prerrogativa para uma educação de qualidade; a necessidade de garantir essa formação para o docente; o esforço que o sistema municipal deve dedicar para que se efetive a formação continuada de seus professores. O estudo evidenciou também que as redes municipais de educação dedicam esforços próprios para promover a formação continuada docente. Barreiras como o pouco tempo no calendário letivo, a falta de recursos financeiros destinados a isso, o alto custo de palestrantes e cursos externos são limitações vencidas, por meio de reuniões e encontros internos, revelando a importância que os gestores atribuem à formação de professores.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. Gestão.

ABSTRACT

This work presents a study carried out in two municipalities in the south of Santa Catarina, which investigated the concept of the management teams of the Municipal Education Departments on the continuing teacher professional development, based on the following specific objectives: to identify in the available documentation, how the process of continuing training of municipal teachers is proposed; to analyze the conception and process of continuous training of municipal teachers from the educational management team; to establish relationship between what the documents are proposing and what the managers say about the continuing teachers training mentioned. The methodology consisted of documentary analysis and semi-structured interviews, whose data were organized and analyzed by the content analysis technique (Bardin,2010). The documentary analysis revealed that both municipalities believe that continuing teaching professional development has a decisive influence to achieve a quality education, as well as following national legislation that ensures the teaching formation. The interviews with the managers revealed a distancing in the connection that are established between what managers conceive as ideal on continuous training and what the documents say, since the training provided in practice does not contemplate all that is guaranteed in the documents. This restriction occurs both in terms of time and in terms of strategies, in which the specific training, by areas, gives way for the generalist lectures. Despite this distance, there are relations of approximation, such as the common understanding that teacher training is the prerogative for a quality education; the need to ensure this training for the teacher; the effort that the municipal system should so that the continuing education of its teachers. The study also showed that municipal education networks dedicate their own efforts to promote continuous teacher training. Barriers such as the short time in the school calendar, the lack of financial resources allocated to this, the high cost of lectures and external courses are overcome limitations, through meetings and internal meetings, revealing the importance that managers attribute to continuing teacher professional development.

Keywords: Continuous training. Teachers. Management.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Programas nacionais de formação docente..... | 44 |
|---|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Perspectivas de formação de professores e respectivos enfoques..... | 31 |
| Quadro 2 – Documentos norteadores da formação continuada de professores..... | 38 |
| Quadro 3 – Aspectos geográficos e econômicos dos municípios pesquisados..... | 52 |
| Quadro 4 – Dados das redes de ensino dos municípios pesquisados..... | 53 |
| Quadro 5 – Perfil dos Gestores do município A..... | 54 |
| Quadro 6 – Perfil dos Gestores do município B..... | 54 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Concepção dos gestores sobre formação continuada..... | 67 |
| Tabela 2 – Estratégias de formação continuada oportunizada pela SME conforme gestores..... | 71 |
| Tabela 3 – Aspectos definidores dos modelos de formação continuada na visão dos gestores..... | 76 |
| Tabela 4 – Percepção dos gestores sobre formação continuada..... | 77 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| BTDT | Banco de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior |
| CEB | Conselho de Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EAD | Educação a Distância |
| FUNDEB | Fundo de Desenvolvimento para Educação Básica |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SME | Sistema Municipal de Ensino |
| SMEC | Secretaria Municipal de Educação e Cultura |
| UNESC | Universidade do Extremo Sul Catarinense |

SUMÁRIO

| | | |
|---|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2 | FORMAÇÃO DOCENTE: BASES CONCEITUAIS, MODALIDADES E TIPOS..... | 22 |
| 2.1 | BASES CONCEITUAIS..... | 22 |
| 2.2 | MODALIDADES E TIPOS DE FORMAÇÃO DOCENTE..... | 24 |
| 3 | PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE..... | 29 |
| 3.1 | FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E PROGRAMAS..... | 37 |
| 3.2 | FORMAÇÃO CONTINUADA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO... | 46 |
| 4 | METODOLOGIA..... | 51 |
| 4.1 | CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO..... | 52 |
| 4.2 | PROCEDIMENTOS DE PESQUISA | 54 |
| 5 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 57 |
| 5.1 | FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS..... | 57 |
| 5.2 | A CONCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA | 62 |
| 5.2.1 | Concepção dos Gestores | 62 |
| 5.2.2 | Estratégias de Formação Continuada nos municípios na visão dos Gestores | 66 |
| 5.2.3 | Aspectos definidores dos modelos de Formação Continuada na visão dos gestores..... | 70 |
| 5.2.4 | Percepção dos Gestores sobre o processo de Formação Continuada..... | 72 |
| 5.3 | RELAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES DAS EQUIPES GESTORAS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS.. | 74 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 80 |
| 7 | REFERÊNCIAS..... | 83 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A | | |

| | |
|--|------------|
| REALIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 100 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRIGIDA AOS GESTORES..... | 101 |
| APÊNDICE C – MATRIZ DE ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS COM GESTORES DO MUNICÍPIO A..... | 102 |
| APÊNDICE D – MATRIZ DE ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS COM GESTORES DO MUNICÍPIO B..... | 107 |
| ANEXO A – CARTA DE ACEITE PARA PESQUISA MUNICÍPIO A..... | 111 |
| ANEXO B – CARTA DE ACEITE PARA PESQUISA MUNICÍPIO B..... | 112 |
| ANEXO C – CARTA DE ANTONIO NOVOA AOS ALUNOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA UNESC..... | 113 |

1 INTRODUÇÃO

Desde que ingressei profissionalmente no campo da educação, com a primeira formação, no Curso de Magistério¹, trago comigo o pensamento sobre a importância da formação docente. Considero que o êxito do compromisso assumido, como educadores, de alcançar uma prática mais consciente e transformadora está em relação direta com as formações que buscamos ao longo da experiência de professor.

No início da carreira docente, como professora de Educação Infantil e Anos Iniciais, percebi ser fundamental fortalecer as bases teóricas que sustentam as práticas propostas, como caminho para o desenvolvimento profissional. Diante dessas percepções, a partir do ano 2000, passei a atuar na coordenação pedagógica de uma escola privada, experiência que me colocou diante da gestão do ensino ofertado desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Nessa experiência, percebi a importância da formação continuada dos docentes como elemento basilar para um trabalho pedagógico articulado a uma visão sociopolítica. Mais tarde, no ano de 2004, assumi a função de gestora municipal na Educação e, novamente, me deparei com o tema Formação Continuada. Nessa oportunidade, pude observar a temática à luz das políticas públicas, especialmente as municipais, relativas à formação continuada para os professores daquela rede.

Terminado este período, retomei as atividades de coordenação pedagógica na escola privada e passei a defender a formação continuada de professores como alicerce para o trabalho pedagógico da instituição. Para tal posicionamento, no entanto, foi necessário buscar aporte teórico sobre o tema e, neste sentido, o Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, da UNESC, descortinou-se como meio oportuno. Eu já trazia comigo indagações, percepções e outros elementos que colhi ao longo da vida profissional, porém, apesar das experiências vivenciadas, era preciso lançar um olhar acadêmico sobre todos estes aspectos e aprofundar os estudos sobre a questão da formação continuada para docentes.

É dessa trajetória que emerge o presente estudo, o qual me instiga a ampliar as reflexões sobre essa formação, a partir da análise das bases teóricas e também das práticas que se materializam nos contextos educativos. Para tanto, fez-se necessária a revisão de literatura para

¹ Correspondente ao Ensino Médio, modalidade Normal (Lei 9.394/96).

ancorar teoricamente este trabalho, a qual mostra que a formação docente tem ocupado as discussões na área da educação há várias décadas.

No Brasil, nos últimos anos, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e universitários, a questão da formação continuada como requisito para o trabalho, ou seja, a ideia de atualização constante em função das mudanças no conhecimento e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Isso significa que a educação continuada foi inserida como aprofundamento e avanço nas formações profissionais. Essa ideia incorporada ao sistema educacional impulsionou o desenvolvimento de políticas nacionais, como forma de atender às demandas dos problemas relacionados à educação. No entanto, é preciso considerar o caráter compensatório que adquirem alguns programas públicos de formação continuada docente, como forma de dar conta dos déficits originários de formações iniciais frágeis (GATTI, 2008).

A fragilidade da formação inicial é também apontada por DAL'IGNA E FABRIS (2015, p.79), como sendo um dos “desafios para as políticas educacionais do Brasil”, colocando tal formação como algo distante das demandas da sociedade brasileira em termos de educação. A autora ampara essa afirmação apresentando pesquisas realizadas no Brasil acerca de formação inicial, as quais revelam o distanciamento existente entre a formação acadêmica e a realidade da escola. Tais pesquisas apontam para alguns fatores que contribuem para esse distanciamento: cursos com currículos constituídos por disciplinas dispersas; abordagens genéricas e superficiais, sem conexão com o mundo fora da sala de aula; manutenção da dicotomia teoria e prática; e ainda “pouca articulação com o contexto profissional em que os professores atuarão (ou atuam)” (DAL'IGNA E FABRIS 2015, p.79).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), desde que foi promulgada, tem contribuído para a formação de professores, inclusive no sentido de que a referida formação mereça a atenção dos sistemas educacionais do país, nas diferentes esferas administrativas. Por exemplo, no artigo 62, parágrafo 1º da LDB, no qual se lê que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”, fica evidente o reconhecimento dos legisladores para essa necessidade, sendo atribuído ao poder público o compromisso de oferta. Também no artigo 67, a LDBEN 9394/96 estabelece que “os sistemas de

ensino promoverão a *valorização* dos profissionais da educação”, indicando, no inciso II, que um dos caminhos para essa valorização é o “*aperfeiçoamento profissional continuado*, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) ratifica este compromisso e, em suas metas 15 e 16, garante a formação docente, inclusive na pós-graduação, objetivando que até 2024 todos os professores da educação básica tenham alcançado “formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” e 50% dos professores que atuam na educação básica tenham realizado curso de pós-graduação (BRASIL, 2014, p.35).

Estas determinações legais, aliadas às lutas sociais em torno de uma educação de qualidade e às discussões teóricas dos estudos, têm motivado políticas públicas nesta direção, impondo que todas as esferas administrativas proponham e executem programas de formação continuada para os profissionais da educação, em especial os professores. A questão que temos presente é que tipo de formação continuada é efetivamente oportunizada aos docentes.

Assim, apesar do aporte legal e teórico que o tema tem recebido, com espaço definido e garantido à formação, há obstáculos a serem superados no campo prático. É o caso, por exemplo, do caráter compensatório que estas formações adquirem, seguindo mais na direção de “suprir déficits de formação anterior” do que rumo à apropriação e avanço do conhecimento (GATTI, 2008, p. 58). Além disso, os dados do Observatório do PNE (BRASIL, 2016) mostram que, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior, conforme declara o Censo Escolar de 2015, divulgado pelo MEC em 2016, com agravamento da situação nas regiões Norte e Nordeste. No caso da Educação Infantil, tal realidade se mostra ainda mais severa, com um contingente de professores que não têm Magistério de nível médio, nem curso superior (BRASIL, 2016).

Portanto, os trabalhos que abordam a formação docente encontram vasto campo para pesquisa, com indagações variadas e atenção de muitos autores. Nesse sentido, levantamento realizado para o presente estudo junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, das pesquisas produzidas nos últimos cinco anos, a partir do descritor Formação Continuada de Professores Municipais, revelou a existência de 38 dissertações de Mestrado e 04 teses de Doutorado na área da

educação sobre o tema. Também na busca junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontradas 37 dissertações de Mestrado e 22 teses de Doutorado publicadas, totalizando 101 trabalhos. Entretanto, embora todos tratassem a questão da formação continuada municipal, muitas pesquisas direcionavam-se a áreas específicas do ensino, dentre elas, área ambiental e alfabetização. Assim, partindo dos resumos dos trabalhos, foi possível selecionar 03 estudos que tratam especificamente do tema no âmbito municipal, apresentados por Grosch (2011); Magalhães (2012); Pradella (2012).

Grosch (2011), no estudo “Formação Continuada de professores na rede Municipal de ensino de Blumenau: a escola de formação Permanente Paulo Freire” mostra como foram concebidas, implementadas e avaliadas as políticas, levando em conta que um governo popular tem suas diretrizes ancoradas nos princípios democráticos de participação. A autora partiu do pressuposto de que a formação de professores para melhoria da qualidade da educação não se efetiva sem a participação dos sujeitos envolvidos na concepção das políticas voltadas para sua qualificação, da mesma forma que não se constitui um grupo hegemônico e com solidez teórica para enfrentar a cultura de ruptura presente. Ao final, Grosch (2011) conclui que existem dificuldades históricas, por parte dos professores, em se colocarem como sujeitos do processo de constituição das políticas educacionais.

O estudo de Magalhães (2012), intitulado “Políticas de Formação Continuada de Professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora”, objetivou compreender como os professores, os gestores da Secretaria Municipal de Educação e o Sindicato dos Professores Municipais de Juiz de Fora/MG avaliam a formação continuada dos professores apresentadas por essa rede de ensino, no âmbito das políticas educacionais, e qual o espaço destinado e/ou ocupado pelos professores nesse processo. A partir dessas dimensões, o trabalho discute o processo de construção da política de formação continuada, os modelos dessa ação, as relações estabelecidas entre essa formação e o desenvolvimento profissional, bem como entre essa formação e a melhoria da qualidade da educação, as condições de trabalho, o ambiente escolar, a prática docente. A pesquisa de Magalhães (2012) revelou a necessidade de se repensar a política de valorização do profissional em educação do município.

Pradella (2012), no estudo “Formação Continuada em Serviço dos Professores Municipais do Vale do Rio Pardo”, colocou foco na formação de professores em serviço em dois municípios do vale do Rio

Pardo. O estudo teve como objetivo descrever, interpretar, explicar e compreender o que pensam os professores sobre as propostas de formação nessa modalidade, quando oferecidas em parceria com outra instituição, ou quando elaboradas pelos próprios professores, bem como quais as contradições e as possibilidades de mudanças em suas práticas, a partir dessa formação. Os resultados apresentados pela autora mostram que o processo de formação está sendo de caráter aligeirado e tecnicista, visando fortalecer as bases do capitalismo. Nesse sentido, Pradella (2012) propõe que entendamos que a formação continuada em serviço tem seu valor se estiver aliada a outra formação, que deve acontecer em universidades, em sala de aula, com teorias necessárias ao conhecimento do professor, que os tornem pensadores críticos e que realmente entendam sua função de professor, buscando a unidade teoria/ prática.

Do exposto, se pode dizer que o estudo de Grosh (2011) nos permite repensar a formação continuada a partir do resgate social da docência, ao considerar concepções em que o docente aparece como sujeito ativo e reflexivo em seu processo de formação. Da mesma forma, Magalhães (2012) oferece referenciais para se repensar as políticas de valorização municipal que articulem teoria e prática, valorizando a escola como um espaço coletivo de aprendizagem e a participação do professor no processo. O estudo de Pradella (2012) nos permite compreender que os modelos de formação relacionam-se ao tipo de sociedade. Portanto, a formação deverá possibilitar ao professor um posicionamento pedagógico e político que articule teoria e prática.

No entanto, apesar desses aspectos de intersecção, os trabalhos mencionados caminham na direção de analisar a questão da formação continuada a partir da perspectiva do docente, enquanto que, no presente estudo, tivemos como foco a gestão como promotora da formação continuada do sistema educacional. Parte-se do princípio de que os gestores não são meros executores de ações, mas atuam como articuladores e mobilizadores do processo formativo.

A análise e a interlocução com os estudos de Grosch (2011), Magalhães (2012) e Pradella (2012), aliadas às leituras de autores que se dedicam ao tema, proporcionaram referenciar teoricamente o assunto pesquisado e permitiram examinar a questão no contexto de duas redes municipais de ensino do sul do estado de Santa Catarina. Nesse estudo, o intuito foi de reconhecer como ocorre a formação continuada nos municípios, na concepção da equipe gestora, e quais as expectativas dos gestores municipais em relação à formação promovida.

Assim, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: Qual a concepção das equipes gestoras das Secretarias Municipais de Educação de dois municípios sul catarinenses sobre a formação continuada de professores?

Partindo desse problema e tendo como objetivo geral compreender a concepção e o processo de formação continuada dos professores das redes municipais pesquisadas, a partir da visão dos gestores, traçamos os objetivos específicos, a saber:

a) Identificar, na documentação disponível, como está proposto o processo de formação continuada dos professores municipais;

b) Analisar a concepção e o processo de formação de professores municipais a partir da equipe gestora;

c) Estabelecer relação entre os documentos e a concepção da equipe gestora sobre a formação continuada.

Para realizar este estudo, assumimos trabalhar em uma perspectiva sócio histórica, considerando imprescindível a compreensão do sujeito a partir dos contextos sociais em que vive. Neste sentido, Libâneo (1989, p.08) explica que essa concepção favorece a transformação social, pois “pretende que o domínio de instrumentos culturais e científicos consubstanciados no saber elaborado auxilie no conhecimento e compreensão das realidades sociais” (LIBÂNEO, 1989, p.8).

Defende-se uma proposta em que a formação continuada tenha como base os saberes docentes, a aproximação teórico-prática, proporcionando maior reflexão, consciência e comprometimento sobre o trabalho educativo (CANDAU, 1988; PÉREZ GÓMEZ (1998) TARDIF, 2002; IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 2009; ALARCÃO, 2011; CONTRERAS, 2012). Consideramos uma formação na qual os gestores se reconheçam como protagonistas nesse processo, que o modelo de gestão promova a construção de uma proposta coletiva e responsável, com vistas a melhoria de qualidade no ensino (LIBÂNEO, 1989; GATTI, 2008; PEREIRA, 2012). Portanto, parte-se do princípio de que o processo de formação não é algo pronto, acabado, mas um movimento constante de busca, em que os educadores e gestores constroem e reconstróem seus saberes e práticas. A compreensão do processo de formação docente nos possibilitará repensar alternativas para a superação da racionalidade técnica, que, consiste na solução

instrumental de um problema por meio da aplicação de uma teoria científica ou uma técnica (SCHON,1983, p. 21).

Pimenta (2002, p.15) enfatiza “a necessidade de se realizar pesquisas para compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade e as condições de seu trabalho”. A autora lembra que o professor assumiu centralidade no processo educativo, tendo seu pensar, seu sentir e suas crenças valorizadas e compreendidas como parte significativa da educação. Isso evidencia que o docente não é apenas aquele que vai executar currículos, sendo que sua ação ultrapassa a sala de aula.

Segundo Pimenta (2002, p.23), nas propostas do governo brasileiro para formação de professores, é possível identificar a “incorporação dos discursos, a apropriação de certos conceitos que, na maioria das vezes, permanecem como retórica”. A autora ainda faz referência às reformas na formação inicial, que se tornaram aligeiradas, “acompanhadas de explícitas e as vezes sutis desqualificações das universidades para realizar essa formação”. Soma-se a isso o pouco incentivo às pesquisas sobre formação que essas universidades têm realizado no âmbito do sistema público, dificultando o conhecimento acerca das necessidades das políticas de formação e de desenvolvimento, tanto dos profissionais quanto do sistema de ensino.

Castro e Amorim 2015, p.53), fazendo referência à análise das políticas destinadas à formação de professores, no Brasil, bem como das condições de trabalho desses profissionais, também afirmam a existência de um cenário de “aligeiramento da formação inicial”. As autoras dizem ainda que há “baixos investimentos na oferta de uma carreira atraente” e, por outro lado, “muitos investimentos no oferecimento de programas de treinamento e na aquisição de pacotes pedagógicos”, especialmente aqueles que trazem o uso das tecnologias como recursos didáticos. Sobre isso, dizem as autoras: “pouco adianta, de tempos em tempos oferecer a esses professores, muitas vezes sem qualquer alívio de suas cargas de trabalho, programas de atualização e treinamento” (CASTRO E AMORIM, 2015, p.52), argumentando que o cotidiano escolar, as inúmeras atividades da sala de aula e da escola “afastam os professores da pesquisa e da produção de materiais criativos, tornando-os presas fáceis de materiais prontos para o consumo”. Portanto, repensar esse cenário, atuar na modificação desses contextos e assumir a necessidade da oferta de uma formação de qualidade é tarefa imprescindível, especialmente dos gestores da educação.

A dissertação está organizada em cinco seções, sendo a primeira, esta introdução. A segunda e a terceira seção trazem o referencial teórico, no qual abordamos as bases conceituais da formação docente, as estratégias e as perspectivas acerca da questão e a legislação, as políticas e os programas que fundamentam a formação continuada no Brasil. A quarta seção apresenta a metodologia adotada no estudo, com a tipologia da pesquisa, a definição do campo de estudo, dos sujeitos da pesquisa, dos instrumentos e técnicas de coleta de dados. A quinta seção aborda os resultados obtidos, bem como a sua discussão à luz do referencial adotado. Por fim, traçamos considerações finais, como forma de concluir o estudo e apresentar as impressões e reflexões que a pesquisa proporcionou.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: BASES CONCEITUAIS, MODALIDADES E TIPOS

A complexidade dos novos cenários sociais, que trazem à pauta questões como globalização, multiculturalismo, avanço científico e tecnológico, intolerância, preconceito, dentre outras discussões, exige que a escola se ponha atenta e crítica diante das mudanças próprias da contemporaneidade. Refletir sobre o compromisso social da escola, nesse sentido, requer considerar a formação dos educadores como fator central para que se alcance um ensino com qualidade social e uma educação comprometida com a formação autônoma e cidadã dos sujeitos.

Cabe, então, o aprofundamento teórico acerca do tema Formação de Professores, levando em consideração as diferentes propostas e enfoques que se materializaram na prática educativa, a fim de que sejam estabelecidas relações, possibilidades e novas interpretações.

O presente capítulo discute a formação docente, alicerçado em autores como Marin (1995); Ferry (1997); Castello e Mársico (2007); dentre outros. Pretende-se abordar como está delineada a formação docente no Brasil, especialmente a partir de conceitos, das modalidades e tipos de formação.

2.1 BASES CONCEITUAIS

Iniciemos por uma pergunta: afinal, o que é formação? No aspecto etimológico, a expressão deriva do latim, *formare*, que pode significar “dar forma à matéria” ou “dar forma ao estilo” (CASTELLO E MÁRSICO, 2007, p.39). No aspecto semântico da palavra, formação é “a ação de formar, constituir, concluir curso universitário” (FERREIRA, 2011, p.440), ou, ainda, vincula-se à ação de formar, dar forma, desenvolver a pessoa, colocar-se em forma (DONATTO, 2002).

A palavra formação também assume ainda um significado que atinge o campo do social, podendo expressar “a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais, trazendo uma intencionalidade que [...] implica no reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica destas trajetórias” (BATISTA, 2002, p.136).

Segundo Bragança (2011), do ponto de vista filosófico, a expressão traz o humano para o centro de nossa reflexão, pois enquanto sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco, com o meio e com os outros homens e mulheres, já que é nesta rede de interdependência que o conhecimento é produzido e partilhado.

Ferry (1997) analisa o conceito de formação, considerando a importância das condições e dos suportes presentes nesse processo. Para o autor, a formação requer, do indivíduo, tempo e reflexão, reconhecendo que conhecimentos e habilidades são determinantes para a concepção de trabalho e de profissão. Assim, a formação profissional ou o exercício da prática profissional pressupõe conhecimentos, habilidades, certa representação do trabalho a realizar ou da profissão que vai exercer. Nesse sentido, a formação também pode ser compreendida como uma dinâmica de desenvolvimento pessoal: “os indivíduos se formam por seus próprios meios, através de seus próprios recursos” (FERRY, 1997, p.55, tradução nossa).

García (1999) reforça que a formação é um fenômeno complexo, sobre o qual existem escassas conceitualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para sua análise. Apesar disso, o autor defende que a formação inclui a dimensão pessoal de desenvolvimento humano e tem a ver com a capacidade e a vontade de formação do indivíduo, ou seja, cada indivíduo é responsável pelo seu desenvolvimento formativo e, através da interformação, pode

encontrar contextos de aprendizagem que melhorem seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em síntese, a partir do exposto nos conceitos defendidos pelos autores, pode-se pensar a formação como algo inacabado, um contínuo processo de aprendizagem, no qual os indivíduos vão se constituindo como sujeitos nas suas relações sociais. Neste sentido, então, se pode entender a formação de professores como a busca de novos conhecimentos, teóricos e metodológicos, com vistas a assegurar o desenvolvimento profissional do docente, constituindo-se em instrumento importante na transformação de práticas pedagógicas (ALVARADO-PRADA, et al., 2010).

Todavia, é preciso considerar que a formação de professores, conforme Zabalza (2004, p.41), “deve servir para qualificar as pessoas” de forma significativa, não se restringindo a apenas ofertar um produto, mas basear-se no efeito que esta oferta venha a produzir. Caso contrário, pode-se incorrer em duplo equívoco: formar no sentido de modelar ou no de conformar, gerando acomodação (ZABALZA, 2004).

Assim, a partir da compreensão dos conceitos que o termo formação pode assumir, passamos a apresentar, a seguir, as modalidades e tipos de formação docente.

2.2 MODALIDADES E TIPOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

As modalidades e os tipos da formação docente na educação brasileira, apresentadas a seguir, têm base na Lei 9394/96, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa legislação fixa diretrizes em relação à formação de professores e define, como finalidade dessa formação, “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996).

A formação docente pode ser oferecida nas modalidades presencial ou a distância. A Educação Presencial é o ensino convencional, ou seja, aquele que acontece a partir da comunicação direta entre professor e aluno, sendo este o modelo de ensino-aprendizagem realizado nas escolas e universidades. Já a Educação a Distância (EaD), embora possa ter encontros presenciais, é uma modalidade em que a interação entre professor e aluno ocorre a distância, principalmente pelo uso de ferramentas tecnológicas (NUNES, 2012; MORAN, 2013).

A formação de professores pode configurar-se de dois tipos: formação inicial e formação continuada. A formação inicial é a primeira formação que o indivíduo faz ao optar por uma profissão. Tem como principal objetivo credenciá-lo para o campo profissional, promovendo saberes necessários à prática, podendo se realizar no nível médio ou em nível de graduação, em faculdades, universidades ou em institutos superiores de educação. Segundo Mello (2000, p.98), a formação inicial “é apenas uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria de educação básica”.

Para García (1999), a formação inicial de professores deve cumprir basicamente três funções: a de formação, de modo a assegurar uma preparação consoante com as funções que o professor deverá desempenhar; a de certificar, ou permitir o exercício da docência; a de contribuir para socialização do saber e, ao mesmo tempo, possibilitar ao docente ser agente de mudança.

Sobre isso, Castro e Amorim (2015, p.52) afirmam que

Deveríamos pensar em um cenário no qual os professores, ao fim de sua formação inicial, não só estivessem bem preparados para as práticas que os esperam, mas principalmente, houvessem alcançado um grau de confiança e autonomia que permitisse, ao longo do exercício profissional, definir, de forma proativa, como querem continuar sua formação.

Portanto, parte-se da ideia de uma sólida formação inicial para que se possa constituir um sistema educacional eficaz. Dal'Igna e Fabris (2015, p.85) apontam para a “necessidade de criar espaços no interior dos processos de formação inicial que possibilitem que cada um se relacione consigo mesmo durante seu processo de formação”, o que se consegue por meio de metodologias que privilegiem a exposição do acadêmico ao meio escolar, o mais cedo possível, durante o processo formativo.

A formação continuada, por sua vez, tem o objetivo de promover atualização permanente, complementar a formação inicial, em sintonia com as demandas educacionais e sociais. Trata-se de “colocar o conhecimento como eixo, centro da formação inicial ou básica, de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos

profissionais da educação e tudo aquilo que eles possam auxiliar e construir” (MARIN, 1995, p.18).

Historicamente, a formação continuada apresenta-se como modelo no qual, após a formação inicial, o docente busca formas de atualização, podendo realizar cursos independentes, de curta duração, retornar à universidade em busca de programas de pós-graduação ou ainda participar de simpósios, congressos, encontros que possibilitem seu desenvolvimento profissional. Esse processo formativo de aperfeiçoamento está, como já citado, expresso na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e pode se dar por meio de cursos de atualização. Nessa legislação, a formação continuada ampara-se no artigo 63, no qual se lê:

(...) Os institutos superiores de educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para profissionais de educação de diversos níveis (BRASIL, 1996).

Conforme cita o artigo 44 da LDB 9394/96, no inciso III (BRASIL, 1996), a formação continuada em nível superior pode se realizar nas formas de cursos de pós-graduações *lato sensu* ou *stricto sensu*. Especializações *lato sensu* são programas com duração mínima de 360 horas, em que o aluno obterá certificado, sendo abertos a candidatos diplomados em cursos superiores. As formações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos.

Para que os tipos e diferentes modalidades de formação continuada se concretizem como um programa de formação docente, é necessário que se compreendam as concepções e perspectivas de formação continuada e as implicações que elas trazem para o ensino.

Conforme Marin (1995), a formação continuada docente pode assumir as denominações de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento,

capacitação, educação permanente e educação continuada, termos que merecem ser desvendados, pois a partir da adoção destes conceitos, decisões são tomadas, ações são propostas e executadas.

Na década de 1980, o termo reciclagem esteve muito presente, tanto no discurso dos professores quanto na mídia, como um processo qualificador de ações. A adoção deste termo traz uma proposta de formação behaviorista, em que o profissional da educação é visto como uma tábula rasa e a formação se dá por meio da implementação de cursos rápidos e descontextualizados, nos quais os temas são abordados de maneira superficial (MARIN, 1995).

Outro termo utilizado na formulação de propostas de formação continuada é Treinamento, sendo esse ainda muito presente em nosso meio e apresentando-se como uma proposta de modelagem comportamental, na qual se desencadeiam ações meramente mecânicas (MARIN, 1995).

A formação também pode apresentar-se como Aperfeiçoamento, que supõe pensar um conjunto de ações capazes de “completar para tornar perfeito”. Esta ideia nega a própria raiz da educação, pois, ao buscar a perfeição, desconsidera os limites, fracassos e falhas no processo. Em alguns casos, os profissionais da educação possuem condutas inadequadas que não devem ser aperfeiçoadas, e sim superadas (MARIN, 1995, p.16).

O termo Capacitação impõe ao professor que, ao capacitar-se, adquira condições para o exercício profissional. Para a autora, esta concepção supera a concepção inatista ao propor um olhar atencioso à profissão docente, não se desenvolvendo, no entanto, a criticidade e a autonomia do professor. Muitas vezes, a formação por este viés resulta em compra de pacotes educacionais aceitos acriticamente, em nome de uma suposta melhoria de qualidade educativa, porém descontextualizados da realidade/necessidade. Neste sentido, Marin (1995, p.17) argumenta que “os profissionais da educação não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias, eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las mediante sua razão”.

Assim, a formação docente pensada a partir das concepções apresentadas como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, na sua concretude, pode deixar falhas no processo, pois tais concepções desconsideram o caráter reflexivo, autônomo e político do trabalho educativo. Entretanto, os modelos destacados por Marin (1995), embora não tenham promovido transformações significativas no

trabalho educativo, foram importantes para se repensar a formação docente. Contrapondo-se a esses modelos de formação, a autora propõe a utilização dos termos educação permanente, formação continuada e educação continuada, os quais se manifestam como outro eixo de formação de professores, sintonizado com a pesquisa em educação e com os compromissos institucionais dos profissionais envolvidos.

Chantraine-Demilly (1992, p.142) designa como formação “os modos de socialização” que contemplam “uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer”. A autora apresenta estilos ou categorias para a formação continuada docente, a saber: escolar, universitária, contratual e interativo-reflexiva.

Na categoria escolar estão organizados os cursos que exigem escolaridade obrigatória e uma instância organizadora, na qual os formadores não são responsáveis pelo programa, nem por decisões administrativas. A categoria universitária tem por objetivo a transmissão de saberes e o credenciamento à profissão. A forma contratual se caracteriza pela negociação entre os diferentes parceiros, ligados por uma relação de troca ou contrato do programa pretendido, das modalidades, dos materiais e das ações pedagógicas da aprendizagem. Por fim, a forma interativo-reflexiva é uma categoria bastante presente nas iniciativas de formação para resolução de problemas reais. Neste caso, os saberes se constroem em cooperação, na relação entre formando e formador, com intuito de que sejam resolvidos os problemas práticos (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992).

Em relação aos caminhos para construção de uma nova perspectiva de formação continuada, Candau (2003) aponta que se faz necessário ter, como referência, o *locus* da formação, reconhecendo a escola como principal espaço e tendo como base o saber docente, o reconhecimento e a valorização deste saber. Isso significa romper com o modelo clássico desse processo, em favor do reconhecimento das diferentes etapas do desenvolvimento profissional do docente.

Para tanto, as Secretarias Municipais de Educação podem dispor de ações promovidas por órgãos responsáveis por políticas educacionais específicas; ou ainda por meio de colaboração interinstitucional ou convênios interinstitucionais entre municípios e universidades, para a oferta de especializações e outros cursos exclusivos para os municípios.

A formação continuada, da mesma forma que apresenta categorias (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992), também possui uma “multiplicidade de significados” (MARIN, 1995, p.19) e faz surgir várias formas de realização (CANDAU, 2003). Esta compreensão

contribui para uma visão mais ampla sobre aspectos que fazem parte da formação continuada de professores em suas múltiplas concepções e também em suas perspectivas, as quais apresentamos na seção seguinte.

A seguir, discute-se as estratégias possíveis de formação continuada docente, evidenciando também quais as perspectivas que se apresentam, atualmente, para essa formação no sistema educacional brasileiro.

3 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

As perspectivas de formação continuada, que ora passamos a discutir, bem como suas implicações e contribuições no contexto educacional, encontram suporte teórico nos estudos de Pérez Gómez (1998); Nóvoa (1999; 2016); Zabalza (2004); Imbernón (2009); Alarcão (2011); Contreras (2012); Dourado (2015), entre outros.

Sobre as perspectivas que se vislumbram, Dourado (2015) lembra que, na última década, se efetivaram movimentos fundamentais para a formação dos profissionais da educação básica, com intuito de garantir maior organicidade tanto para a formação inicial quanto para a continuada. Neste sentido, o autor cita a aprovação do Plano Nacional da Educação, cujas metas 12, 15, 16, 17 e 18, e suas respectivas estratégias tratam especificamente da formação docente, ratificando princípios e buscando contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Outro aspecto de relevância para a formação docente que se apresenta atualmente é a garantia de base nacional comum, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, reconhecendo o trabalho docente e a realidade dos ambientes educativos. Desta maneira, a formação continuada abrange dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, promovendo o “repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores”, o que acontece por meio de atividades variadas, tais como de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações. Essas possibilidades de formação docente ultrapassam aquela exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (DOURADO, 2015).

Pérez Gómez (1998) defende que os processos de formação e desenvolvimento profissional devem se relacionar aos diferentes modos de conceber a prática educativa e, em relação ao processo educacional, os problemas não podem reduzir-se a questões meramente instrumentais, nas quais a tarefa docente seja definida pela escolha acertada de meios e procedimentos e a sua rigorosa aplicação. Nesse sentido, apoiando-se nos estudos de Feimam-Nemser (1990) e Zeicher (1990), o autor considera quatro perspectivas que se materializaram ao longo da história nos programas de formação docente e que se encontram presentes no

debate teórico-prático até os dias atuais. São elas: perspectivas acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social.

Na perspectiva acadêmica, o ensino é entendido como meio de transmissão de conhecimentos e da cultura historicamente construída pela humanidade, enquanto que o docente é considerado um especialista em diferentes disciplinas que compõem a cultura. A formação do professor, nesta perspectiva, restringe-se ao domínio das disciplinas e apoia-se na teoria que procede da investigação científica, não havendo valorização das experiências práticas do docente (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Na perspectiva técnica, o professor é considerado um “técnico que se aprofunda em concepções tecnológicas, sendo que a atividade profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas, mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.356). A perspectiva prática tem a experiência como base de formação e considera que é por meio da prática que as diretrizes para a ação docente vão se estabelecendo. Portanto, a formação ocorre da prática para a prática. Neste caso, a aprendizagem se dá “por meio da experiência como procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado e na [...] intervenção criativa e adaptada às circunstâncias singulares e mutantes da aula” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.356).

Por fim, a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social apresenta-se como aquela que considera o ensino como atividade crítica, direcionada à atuação social do indivíduo e permeada por valores éticos. Ainda nessa perspectiva, “o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete criticamente sobre a prática cotidiana”, sendo capaz de compreender as características do processo de ensino-aprendizagem, em articulação com o contexto no qual este processo ocorre (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.373).

Para cada perspectiva há diferentes enfoques, que, sem perder as características gerais da perspectiva correspondente, ainda mostram desdobramentos em relação ao tipo de formação docente (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

O Quadro 1 expressa as diferentes perspectivas e seus enfoques correspondentes.

Quadro 1 – Perspectivas de formação de professores e respectivos enfoques

| PERSPECTIVA | ENFOQUES | |
|---------------------|-------------------------------|---|
| Acadêmica | Enciclopédico | -ação docente limita-se respeitar sequência lógica e estrutura epistemológica das disciplinas; -pouca valorização dos aspectos didáticos e pedagógicos; -formação voltada para exposição dos conteúdos. |
| | Compreensivo | -compreender estrutura da disciplina e processos de pesquisa para ensiná-la; -domínio das técnicas didáticas: ensinar conteúdos essenciais da disciplina. |
| Técnica | Treinamento | -propósito: treinar o professor em técnicas e habilidades; -busca de elevados rendimentos acadêmicos. |
| | Tomada de decisões | -aprendizagem de técnicas de intervenção em sala de aula, visando resolução de problemas. |
| Prática | Tradicional | -conhecimento profissional tácito: pouco verbalizado e organizado teoricamente; -experiência docente como base. |
| | Prática reflexiva | -docente investigador em aula; -profissional prático e reflexivo. |
| Reconstrução social | Crítica e reconstrução social | -intelectual transformador; -compromisso político de desenvolver a consciência crítica dos alunos (problemas coletivos). |

| | | |
|--|--|---|
| | investigação-ação e formação do professor para a compreensão | -prática docente considerada intelectual, autônoma, crítica; não apenas técnica; -ação e reflexão coletiva. |
|--|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Pérez Gómez (1998)

Embora reconhecendo as perspectivas apresentadas por Pérez Gómez (1998), observa-se que a literatura contemporânea (CONTRERAS, 2012; NÓVOA, 2016) sintetiza a formação docente em duas correntes: a racionalidade técnica e a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social.

A perspectiva da racionalidade técnica alicerça seus pressupostos na ciência, no domínio de métodos e técnicas. Segundo Pérez Gómez (1998), nesse modelo, a atividade do profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas. Também Contreras (2012), ao referir-se à racionalidade técnica, considera que uma prática profissional do ensino baseada nesse modelo impõe uma “ideologia científicista”, por meio da qual a solução de problemas ocorre pela aplicação de conhecimento teórico e técnico (2012, p.101).

O modelo da racionalidade técnica é criticado por alguns autores, que apontam para o caráter apenas técnico científico deste tipo de formação, que se mantém afastado de princípios éticos e humanísticos. Neste sentido, para Contreras (2012), a prática docente é, em grande medida, um enfrentamento de situações problemáticas que não se resolvem por meio de um repertório técnico de soluções e tratamentos. Segundo o autor, “a perspectiva técnica desconsidera a importância da qualidade moral e educativa da ação, reduzindo seu valor ao instrumental. Assim, acaba interiorizando, de forma não reflexiva, os estereótipos e valores vigentes na cultura profissional” (2012, p.113), sendo também incapaz de lidar com o imprevisível. Também Nóvoa (2016) critica a racionalidade técnica e a ideia de um currículo de formação docente baseado numa justaposição de disciplinas. Para ele, a formação deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação,” de maneira a não desconsiderar os saberes que o professor já traz consigo (2016, p.3).

Imbernón (2009), da mesma forma, critica a racionalidade técnica e a forma generalista como têm sido encaminhadas ações de formação docente. Como consequência desta racionalidade, ele cita a fragmentação do currículo, que é resultado do “neocratismo das últimas reformas do século XX, das políticas reformistas precipitadas, do poder introduzido nos estabelecimentos escolares como mecanismos de decisão não de relação, do isolamento obrigatório do professorado, da rotinização cansativa, da homogeneidade prática, da mecanização trabalhista” (IMBERNÓN. 2009, p.37).

Segundo Imbernón (2009), essa formação deve fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Além disso, o autor enfatiza a necessidade de se resgatar a autonomia docente, como capacidade de mudança e auto mudança. Assim, a formação deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, fundamentando-se em princípios de colaboração, reflexão, ação e diálogo. Para isso, ao criticar a racionalidade técnica, o autor diz que é preciso reestruturar moral, intelectual e profissionalmente a carreira docente.

Nessa direção, Zabalza (2004) argumenta que é importante compreender o que a formação deve oportunizar aos sujeitos, além de abordar quais as concepções que a fundamentam. Essa compreensão evita que a formação seja “interpretada como algo que não resulta em desenvolvimento pessoal, ou como algo que mantém propósitos contrários a essa ideia”, o que poderia, ao final, “diminuir a capacidade crítica, reforçar os sistemas de adaptação, modelar os indivíduos conforme um pensamento heterogêneo” (ZABALZA, 2004, p.40).

No mesmo sentido, Nóvoa (1999, p.10) chama a atenção para a necessidade de se buscar novas práticas de formação, que promovam a reflexão crítica articulada à prática pedagógica. O autor denuncia o excesso de discursos e a pobreza das políticas e programas de formação, reforçando que “é preciso que exista um resgate social da profissão docente e a definição de políticas educativas coerentes”. Para ele, a formação deverá permitir, aos professores, a redescoberta de uma identidade coletiva, que lhes possibilitem cumprir um papel educativo junto aos educandos.

Pérez Gómez (1998) enfatiza que, a partir da crítica à racionalidade técnica, apresentam-se novas possibilidades para pensar e refletir o papel do professor e sua formação, buscando superar a relação linear contraditória entre o conhecimento técnico e a prática docente.

Assim, contrapondo-se à racionalidade técnica, está a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, a partir de matizes que concebem o ensino e a relação professor-aluno como uma atividade na qual os sujeitos transformam-se e transformam o meio no qual estão inseridos.

Pérez Gómez (1998) afirma que, a partir deste enfoque, a escola tem como objetivo principal desenvolver a capacidade crítica dos estudantes e docentes sobre o contexto sociocultural em que se movimentam. Para isso, a formação docente precisa enfatizar três aspectos fundamentais, que são: a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de orientação política e social; o desenvolvimento de reflexão crítica sobre a prática; o desenvolvimento de atitudes que fortaleçam o compromisso político-pedagógico do professor (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Neste enfoque da reflexão na prática para a reconstrução social, se considera que a intervenção do docente, tanto na docência quanto nos programas de formação de professores, sustenta posições políticas, explícitas ou implícitas quanto à instituição escolar e ao contexto social da escola. Pretende-se, portanto, desenvolver um conhecimento reflexivo que se oponha ao caráter reprodutor, acrítico e conservador sobre a prática (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Antônio Nóvoa, em carta², especialmente dirigida a acadêmicos da Universidade do Extremo Sul Catarinense, no ano de 2016, diz reconhecer que como qualquer outra formação profissional (dos médicos, dos engenheiros ou dos arquitetos), a formação docente deve ter uma forte ancoragem na própria profissão docente. Para ele, o professor não se forma apenas por meio de um conjunto de disciplinas e de conhecimentos. Também não se forma sem a colaboração de outros professores. Nesta carta apresenta indicadores para uma proposta de formação docente reflexiva relacionados a caminhos, cooperação, comunicação e criação. Sobre isso, o autor escreveu:

²“Carta aos colegas da UNESCO”. Texto enviado por correio eletrônico, aos alunos do Mestrado em Educação da UNESCO, em resposta à solicitação de contribuições teóricas complementares ao texto “Professores: Imagens do Futuro Presente” (NÓVOA, 2009), que estava sendo estudado pelos acadêmicos.

Caminhos – Construir uma disposição pessoal (Como é que eu transformo o *eu* pessoal num *eu* profissional?);

Cooperação – Consolidar uma interposição profissional (Como é que eu me afirmo como professor no seio do coletivo docente?);

Comunicação – Construir uma proposição pedagógica (Como é que eu defino a minha maneira própria de ser professor, de ser pedagogo?);

Criação – Elaborar uma recomposição docente (Como é que eu utilizo a pesquisa para reorganizar o meu trabalho docente, para recompor as minhas práticas pedagógicas?) (NÓVOA, 2016, grifos do autor)

Firma-se que a palavra “posição” foi enfatizada por Nóvoa (2016) para assegurar que o professor mantenha seu espaço como profissional e busque uma formação que se dê no coletivo. Para o autor, isso implica conceder aos docentes mais experientes a possibilidade de atuarem de maneira central na formação dos professores mais jovens. Assim, ele vislumbra uma formação continuada que aconteça de diferentes maneiras.

A formação continuada pode ser, ao mesmo tempo, formação-pesquisa (reflexão sobre o trabalho docente) e formação-ação (construção de novas práticas pedagógicas e de um projeto educativo coerente). Ao reforçarmos esta visão da formação continuada estamos também contribuindo para uma melhoria significativa no trabalho docente, partindo de uma lógica individual para uma dimensão coletiva e colaborativa (NÓVOA, 2016).

Nesta perspectiva, Alarcão (2011 p.34) afirma que novos tempos se configuram, determinando práticas renovadas de formação, com a abertura de diálogo com o mundo globalizado. Desta forma, “os professores precisam urgentemente se recontextualizarem em suas identidades e responsabilidades profissionais.” A autora diz que é preciso formar professores reflexivos para atuarem em uma escola que se faz reflexiva também e isso implica “transportarmos o nível da formação de professores individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto de sua escola” (ALARCÃO, 2011, p.44).

A respeito do caráter reflexivo da formação docente, Pimenta (2000, p.23) defende que “só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir as injustiças e desigualdades sociais”. Portanto, segundo a autora, é necessário que se reconheça que tipo de reflexão tem sido alcançada e, a partir da perspectiva reflexiva de educação, eleger quais reflexões levam à consciência das implicações sociais, econômicas e políticas que se relacionam ao ensino. Assim, a transformação da prática dos professores deve se dar em direção a uma abordagem reflexiva, porém adotando uma postura cautelosa, com olhar crítico que considere o ensino prática social concreta.

Além disso, Pimenta (2000) lembra que o saber docente não é formado apenas da prática. Ele se nutre também das teorias da educação, as quais possuem importância fundamental na formação dos professores. São as teorias que oferecem perspectivas de análise, dotando os sujeitos de variados pontos de vista e permitindo-lhes agir em uma ação contextualizada. O suporte teórico também faz com que os docentes compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais atuam, da mesma forma que contribui para a compreensão do próprio contexto profissional que se traduz na sua trajetória como professor. Portanto, não pode haver formação em uma perspectiva reflexiva se não houver apropriação teórica por parte do docente.

Assim, a formação pensada a partir de uma escola reflexiva será um processo no qual seja possível pensar essa escola em sua missão social, como um espaço onde se organizam contextos de aprendizagem, desenvolvem-se capacidades e atitudes saudáveis de vida em sociedade, e onde as relações entre os atores se fundamentam num projeto próprio, sintonizado com os problemas sociais, mantendo o diálogo e o compromisso assumido de forma coletiva (ALARCÃO 1996).

Contreras (2012) reafirma, como os demais autores revisitados neste segmento, a necessidade de se resgatar a base reflexiva do trabalho educativo, em que o professor deve ser um pesquisador no contexto de sua prática.

Daí a pertinência de se vincular a formação a um projeto de trabalho de centro, uma formação de dentro para fora, mediante processos reais de pesquisa-ação, conforme aponta Imbernón (2009). O autor considera necessário que a formação promova a capacidade de reflexão na ação e também o desenvolvimento da capacidade crítica e intelectual do professor. Argumenta ainda que “a formação docente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional

do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p.45), reafirmando, desse modo, a dimensão coletiva da formação defendida por Nóvoa (2016).

Segundo Dourado (2015), é importante destacar que novos desafios se colocam ao campo da formação, exigindo transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços, tempos, regras, normas e recursos.

Os autores apresentados reforçam a importância de se pensar a formação docente como compromisso político-pedagógico, que possibilite ao professor se posicionar criticamente frente aos desafios da sua profissão. Isso implica superar a racionalidade técnica da formação em favor de uma proposta reflexiva, emancipatória e de transformação social.

No tópico a seguir discute-se como esse compromisso da formação docente se concretiza, por meio da legislação, de políticas e de programas específicos.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: A LEGISLAÇÃO, AS POLÍTICAS E OS PROGRAMAS

A compreensão de que a formação docente tem papel central no processo de melhoria da educação contribuiu significativamente para a implementação de novas propostas e possibilidades para este campo. Desta forma, desde a implementação da Lei 9394/96, políticas e programas têm sido propostos, em parceria com estados e municípios, visando garantir a aplicação da lei e impulsionar ações efetivas que promovam a formação de professores.

Assim é que, neste tópico, examinamos os aspectos relativos à legislação nacional, bem como as políticas e os programas direcionados a este fim. Neste sentido, tecemos considerações sobre o amparo legal que o tema tem recebido no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96); o Plano Nacional de Educação – PNE; a Resolução CNE/CEB 04/2010, que apresenta Diretrizes para Educação Básica; e a resolução CNE/CEB 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. são alguns exemplos que integram o conjunto de documentos legais com princípios, concepções e diretrizes para a construção de uma política de formação e valorização do Magistério. Em decorrência deste conjunto de normativas, surgem formas de financiamento, programas e políticas públicas que objetivam atender a formação de professores.

Para Gatti (2008), após a LDB nº 9394/96, a formação continuada apresentou um avanço no sentido de equacionar problemas originários da formação do professor e de como esses problemas se refletiram na qualidade de ensino. A autora lembra que, a partir desta lei e da legislação dela decorrente, firmaram-se responsabilidades e cooperações entre os entes federados, ampliando espaços formativos.

Vejam-se, então, os dispositivos norteadores da formação continuada docente, a partir da LDB nº 9394/96, com atenção especial aos destacados no Quadro 2.

Quadro 2 – Dispositivos oficiais norteadores da formação continuada de professores

| DOCUMENTO | FINALIDADE | REFERÊNCIAS À FORMAÇÃO DOCENTE |
|---------------------|--|--|
| Lei 9.394/96 (1996) | Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional | Garantir-se-á formação continuada para os profissionais no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Art. 62-Parágrafo único). |
| FUNDEB (2007) | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério. Substituiu o FUNDEB a partir de 2007 | Poderão ser oferecidos cursos de capacitação, na perspectiva da formação continuada [...] ou cursos de formação inicial [...] (MANUAL FUNDEB p.75). |
| RESOLUÇÃO 0/4/2010 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica | Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições (Art. 57, § 2º). |
| PNE 2014 | Plano Nacional da Educação | Assegurar que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior” (Meta 15) e formar, em nível de pós-graduação, cinquenta |

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| | | por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE (Meta 16). |
| RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 2/2015 | Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. | A formação continuada, [...] deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado [...] em suas diferentes etapas e modalidades (Art. 17). |

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 2 evidencia, em linhas gerais, três aspectos pertinentes à formação de professores: o amparo legal trazido pela Lei 9394/96 – LDB e pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação; a fonte de recursos financeiros para as formações; as políticas e programas que objetivam a formação docente.

Vale assinalar que, na Lei nº 9394/96 (BRASIL 1996), a formação continuada é considerada como capacitação em serviço (Art. 61, inciso I); aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, inciso II) ou treinamento em serviço (Art. 87), o que, segundo Marin (1995), reportam a um tipo de formação.

No artigo 62 da LDBEN (BRASIL, 1996), a formação continuada aparece como direito a ser garantido, seja no próprio local de trabalho, seja fora desse. É entendida como instrumento de valorização profissional, cuja garantia deve estar nos estatutos e planos de carreira

do magistério público, conforme expressa o artigo 67 dessa mesma lei, no qual também está definido, como princípio orientador da valorização do magistério, além do piso salarial profissional, da progressão funcional, das condições adequadas ao trabalho, o aperfeiçoamento profissional continuado, “inclusive com *licenciamento periódico remunerado para esse fim*” (BRASIL, 1996, art. 97, grifo nosso).

Assim, a LDB assegura uma conquista aos educadores, uma vez que ao atribuir responsabilidades quanto à oferta de formação continuada, regulamenta uma política de financiamento para manutenção e desenvolvimento da formação docente. Isso se materializou, inicialmente, por meio do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e, posteriormente, já em 2007, pelo FUNDEB³- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007).

Os recursos do FUNDEB provêm dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no artigo 212 da Constituição Federal⁴. Estes recursos podem ser aplicados de acordo com as prioridades definidas pela administração municipal, sendo “no mínimo 60% destinado para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na área de atuação” (BRASIL, 2009, p.23). Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais da educação (magistério e outros servidores em exercício na educação), são despesas que podem ser subsidiadas pelo FUNDEB. Assim, por meio desse Fundo, poderão ser oferecidos cursos tanto de formação inicial quanto de formação continuada, e, portanto, o FUNDEB é a forma de

³ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

⁴C.F.,Art. 212-A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1998).

operacionalizar financeiramente o que diz a LDBEN, ao referir-se à garantia do direito à capacitação docente.

A Resolução CNE/CEB 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, em seu artigo 2, inciso III, prevê orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e profissionais da educação básica. Essa mesma resolução, no título que trata do acesso e permanência para qualidade social, considera a valorização dos profissionais da educação também por meio de formação inicial e continuada, salientando que os programas destinados a esse fim devem atender as dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas, preparando os docentes para o desempenho de suas atribuições (BRASIL, 2010).

Desta forma, nota-se que a Resolução CNE/CEB 04/2010, além de orientar o processo de formação docente, ainda credita a ela responsabilidades pelo desempenho do professor. A referida resolução, no artigo 58, considera a necessidade de que se contemple o programa de formação continuada no projeto político pedagógico, como forma de fomentar o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e habilidades inerentes à profissão. Por fim, no artigo 59, orienta que o projeto de formação preveja a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e os estudantes, a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual como coletiva, e a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar. Isso objetiva que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, para que correspondam às exigências de um projeto de Nação (BRASIL, 2010).

Também o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que apresenta 20 metas para a educação brasileira, faz menção à formação inicial e continuada de professores, garantindo-a inclusive em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Assim, a meta 15 do Plano Nacional de Educação recomenda:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida *formação inicial*, nos termos da legislação, e *formação continuada em nível superior de*

graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação (BRASIL, PNE, 2014, grifo nosso).

Por sua vez, a meta 16 do PNE aponta que, até 2024, último ano de vigência do Plano, 50% dos docentes da educação básica tenham acessado à formação *lato ou stricto sensu*, bem como todos os professores tenham tido oportunidades de acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino. Para isso, diversas estratégias são propostas para a consolidação da meta 16, dentre as quais destacam-se: realizar o planejamento da demanda por capacitação e fomentar a sua realização; ampliar a oferta de bolsas de estudos para pós-graduação; disponibilizar, por meio eletrônico, materiais didáticos e pedagógicos suplementares (BRASIL, 2014).

Também a Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, no seu artigo 1º, propõe princípios e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação. Ainda em seu artigo 1º, parágrafo 3º, orienta as atividades dos centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições de educação básica que desenvolvem atividades de formação continuada docente.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 2 recomenda que sejam observadas as políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o padrão de qualidade e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada. A referida resolução, em seu artigo 2º, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, para docentes da Educação Básica, capacitando-os para as diferentes modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas várias áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 2 defende o propósito de garantir, com qualidade, “os direitos e objetivos de aprendizagem e o

seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional”. Esse documento considera que a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida pelos entes federados (BRASIL, 2015).

Segundo essa resolução, a formação continuada deve compreender dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, envolvendo atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações, para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica. Nesse tipo de formação, as principais finalidades devem ser a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Nesse sentido, a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos docentes, que leva em conta os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde está inserida. Portanto, a Resolução CNE/CEB nº 2 aponta para a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia. Também defende o respeito ao protagonismo do professor e a existência de um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar a sua prática, o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015).

Assim, em consonância com a legislação, considera-se que a formação continuada envolve múltiplas possibilidades: atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica, incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas; cursos de extensão, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; cursos de especialização, mestrado e doutorado. Tais possibilidades de formação deverão ser definidas no projeto institucional, articuladas às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2015).

Assim, em termos de legislação que ampara o processo de formação inicial e continuada docente no sistema de educação brasileiro, observa-se que, desde a LDBEN (BRASIL, 1996), esse tema já é abordado e apresentado como direito do profissional docente a ser garantido pelo Estado. Enquanto a LDB trata de garantir esse direito, as legislações, políticas e programas decorrentes buscam regulamentar e operacionalizar o processo. Dessa forma, o FUNDEB ocupa-se do financiamento, enquanto que as Resoluções CNE/CEB 02/2010 e CNE/CEB 04/2015 fornecem as orientações necessárias à implementação das possibilidades formativas a serem oferecidas aos docentes.

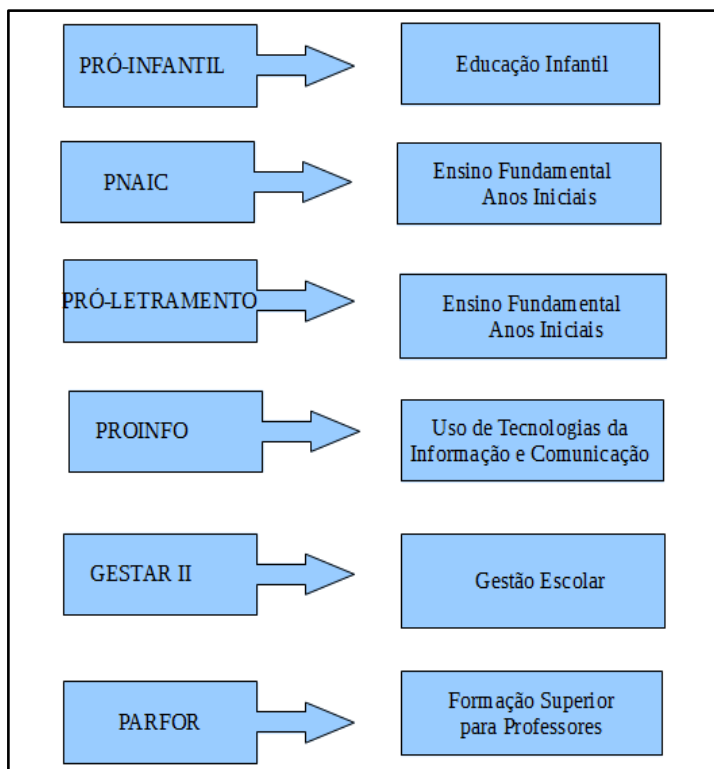
Cabe ressaltar que o próprio Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), revisado em 2014 e com prazo para 2024, dedica algumas de suas metas para o assunto, descrevendo diversas estratégias de ação para que se efetivem essas formações, em suas mais diferentes modalidades. Por exemplo, a meta 16 propõe a oferta de formação continuada e de pós-graduação para, pelo menos, 50% dos professores da educação Básica. Assim diz a meta:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Conforme dados do Observatório do PNE⁵, até o ano de 2016 a Educação Básica contava com apenas 34,6% de seus professores com pós-graduação e 33,3% deles tinham acesso à educação continuada, o que revela que ainda há um longo caminho a percorrer para que a meta 16 seja alcançada. No entanto, há diversas iniciativas do MEC no sentido de promover a formação dos professores, o que se dá principalmente por meio de programas governamentais específicos, como evidencia a figura 1.

⁵Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados>

Figura 1- Programas nacionais de formação continuada docente



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/formacao> (2018)

Os programas citados na figura 1 constituem iniciativas do governo federal para promover a formação de professores no âmbito das redes públicas de Educação Básica e têm ação direta sobre as redes municipais. Dentre tais programas, evidencia-se três que se destinam às etapas específicas da educação (Pró-Infantil; Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; e Pró-Letramento), enquanto que os outros três referem-se à formação genérica dos professores, abrangendo aspectos como o domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação; a Gestão Escolar e a própria formação em nível superior para aqueles profissionais que ainda não a possuem. Por meio da consulta ao site

do MEC, acesso em 2017, é possível conhecer os objetivos e abrangência de cada programa.

O Pró-Infantil é um curso na modalidade à distância, de nível médio e destina-se a profissionais que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, e que não possuem a formação específica para o magistério. Portanto, este programa traz aporte teórico e metodológico para profissionais que atendem à primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Já o PNAIC⁶ – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – direciona-se a professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo um curso presencial de dois anos que propõe metodologia, estudos e atividades práticas com o foco nos direitos de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização.

O Parfor tem por objetivo promover a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

O Proinfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. A partir deste, apresenta-se também o e-Proinfo como um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio, a distância, ao processo ensino-aprendizagem.

O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Este é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

⁶ Este programa vigorou de 2013 a 2018.

O programa Gestar (Gestão da Aprendizagem Escolar) oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores

dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. Seu foco é a discussão sobre questões práticas e teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

Por fim, a Rede Nacional de Formação Continuada de professores, criada em 2004, visa contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. Tais programas se organizaram a partir de parcerias entre o MEC, universidades e sistemas de ensino público.

Gatti (2008), no entanto, aponta que os estudos de cunho crítico acerca do tema, demonstram que há uma contradição entre o propalado e os programas efetivados pelo MEC. A autora reforça que, “o propósito inicial dos programas que seriam o aprimoramento dos profissionais, renovações e inovações de suas práticas e aprofundamento em conhecimentos vem sendo superados pelo caráter compensatório da má qualidade inicial” (GATTI, 2008, p. 58).

Nessa direção, Evangelista e Shiroma (2004, p. 535) destaca que a política de profissionalização de professores e gestores nos moldes em que está sendo implementado tem contribuído para a desintelectualização, “diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente”, uma vez que não está fundamentada que esteja fundamentada em princípios que considerem a reflexão sobre o trabalho educativo e o caráter pessoal e profissional docente.

Portanto, a formação docente é um processo reconhecido como direito do docente, devendo ser financiado, orientado e estimulado pelas diferentes esferas administrativas, pois se constitui elemento fundamental para a qualidade da educação básica.

Na seção a seguir trataremos o tema formação continuada e a gestão da educação.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A formação de professores, no sistema educacional brasileiro, é uma política pública de educação pela qual espera-se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes e contribuir para a qualificar a educação no País. Como política pública, portanto, a formação continuada docente requer ações de gestão que efetivem, na prática, uma proposta de educação que a justifique, seja ela do sistema de ensino ou da escola em específico. Esse contexto de efetivação das ações é mediado pelo gestor, que articula as prerrogativas legais com a necessidade local, para então propor e executar as medidas práticas de implantação da política. Conforme Dourado (2007, p.924), “a problematização das condições de formação e profissionalização docentes coloca-se como questão interligada à gestão educacional”, sendo necessária a observação de múltiplos fatores que se fazem presentes na atividade desses profissionais.

Tendo por base essa premissa, a presente seção objetiva discutir a gestão educacional e suas implicações na formação continuada de professores, à luz de autores como Libâneo (2001), Dourado (2007, 2012), Pereira (2014), entre outros.

Inicialmente, cabe retomar com Ferreira (2004, p.306), que “a gestão relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram”. A autora lembra que o termo vem se afirmando no campo educacional, com sentido social, com vistas a promoção humana diferente do sentido de administração clássica.

Dessa maneira, pode-se considerar a gestão educacional como elemento responsável pela “formação humana dos cidadãos” (FERREIRA, 2004, p.307). É ela, portanto, que dá suporte às práticas educativas mediadoras dos processos formativos.

Segundo Cossio et al. (2010), para gerir a educação hoje é preciso ultrapassar formas estritamente racionais, técnicas e compreender a gestão no contexto das relações que se estabelecem na escola e sociedade.

Tal argumento reafirma a ideia de Libâneo (2001), de que as concepções de gestão refletem posições políticas que influenciam na conservação ou transformação social e, ao representarem estilos de gestão, nos permitem fazer análises da estrutura e dinâmica dos sistemas de ensino. Com base nos estudos existentes no Brasil sobre a

organização e gestão escolar e nas experiências observadas, o autor apresenta duas concepções básicas de organização e gestão: a concepção científico-racional e sociocrítica.

A concepção científico-racional, em que prevalece uma visão mais técnica e burocrática da escola, centrada na hierarquia de cargos e funções, visa a racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços escolares, seguindo princípios e métodos da administração empresarial. São características desse modelo de gestão, a divisão técnica do trabalho, o poder centralizado do diretor com ênfase nas relações de subordinação e autoritarismo, na administração de procedimentos burocráticos, de normas e no cumprimento das tarefas do que nas pessoas (LIBÂNEO, 2001).

Tal concepção corresponde ao que Pereira (2012) denomina de gestão democrática centralizada, que se sustenta na lógica do mercado e tem como principal característica, a centralização de poder no gestor, sendo ele, portanto, quem determina a realização de tarefas. “São ações deste modelo: informar, explicar, determinar, alertar.” (PEREIRA, 2012, p.3). Nesse modelo de gestão, em que se enfatiza as relações de subordinação e rígida determinação de funções, a autonomia e a reflexão das pessoas inexistem ou são restringidas, uma vez que a gestão corresponde ao cumprimento/execução de determinações externas.

A formação continuada de professores nesta perspectiva de gestão tende a assumir, de forma explícita ou não, uma abordagem mais técnica que, para Imbernóm (2009), pode nos levar de volta ao passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia), sem análise, seja nos conteúdos curriculares ou nas formas de gestão, seja no controle técnico-burocrático da educação e formação docente. Nesse sentido, alerta o autor, que uma reestruturação profissional do professorado e de sua formação precisa se opor frontalmente a qualquer manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica.

Dito de outra maneira, a formação continuada nessa perspectiva se fundamenta na ideia de que a intervenção do professor no processo de ensino deve estar centrada na intervenção técnica. Logo, como afirma Pérez Gómez.(1998, p.358), “o docente deve se preparar no domínio de técnicas derivadas desde fora, por especialistas externos, que ele deve aprender para aplicar”.

Para Libâneo (2015), faz-se necessário superar as formas conservadoras de gestão escolar, de modo que suas estratégias de organização do trabalho escolar correspondam a objetivos sociais e políticos afinados com uma educação democrática, que pressupõe uma

formação continuada fundamentada em uma concepção que possibilite aos docentes consciência crítica sobre a função social da escola.

A concepção sociocrítica, por sua vez, baseia-se na relação democrática entre direção e comunidade escolar. Tal concepção acentua a importância da busca coletiva de objetivos comuns desejados e assumidos por todos os envolvidos no trabalho escolar. A característica básica deste modelo é a definição sociopolítica e pedagógica de objetivos educacionais comprometidos com a educação emancipatória. Nesta concepção, Libâneo (2015) destaca, entre outras, a perspectiva de gestão democrática participativa, cuja característica básica é a intercomunicação dialógica entre direção e comunidade educativa, objetivando qualificar a oferta democrática da educação escolar em termos de acesso e apropriação do conhecimento escolar. Pereira (2012), no mesmo sentido, mas de outro modo, reafirma que a gestão democrática participativa tem como princípio a participação direta e a tomada de decisões para questões de interesse coletivo pertinentes à educação.

Conforme Libâneo (2015), a perspectiva democrática participativa caracteriza-se também pela definição explícita e coletiva de objetivos sociopolíticos e pedagógicos, busca de objetividade no trato com as questões de organização e gestão, mediante coleta de informações reais, acompanhamento e avaliação sistemáticos, afim de diagnosticar e reorientar, participativamente, as ações e tomada de decisões. Cabe relevar, que tal perspectiva reconhece a importância da gestão participativa, sem desconsiderar a necessidade de coordenação e diferenciação de competências profissionais entre os membros da equipe gestora, inclusive de avaliação sistemática das decisões tomadas e das correspondentes ações desenvolvidas.

O modelo de gestão democrática participativa concebe a docência como trabalho interativo e aponta para a construção coletiva dos objetivos educacionais, modificando as relações de poder e garantindo a ação integrada/responsável da equipe educativa. Reconhece, por conseguinte, a escola como espaço educativo de formação pessoal e profissional. Isto é, como afirma Libâneo (2015, p.121), “a escola [...] como um lugar de aprendizagem, em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas é também local em que desenvolvem sua profissionalidade”. Eis aí a importância da formação continuada dos docentes para qualificar a discussão e a ação pedagógica e curricular.

Nesse sentido, vale a posição de Hora (2010) de que o gestor educacional precisa compreender a dimensão política de seu trabalho,

substituindo a rotina alienada e burocrática por práticas de participação coletiva, para que os profissionais da escola compreendam sua responsabilidade social frente ao ato educativo e à formação continuada, reconhecendo-a como importante instrumento para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais numa abordagem reflexiva crítica. Sem perder de vista, evidentemente, que se faz necessário identificar, como sublinha Pimenta (2002), o tipo de reflexão realizada, considerar as condições que os professores têm para refletir sobre suas práticas, bem como reconhecer se os saberes produzidos pelo processo reflexivo possuem potencial suficiente para intervir de forma crítica no contexto social, em particular, o educacional e o escolar, visando contribuir para transformá-lo.

Segundo Pérez Gómez (1998), os efeitos da formação continuada serão significativos se a reflexão crítica se processar na articulação entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino e a formação docente como elementos fundamentais no processo de transformação social. Por este enfoque, os programas de formação docente precisam enfatizar a apropriação crítica, por parte dos participantes, de saberes docentes com clara orientação sociopolítica, curricular e pedagógica, que lhes possibilitem desnudar as influências da ideologia dominante e reafirmar o compromisso político com uma docência para a emancipação. Isso será possível na medida em que a formação continuada, amparada e fundamentada numa proposta de gestão democrática participativa, promover o desenvolvimento de “professores reflexivos que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas públicas” (NÓVOA, 1991, p.25).

Pensar a formação continuada de professores, enquanto política de educação pelo prisma requer considerar que o gestor do sistema educacional precisa compreendê-la como promotora de novos conhecimentos e não como processo compensatório, visando suprir a suposta “precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação” (GATTI, 2008, p.58). Espera-se, portanto, que o gestor rompa com a ideia da formação como superação de *déficit* em defesa da formação como reflexão na prática para a reconstrução social (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Pelo exposto, fica claro que modelo de gestão e modelo de formação são correspondentes. Quiçá! Tal relação se configure no sentido de se pensar a política de gestão educacional coerente com uma política de formação continuada de professores comprometida com

práticas, que qualifiquem o trabalho docente e garantam a função social da escola numa abordagem dialógica e de emancipação.

Um dos grandes problemas para a concretização deste argumento, segundo Dourado (2007), é a falta de articulação entre as iniciativas das políticas educacionais, impedindo um planejamento sistemático e uma sintonia entre o Estado, as demandas sociais e o setor produtivo. Sobre isso, afirma o autor:

a constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica de descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo, que evidenciassem políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007, p.925).

Diante desses aspectos, desafiantes para a gestão do sistema educacional, Dourado (2007, p.940) diz que pensar em qualidade social da educação não implica apenas criar programas. Vai além disso, exigindo “ações que possam reverter a situação de baixa qualidade na educação básica. Isso pressupõe, por um lado identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de mudança do quadro atual”. O autor critica a criação de programas governamentais⁷, com ações descontinuadas, que não têm atingido os objetivos anunciados. Ao contrário, muitas vezes, o gestor escolar ocupa-se de executá-los, embora os perceba distanciados da realidade local.

A seguir, passamos a apresentar os procedimentos metodológicos empreendidos para esse estudo.

⁷ Dourado (2007) exemplifica, em seu texto, com programas, como: FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola; PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola; PDDE-Programa Dinheiro Direto na Escola; Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares.

4 METODOLOGIA

Este capítulo destina-se a descrever a metodologia adotada para investigar o problema de pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa, o campo de estudo, os instrumentos e técnicas de coleta de dados e de análise dos resultados.

Para desenvolver o estudo proposto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho descritivo compreensivo, com dados coletados por meio de análise dos documentos e entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa qualitativa permite compreender as características subjetivas do fenômeno investigado e, segundo Minayo (2011, p.21), “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das crenças, dos valores, das atitudes”. É também considerada descritiva aquela pesquisa que pretende apenas descrever o fenômeno, sem lhe causar interferências (RAUEN, 1999; RUDIO, 2000).

A pesquisa de fonte primária é aquela que apresenta “dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados” (OLIVEIRA, 2008, p.70) e, neste trabalho, é representada pelos documentos e entrevistas.

Minayo (2011) considera que a entrevista é um importante instrumento de pesquisa qualitativa, próprio para coleta de fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos de pesquisa e que vivenciam uma determinada realidade.

Na pesquisa em questão, a entrevista foi um dos instrumentos utilizados, por ser considerada um instrumento bastante eficaz na investigação social. Conforme Lakatos e Marconi (2013) a entrevista é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social, capaz de explorar mais amplamente a questão investigada. “É importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades, como da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia Social, da Política, do Serviço Social, do Jornalismo, das Relações Públicas, da Pesquisa de Mercado e outras” (2013, p.80-81).

A modalidade de entrevista foi a semiestruturada, onde o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Partindo destes referenciais sobre metodologia, optou-se por

realizar entrevistas semiestruturadas, conforme roteiro apresentado no apêndice B.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

O campo de pesquisa referente ao estudo circunscreveu-se a dois municípios do extremo sul catarinense, no âmbito das secretarias municipais de educação. Para caracterizá-los, usamos a denominação município A e município B e buscamos dados referentes à organização econômica e social, bem como de seus sistemas educacionais.

Quadro 3 – Aspectos geográficos, econômicos dos municípios pesquisados

| Característica | Município A | Município B |
|-----------------------|---|-----------------------------------|
| Área | 143,329 km ² | 145,762 km ² |
| Nº de habitantes | 29.710 hab | 8.234 hab |
| Base econômica | Indústria têxtil, calçadista e cerâmica | Turismo, agricultura e apicultura |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IBGE (BRASIL, 2015).

Os dois municípios pesquisados são limítrofes, com áreas territoriais aproximadas, mas com diferenças significativas no que se refere à população: um possui quase trinta mil habitantes e o outro apenas oito mil aproximadamente, sendo que o município B, por sua natureza mais litorânea, teve um povoamento fixo mais tardio.

Em termos econômicos, nota-se que os municípios pesquisados possuem bases econômicas diferentes, sendo uma proveniente da indústria e outra dos setores agrícola e turístico.

No que se refere à educação pública municipal, os contextos pesquisados estão caracterizados conforme mostra o quadro 4:

Quadro 4 – Dados da rede de ensino dos municípios pesquisados

| Dados | Município A | Município B |
|----------------------------------|--------------------|--------------------|
| Nº de escolas Ensino Fundamental | 09 | 02 |
| Nº de centros Educação Infantil | 07 | 07 |
| Nº de matrículas | 3.716 | 2.039 |
| Nº de professores | 400 | 94 |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Observa-se, pelo quadro 4, que o município A tem uma estrutura maior, com mais escolas, um contingente maior de alunos e um número maior de professores do que o município B. Ambos os municípios oferecem, em suas redes, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no entanto, no caso do município B, há a oferta de Educação de Jovens e Adultos no nível fundamental, com o atendimento de 49 alunos nessa modalidade.

No que se refere à equipe pedagógica das secretarias municipais, o município A conta com um grupo de profissionais assim constituído: secretária municipal, coordenadora pedagógica de Educação Infantil, coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental I e II. Também fazem parte da equipe pedagógica municipal 1 psicólogo, 1 fonoaudiólogo e 1 nutricionista.

O município B tem uma equipe denominada de suporte pedagógico, constituída também por psicólogo, fonoaudiólogo, nutricionista e coordenadores pedagógicos que atuam nas unidades escolares. Em sua equipe, atuam um diretor administrativo, uma diretora pedagógica, uma orientadora escolar e a secretária municipal da educação.

O quadro a seguir apresenta a descrição dos gestores, sua formação e o tempo que atuam na secretaria municipal de educação município A:

Quadro 5 – Perfil dos gestores do Município A

| Participantes da pesquisa | Função | Tempo de gestão | Formação |
|----------------------------------|-------------------------------|------------------------|--|
| A1 | Gestora de Ensino Fundamental | 5 anos | Pedagogia com especialização em gestão escolar |
| A2 | Gestora de Educação Infantil | 5 anos | Letras com especialização em linguística |
| A3 | Gestora de Ensino Fundamental | 17 anos | Pedagogia com especialização em gestão escolar |
| A4 | Secretária da Educação | 2 anos | Letras com especialização em linguística |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

O quadro 06 apresenta a descrição dos gestores, sua formação e o tempo que atuam na secretaria municipal de Educação município B:

Quadro 6 – Perfil dos gestores do Município B

| Participantes da pesquisa | Função | Tempo de gestão | Formação |
|----------------------------------|-------------------------|------------------------|--|
| B1 | Diretor Pedagógico | 5 anos | Letras com especialização em Linguística |
| B2 | Orientadora Educacional | 20 anos | Pedagogia com especialização em Orientação escolar |
| B3 | Secretária da Educação | 2 anos | Letras com especialização em Linguística |
| B4 | Diretora Administrativa | 5 anos | Ciências Biológicas com especialização em Metodologia de Ciências e Gestão Escolar |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

O objeto de pesquisa foi a formação continuada de professores. Buscou-se compreender a visão da equipe gestora de dois sistemas municipais de ensino do extremo sul catarinense sobre o assunto e, para isso, os gestores das equipes pedagógicas dos dois municípios estudados foram os sujeitos de pesquisa, constituindo o seguinte grupo: 02 secretários municipais de educação, 04 gestores municipais do Ensino Fundamental e 02 gestores municipais da Educação Infantil.

4.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Partindo do aceite da pesquisa por parte dos gestores dos dois municípios que compõem o campo de estudo, já obtido em visita prévia às Secretarias Municipais de Educação, os dados foram coletados a partir de fontes primárias (documentos e entrevistas).

Os documentos municipais, tais como os Planos Municipais de Educação, as resoluções, atas e outros documentos foram utilizados com vistas a verificar a existência de propostas, diretrizes e programas municipais referentes à formação continuada docente, bem como conhecer

seus conteúdos e compreender o que cada município pretende em relação ao assunto.

As entrevistas semiestruturadas, dirigidas aos gestores, seguiram um roteiro previamente construído (APÊNDICE B), contendo quatro perguntas: 1) O que você entende por formação continuada? 2) Como a formação continuada é oportunizada aos professores pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura? 3) Quais os aspectos que vocês levam em conta para a definição do processo de formação continuada? 4) Como vocês avaliam a formação continuada de professores promovida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura? No caso deste último questionamento, quando a resposta fosse uma visão negativa do processo, perguntávamos o que poderia ser feito em favor do assunto, se já haviam refletido sobre os pontos negativos e também pensadas outras possibilidades para efetivar essa formação.

Após a realização das entrevistas, as quais foram gravadas, foi feita a transcrição das respostas e, a partir do material obtido, iniciou-se a análise dos dados, tendo por base a técnica de Análise de Conteúdo descrita por Bardin, (2010). Essa técnica se constitui de três etapas: a) pré-análise, que é a fase de organização do material para análise; b) exploração do material, fase em que o pesquisador analisa todo o material organizado, tudo o que constitui a pesquisa, e o organiza por categorias; c) tratamento dos resultados, fase em que o pesquisador interpreta os dados, que necessitam ser trabalhados para tornarem-se significativos ao processo (BARDIN, 2010).

Depois da organização dos dados, todas as questões formuladas nas entrevistas geraram categorias de análise, sendo que as respostas foram analisadas a partir de uma perspectiva sócio histórica, na qual deve ser considerado o contexto social em que ocorre o fenômeno estudado. Assim, buscou-se compreender a formação continuada levando em conta a relação dialética entre os envolvidos, as concepções que fundamentam as práticas realizadas no programa de formação docente, reconhecendo-o como instrumento de transformação social.

Assim, a pesquisa realizada utilizou-se dos procedimentos metodológicos, descritos na sequência:

1º) Fase de levantamento documental, quando foram solicitados os Planos Municipais de Educação, os Planos Municipais de Carreira, resoluções e atas que fizessem referências à formação continuada docente. Nesta fase, foi realizada uma primeira análise, seguindo a primeira etapa sugerida por Bardin (2010), quando se buscou conhecer as propostas dos municípios para a formação continuada docente, bem

como encontrar subsídios com vistas à formulação de perguntas nas entrevistas.

2º) Fase de realização das entrevistas, que iniciou com a construção do roteiro semiestruturado e seguiu com a obtenção das respostas dos sujeitos da pesquisa.

3º) Fase de tratamento dos dados, que envolveu o agrupamento de dados documentais por categorias e a transcrição das entrevistas, com respostas também agrupadas por categorias.

4º) Fase de análise dos resultados, na qual se traz a discussão dos resultados obtidos, a partir dos referenciais adotados neste estudo.

A partir da execução dos passos metodológicos descritos anteriormente, passou-se à análise e à discussão dos resultados, o que se constitui a seção 5 deste estudo, descrita a seguir.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os sentidos que emergiram dos dados da pesquisa empreendida nos dois municípios que constituíram o campo de estudo deste trabalho, mais especificamente no que se refere à formação continuada docente. Para organizar tais dados, os municípios foram denominados Município A e Município B e o capítulo foi estruturado em três seções: a primeira, traz a identificação do que está proposto nos documentos oficiais dos municípios em termos de formação continuada docente, a partir da análise de documentos como o PME e o Plano de Cargos e Salários; a segunda seção apresenta a concepção dos gestores municipais de educação acerca da formação continuada docente, para o que nos utilizamos de dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores dos dois municípios; a terceira seção, busca estabelecer a relação entre os documentos oficiais e a concepção gestora sobre formação continuada docente.

5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

Para compor a análise que empreendemos nessa pesquisa, foi necessário examinar alguns aspectos dos documentos oficiais que norteiam a educação nos municípios pesquisados. Para isso, adotamos, como referenciais, dois tipos de documentos: o Plano Municipal da Educação e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, nos quais colocamos especial atenção às questões relativas à formação de professores, assunto que se faz presente em vários pontos desses documentos. Para o exame dessas fontes foram estabelecidas três categorias de análise: a) garantia de formação, ou seja, se os docentes têm a sua formação assegurada durante o exercício profissional; b) conteúdo, isto é, se os documentos expressam a abordagem dos temas a serem estudados; c) metodologia, ou seja, se os documentos definem as formas pelas quais a formação poderá se materializar.

Nos documentos do Município A, a formação continuada se faz presente tanto no Plano Municipal de Educação quanto no Plano de Carreira dos professores. No caso do PME, o assunto aparece especificamente na meta 15 do documento, na qual se lê: “garantir [...] política municipal de formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação”. Para atender essa meta, o

Plano define, como estratégias, incentivo à formação superior, especialmente para aqueles profissionais da educação que ainda não possuem habilitação; promoção da formação continuada em serviço; formação que privilegie a articulação teoria e prática; formação que aborde temas transversais, tais como gênero, direitos sociais, orientação sexual e tecnologias. Portanto, no município A, o Plano Municipal de Educação expressa a garantia da formação, tanto inicial quanto continuada, apresenta estratégias para a oferta dessa formação e também define conteúdos a serem abordados, relativo a temas transversais.

Em outro documento analisado no Município A, o Plano Municipal de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério, a formação continuada aparece no artigo 38, sendo tratada como aperfeiçoamento ou capacitação.

No Art. 38-O Sistema Municipal de Ensino reforça que envidará esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço. A implementação dos programas tomará em consideração:

- I – A prioridade em áreas curriculares carentes de professores;
- II – A situação funcional dos professores, de modo a priorizar os que terão mais tempo de exercício a ser cumprido no Sistema;
- III – A utilização de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos da educação à distância. (PME, 2015, p.11).

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração também expressa a garantia de formação, porém levando em consideração as áreas curriculares carentes, priorizando os docentes com maior tempo de trabalho a ser cumprido na rede e definindo os recursos metodológicos a serem adotados, como por exemplo, os cursos a distância.

Observa-se que ambos os documentos do município A apresentam garantias de formação docente, porém com prioridades diferentes. Enquanto o PME propõe priorizar os profissionais que ainda não tenham formação, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração prevê a formação em áreas que apresentem carência de docentes, além de levar

em conta o tempo em que o professor ainda permanecerá atuando na rede.

Depreende-se dessa análise que a formação continuada para professores da rede municipal do município A está garantida nos documentos oficiais, entretanto, sem que haja uma proposta estruturada e unificada, que apresente o conteúdo de forma clara e que especifique como as metas e estratégias definidas nestes documentos se materializam na prática. Além disso, a divergência de prioridades de formação entre o PME e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração pode se constituir em uma situação confusa para o gestor no momento da definição das ações de formação.

Por sua vez, no Plano Municipal de Educação do município B, está expresso que a garantia de qualidade da educação passa pela formação inicial e continuada dos professores, sendo esta a base para a valorização profissional e a construção da cidadania. Isso vai ao encontro do que dizem autores como Pérez Gómez (1998) e Dourado (2015), os quais atribuem ao processo de formação continuada docente o caminho para uma educação de qualidade, emancipatória e de transformação social. Para esses autores, é preciso investir em formações que sustentem a posição política da ação docente e que contemplem várias perspectivas: técnica, pedagógica, ética, política, social, entre outras.

Segundo o PME do município B, a valorização do magistério implica em “promover *capacitações* periódicas que assegurem atualização para os profissionais, objetivando manter, na rede de ensino, perspectivas de *aperfeiçoamento* constante, considerando que a educação continuada relaciona-se à cultura letrada e à visão crítica” (PME, 2015, p.42, grifo nosso). Além disso, a formação continuada é reconhecida também, nesse documento municipal, como um dos critérios indispensáveis para a promoção no plano de carreira.

Considerando que no PME do Município B consta que um dos grandes desafios da educação é fazer acontecer, além da quantidade, a qualidade do ensino, e que a garantia da qualidade passa pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação (PME, 2015, p.42), evidencia-se que esse município põe a formação de professores em relação direta com a qualidade que pretende alcançar na educação. O PME salienta a necessidade de valorização dos profissionais da educação e o reconhecimento do seu papel social frente a construção da cidadania. No plano, portanto, correlacionam-se cidadania, qualidade de ensino e formação.

Além disso, a formação continuada é reconhecida, também nesse documento municipal, como essencial para a promoção no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração. No entanto, em sua redação, esse Plano expressa um condicionante à oferta de formação aos docentes, relativo ao aspecto financeiro. Assim, conforme descrito, o Plano Municipal de Educação

[...] há de prever, na carreira, cursos de capacitação e formação, especialização profissional, **desde que haja disponibilidade financeira**, que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada, visando a abertura de novos horizontes. Esse plano deverá, portanto, dar especial atenção à formação continuada visando a abertura de novos horizontes na atuação e avaliação do desempenho dos professores
(PME, 2015, p.43, grifo nosso).

Salienta-se também que, nessa proposta municipal, a formação não se direciona somente aos docentes, mas a toda a equipe educativa que promove a educação escolar. Dessa forma, o documento diz:

Esse plano deverá, portanto, dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. Como a educação não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos, técnicos, docentes, funcionários, administrativo e de apoio, faz-se necessário estender a esses profissionais cursos com a mesma qualidade, objetivando uma melhor formação (PME, 2015, p.43).

Ainda sobre formação, o Plano do município B apresenta também metas⁸ e estratégias, nas quais se evidenciam aspectos como formação em serviço; formação para a educação integral; formação para educação inclusiva; formação para a utilização de novas tecnologias na educação. Além disso, essas metas e estratégias propõem formar parcerias com as

⁸Referência às metas 1, 6, 16, 17 e 19 do Plano Municipal de Educação do Município B.

universidades, visando principalmente melhorar o desempenho no exercício de cargos de direção de escolas. O referido documento garante a formação e sugere temáticas, porém não apresenta, de forma clara, os conteúdos e as metodologias para isso.

Outro documento analisado no município B foi o Plano Municipal de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério. O capítulo II, artigo 11 desse documento prevê que o ingresso na carreira do magistério se dará por meio de concurso público de provas e títulos, com progressão por horas de aperfeiçoamento. No capítulo IV, artigo 6, que se refere à formação profissional, se encontra a exigência de ensino superior para os profissionais que atuam nas diferentes modalidades do ensino da rede municipal. Sobre isso, diz o documento: “a formação profissional exigida para o exercício das diferentes modalidades do ensino da rede municipal é a de nível Superior, de licenciatura plena na área de atuação específica para o cargo do grupo docente” (PME, 2016, p.11).

Ainda no capítulo IV desse Plano fica assegurado que a administração pública municipal promoverá a valorização dos profissionais da educação, garantindo a qualificação dos docentes de maneira continuada. Também nesse capítulo estão descritas as funções da Secretaria Municipal de Educação, relativas à formação docente: planejar e /ou executar cursos de capacitação de recursos humanos, bem como implementar programas de desenvolvimento e de formação pedagógica aos profissionais do magistério, de forma continuada.

Embora reconhecido o valor da educação e da formação docente como garantia de qualidade para o processo educativo, nos documentos oficiais não se evidencia uma proposta estruturada para a formação continuada de professores, como por exemplo, fontes financiadoras, programas a serem criados e executados, responsabilidades em diferentes níveis para a execução dessas formações. Outro aspecto relevante é o fato da formação ser pensada a partir da disponibilidade financeira, criando um condicionante para a execução das ações e submetendo isso a contingências da gestão. Dessa forma, essa ressalva acerca da questão financeira relativiza a garantia de formação.

No curso dessa análise documental de ambos os municípios, a formação docente foi expressa por diferentes terminologias: aperfeiçoamento; capacitação; educação continuada. Essas expressões foram usadas como sinônimos para indicar o processo formativo. Cabe ressaltar, sobre essa questão, que tais termos encontram diferentes bases conceituais na literatura que estuda a temática. Assim, cabe lembrar que

Marin (1995) considera um sentido diferente para cada termo apresentado, bem como para as concepções e ações. Essa diversidade de terminologias contribui para a existência de múltiplas concepções acerca de formação continuada docente, mesmo entre gestores da mesma rede de ensino.

A partir do exposto pode-se afirmar que a formação continuada está garantida em ambos os municípios em considerando os documentos analisados. No entanto, considerando a natureza dos documentos fica para os gestores o desdobramento de estratégias que devem orientar os programas de formação continuada de professores, uma vez que tais procedimentos não estão nele identificados e especificados.

A seção a seguir apresenta as concepções dos gestores sobre formação continuada a partir das entrevistas realizadas.

5.2 A CONCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Em cada município foram realizadas entrevistas com 4 (quatro) gestores, sendo, portanto, 8 (oito) o total de entrevistados. Para facilitar a análise, inicialmente foram construídos quadros com as respostas obtidas nas entrevistas (ANEXOS 1 a 5) e, a seguir, essas respostas foram agrupadas por sentidos, verificando a prevalência. Os dados serão considerados no conjunto dos dois municípios pesquisados, tomando como referência o Índice de Prevalência – IP conjunto, destacando questões consideradas relevantes.

Essa seção que trata da concepção dos gestores apresenta-se organizada em torno de quatro categorias de análise: a) concepção dos gestores sobre formação continuada; b) estratégias de formação continuada nos municípios; c) aspectos definidores de formação continuada; d) percepção dos gestores sobre a formação continuada.

5.2.1 Concepção dos gestores sobre formação continuada

A pergunta inicial da entrevista buscava conhecer qual concepção cada gestor possuía sobre formação continuada docente. Assim, os gestores foram indagados sobre essa questão e, inicialmente, a análise recaiu sobre o item que apresentou maior prevalência no conjunto de respostas, considerando ambos os municípios. Após, analisamos a

prevalência de cada município, separadamente. As respostas estão expressas na tabela 1.

Tabela 1 – Concepção de Formação Continuada oportunizada pela SME conforme os gestores.

nº de gestores: 8

| CONCEPÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA | *F Município A | F Município B | ** IP |
|---|-------------------------------|------------------------------|------------------|
| Aperfeiçoamento/estudo necessário à profissão/reflexão sobre teoria e prática | 3 | 3 | 6 |
| Encontros com palestrantes sobre temas relacionados ao processo educativo | 1 | 4 | 5 |
| Capacitação / estudo contínuo | 3 | | 3 |

*F (Frequência): corresponde ao número de entrada do sentido na fala dos gestores

**IP: Índice de preponderância

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa

Nota-se, na tabela acima que a concepção dos gestores sobre formação continuada, considerados os dois municípios em conjunto, concentram-se em torno de dois sentidos: um, como aperfeiçoamento necessário à profissão, capaz de promover a reflexão sobre teoria e prática (IP=6); outro, encontro com palestrantes, a fim de abordar temas relacionados ao processo educativo (IP=5).

Em relação ao primeiro sentido, aperfeiçoamento na concepção das gestoras teria o mesmo significado dado por Marin (1995) de reduzir a questão da formação ao aperfeiçoamento de práticas metodológicas com acentuado caráter técnico? Se tomarmos o sentido de que o processo de formação, segundo os gestores, deve oportunizar a reflexão sobre teoria e prática, pensamos que não. Contudo, cabe a interrogação, a que reflexão se refere os entrevistados? Se o processo reflexivo mencionado assumir enfoque crítico, a formação docente poderá caminhar ao encontro da concepção de Pérez Gómez (1998) Imbernón (2009), Nóvoa (2009), Alarcão (2011).

Sobre a compreensão de formação como aperfeiçoamento, evidencia-se também nas respostas a valorização do caráter contínuo desse processo, como fator fundamental para o êxito da formação, conforme se observa nas falas dos gestores:

Às vezes, a gente vê que a formação como acontece não é a ideal, aquelas formações esporádicas, mas para mim formação continuada é aquela que o professor vai dando seguimento, vai tendo uma continuidade naquilo que ele se propôs a estudar. (B1)

Ao meu ver, ela não é só um curso ou uma palestra única de determinado tema, que se dá por eventuais momentos. Acho que ela tem que ter um início e uma continuidade no sentido de que tem que ser avaliada, ver se o que se propôs a fazer realmente era aquilo que se desejava, se foram alcançados os objetivos, ver se a formação correspondeu aquilo que foi visto de problema no início; acho que ela tem que ter essa análise e essa avaliação contínua. (A3)

Observa-se que a fala dos gestores vai ao encontro do que Dourado (2015) afirma em relação à necessidade do caráter permanente das formações docentes, reconhecendo o trabalho e a realidade dos ambientes educativos.

Percebe-se também a preocupação dos gestores com a teoria como suporte para a reflexão sobre as práticas docentes e para a interpretação da realidade. A formação, portanto, surge como contribuição para pensar e repensar o processo educativo. Sobre isso, disseram as gestoras:

Para mim, formação continuada é aprofundamento teórico, a partir do momento que o professor entende como a criança aprende, como eu tenho que ensinar, e isso tudo está embasado em teorias que vão fazer eu refletir sobre a minha prática, e o que que eu percebo, o que que eu vejo assim, que a gente tem que estar sempre se adequando, se aperfeiçoando. (A3)

Formação continuada para mim é uma das partes mais importantes para o professor em sala de aula, acredito que o é o que vai dar fortalecimento na aprendizagem, no conhecimento, para que o professor possa assim exercer a sua função com mais bagagem. (B3)

Outro sentido que prevalece nas falas dos gestores entrevistados (com predominância para o município B) refere-se à formação organizada com palestrantes sobre temas relacionados ao processo educativo, representados nos fragmentos abaixo:

A gente está lutando sempre para fazer o melhor, estamos buscando e querendo sempre trazer pessoas de fora, trazer alguém que nos ajude a fazer a formação porque santo de casa não faz milagre.(A2)

A formação dada na nossa rede de ensino no início do ano, os cursos de preparação e também na metade do ano, algumas vezes ao longo do ano alguns cursos de formação, acontece com palestrante.(B2)

A gente e aqui na secretaria [...] diante dos coordenadores e diretores entra em consenso e traz um palestrante que vem ajudar os professores [...] Se contrata os palestrantes e avisa sobre os temas que precisam ser trabalhados.(B2)

Nessa compreensão de formação continuada docente, cabe lembrar o pensamento de Marin (1995), que processos formativos nessa perspectiva podem não se constituírem em espaço para o ato de reflexão da prática docente, tendo em vista que, muitas vezes, são organizados sem a devida contextualização ao exercício cotidiano dos professores. Posição também corroborada por Imbernón (2009), que crítica a ortodoxia dos processos formativos implementados por *experts*, com modelos prontos de formação, os quais impossibilitam o caráter reflexivo do docente.

Pelo que se percebe, os gestores dos dois sistemas de ensino pesquisados, demonstraram compreensão de que a formação docente deve ser um processo contínuo – no caso do município B com ênfase na organização, valendo-se de palestrantes – entretanto, visando mais preencher as lacunas formativas do professor do que proporcionar a reflexão sobre sua prática.

Passamos, na sequência, às estratégias de formação continuada dos municípios na visão dos gestores.

5.2.2 Estratégias de formação continuada nos municípios na visão dos gestores

Após buscar o entendimento dos gestores acerca de formação continuada docente, indagamos os entrevistados sobre os modelos de formação que cada município oportunizava. As respostas obtidas foram agrupadas por semelhança de significado e resultaram no que expressa na tabela 2.

Tabela 2 – Estratégias de Formação Continuada oportunizada pela SME conforme os gestores
nº de gestores: 8

| ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA | F* Município A | F Município B | IP |
|---|-------------------------------|------------------------------|-----------|
| Semana de planejamento no início do ano, com palestrantes | 4 | 4 | 8 |
| Palestras durante o ano | 3 | 4 | 7 |
| Dias de estudo/reuniões pedagógicas a partir das necessidades do processo educativo | 4 | 2 | 6 |
| Programa Nacional de Alfabetização da Idade Certa | 3 | 3 | 6 |

*F (Frequência): corresponde ao número de entrada do sentido na fala dos gestores

**IP: Índice de preponderância

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa

Pela tabela 2, evidencia-se a predominância da estratégia de formação continuada ancorada em atividades durante a chamada semana de planejamento, organizada no início do ano letivo. Essa prática é realizada tanto no município A, como no município B e é prevalente em ambos os municípios. Segundo a maioria dos entrevistados, nessa semana, geralmente são contratados palestrantes, especialistas de diferentes áreas para proferirem palestras, que tratem de temas comuns às escolas. Essas palestras podem ser realizadas também ao longo do

ano, de acordo com as necessidades das escolas como bem ilustra a fala de B1:

Hoje a formação continuada é oportunizada basicamente no início do ano letivo com a semana de planejamento, geralmente são em torno de duas semanas às vezes um pouco menos, onde acontecem palestras, cursos, dias de estudos direcionados. Então essa formação acaba sendo continuada porque ao decorrer do ano cada instituição tem seu momento de parada, né, seja reunião pedagógica ou outros momento em que se faz a continuidade daquilo que foi iniciado na semana de planejamento.(B1)

A gente não tem nenhum planejamento escrito para formação continuada, vamos fazendo a partir das necessidades daquilo que conversamos com os gestores das escolas, geralmente no início do ano letivo organizamos a semana de planejamento com palestrantes e depois as escolas continuam.(A3)

Sobre a formação por meio de palestras, vale o apontamento de Nóvoa (2009, p.31) sobre o crescimento da “indústria do ensino com seus produtos”, no qual professores viram seu território profissional sendo ocupado por outros grupos. Nesse sentido, sua voz, muitas vezes, é silenciada, desconsiderando-se a necessidade de que a construção dos saberes se realize no contexto da profissão e que o docente seja sujeito ativo nesse processo.

Dentre as estratégias adotadas, os gestores enfatizam a presença de um agente externo à rede municipal, que é a formação por meio do PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, oferecida pelo Governo Federal. Sobre esse Programa, os gestores falaram:

Desde 2013 a gente está proporcionando o PNAIC para os professores alfabetizadores, um projeto que todo mundo conhece do governo federal e ali a gente conseguiu fazer uma formação continuada, mas porém, apenas com professores de primeiro ao terceiro ano.(A4)

Para fazer essa formação continuada pro fundamental I, antes a gente participava do PNAIC, que é um programa do governo [...]oferecemos essa oportunidade de estudo de planejamento, trabalhamos sequências didáticas, trabalhamos tudo o que a gente aprendeu no PNAIC, a gente trouxe. (A1)

Uma das formações que estava dando certo e vai continuar que é o PNAIC, que é essa formação de primeiro ao terceiro ano, dentro da alfabetização e a gente viu que deu certo, e a gente abraçou com bastante vontade, mesmo que não venha verba e suporte pedagógico material, a gente vai construir e vai continuar com nossos professores.(B3)

No entanto, o PNAIC, modelo adotado pelos municípios em parceria com o Governo Federal, atende apenas aos professores dos três anos iniciais do Ensino fundamental. Assim, esse programa, sendo direcionado apenas aos professores alfabetizadores, não é uma formação que atenda a toda a necessidade da rede. Além do PNAIC, não foi mencionado, pelas gestoras entrevistadas, nenhuma estratégia diferenciada para a formação dos demais professores.

A respeito da oferta de programas formativos por parte do Governo Federal, Gatti (2009) salienta que houve avanços, nos últimos anos, no que se refere ao desenvolvimento de políticas de formação continuada em resposta aos problemas educacionais. No entanto, autora chama a atenção para o caráter compensatório destes programas, lembrando a necessidade de se repensar tanto a formação inicial promovida nas Instituições de Educação Superior, como a formação continuada que vem sendo oferecida, a fim de se construir saberes que realmente promovam maior autonomia docente.

Outra estratégia ainda evidenciada são os encontros e reuniões pedagógicas, com o próprio grupo de professores, mediados pelos gestores, conforme se observa nas respostas dadas pelas entrevistadas:

Hoje as gestoras do setor pedagógico trabalham, todo o bimestre, fazem estudo com o pessoal do primeiro ao quinto ano, é, com a roda da leitura, recanto pedagógico, elas mesmas estão trabalhando Estamos buscando outras pessoas também para fazer uma formação continuada, tem um pessoal

que também está trabalhando com a gente, a partir da nossa necessidade que é a educação inclusiva, a inclusão eficiente, eles estão dando uma formação continuada não apenas para aqueles que trabalham como segundo professor, mas para o professor titular que tem a responsabilidade com o aluno mesmo, está sendo bem interessante.(A4)

A formação acaba sendo continuada porque ao decorrer do ano cada instituição tem seus momentos de parada, reunião pedagógica, momentos e que os professores trabalham temas sobre o processo educativo.(B1)

Observa-se que ambos os municípios incluem as reuniões pedagógicas como momentos formativos. Sobre esse aspecto Tardif (2002) considera que as reuniões pedagógicas são espaços significativos, que possibilitam ao professor refletir, construir e reconstruir saberes que favoreçam seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, conforme Pérez Gómez (1998), faz-se necessário reconhecer que tipo de reflexão se promove por meio das reuniões pedagógicas, quais concepções fundamentam tal estratégia de formação, verificando se sustentam ideais de racionalidade técnica ou de reconstrução social. Isto porque para o autor “a prática profissional do docente deve ser considerada como uma prática intelectual e autônoma, não meramente técnica” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.379). Este argumento nos remete a pensar, com Tardif (2002), na pesquisa como base para a mobilização dos saberes profissionais, avançando, a partir de conhecimentos teóricos, em direção a superar o modelo aplicacionista de saberes, sem reflexão sobre a ação.

Ainda no município A, a formação docente pode ocorrer por meio de dias de estudos em torno da Proposta Curricular Municipal, como diz A1 e A3:

A gente tem a proposta curricular, construída desde 2010, 2011, 2012 pelos professores; que ficou concluída em 2012. A gente trabalha com ela, reflete sobre a proposta que é dentro de uma linha histórico-cultural. A gente sabe que existe um distanciamento, falta entendimento dessa teoria e dessa prática.(A1)

A gente trabalha e precisa estudar mais a Proposta Curricular, apesar dos professores terem participado da construção, observa-se que eles não se apropriaram daquele documento, teoricamente falando, a gente procura ver discutir e fazer a formação.(A3)

Considerando que a proposta curricular deste município, segundo o depoimento mencionado, foi elaborada coletivamente pelos professores nos leva a pensar que esse processo possa se constituir como espaço de formação continuada. Tomando ainda o argumento sobre a continuidade da reflexão coletiva da referida proposta e sua base histórico-cultural poder-se-ia dizer que se trata de um processo de formação continuada ancorado na perspectiva crítica de reconstrução social. (PÉREZ GÓMEZ, 1998), uma vez que nessa direção os professores podem ter oportunidade de repensar seus papéis, se recontextualizando em suas identidades e responsabilidades profissionais, qualificando-se, desse modo, para uma prática emancipatória (ALARCÃO, 2011; TARDIF, 2002).

Dentro do propósito da formação, a partir das necessidades do processo educativo os gestores do município A, mencionaram também a organização da formação continuada por disciplina, por nível de ensino e/ou por disciplina, especialmente para os professores do Ensino Fundamental, anos finais, demonstrado na fala da Gestora A1: “a gente ofereceu momentos para o pessoal do fundamental II, encontros por disciplina”. Prática desejada, mas não concretizada no município B, conforme o que segue:

Nós gostaríamos de investir em formação de forma mais específica por exemplo, por área, mas o investimento é muito alto, já tentamos parcerias com outros municípios que na última hora desistiram e acabou não acontecendo, vejo que a formação tem sido dada de forma muito geral.(B3)

Logo, neste município, são oportunizadas práticas de formação universalista-generalista (PEREIRA, 2007) para os diferentes níveis de ensino, que desconsidera as especificidades do conhecimento das diferentes disciplinas e suas demandas e pedagógicas (GARCÍA, 1999).

Não foi percebida, nas falas dos gestores, a necessidade de mudança em relação ao modelo de formação adotado pelas secretarias, exceto o desejo dos gestores do município B em realizarem formações por áreas.

5.2.3 Aspectos definidores das estratégias de formação continuada na visão dos gestores

A entrevista com gestores também buscou conhecer como se definem as estratégias mencionadas anteriormente, ou seja, de que maneira os municípios se mobilizam para operacionalizar a formação docente. A tabela 3 apresenta o índice de predominância referente a este tópico.

Tabela 3 – Aspectos definidores dos modelos de formação continuada na visão dos Gestores

nº de gestores:8

| ASPECTOS DEFINIDORES | F MUNICÍPIO A | F MUNICÍPIO B | IP |
|--|------------------------------|------------------------------|-----------|
| A prática do dia a dia, a partir da realidade. | 4 | 4 | 8 |
| Avaliação nacional e municipal. | 2 | - | 2 |

*F (Frequência): corresponde ao número de entrada do sentido na fala dos gestores

**IP: Índice de preponderância

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa

Observa-se, pela tabela, que o que define as estratégias de formação adotadas pelos municípios, são as experiências do dia a dia escolar, daquilo que é próprio do cotidiano das escolas. Se tais elementos forem tomados pelos municípios como forma de praticar a crítica sobre a prática, os processos formativos que empreendem contribuirão para a emancipação dos profissionais envolvidos e a consequente transformação do currículo das escolas em que atuam, com reflexo positivo sobre a qualidade social da educação que oferecem.

As avaliações nacionais também se constituem parâmetros definidores dos temas de formação para o município A:

A gente observou os dados do IDEB, as provas do Governo Federal, a Prova ANA, a Prova Brasil, a gente também fez uma prova nossa, municipal, e observou que tem uma defasagem muito grande no terceiro ano, então através dessas observações, desses dados, a gente trabalhou a formação.(A3)

Ambos os municípios definem, como elementos norteadores, a análise da realidade, ou seja, a prática do cotidiano e as necessidades que surgem desta análise, conforme os gestores.

Neste processo, é considerado importante a escuta de pais, professores, gestores e alunos, como no caso do município A. Portanto, a formação é pensada e organizada a partir das opiniões, sugestões e dos problemas que surgem diariamente no contexto educativo. Assim, conforme a gestora B1:

Para organizar a formação dos professores uma das coisas que geralmente a gente faz é uma avaliação do ano anterior, o que foi solicitado, o que foi levantado, o que deu mais problema, a partir daí, organizamos os momentos formativos.(B1)

A gente considera muito importante a prática do dia a dia, o como eles estão fazendo, o que é que está faltando, o que a gente que suprir, depende de toda uma conjuntura, a gente escuta pais, alunos, professores, gestores, então a partir daí a gente direciona nossa ação.(A1)

No mesmo sentido:

Ao longo do ano a gente vai vendo as dificuldades que os professores nos questionam, nos indagam, dificuldades que eles tem nessa formação com os alunos, então a gente sempre busca trazer palestrantes e formadores de acordo com as dificuldades dos professores.(B2)

Os gestores consideram importante reconhecer a realidade como ponto de partida para a elaboração dos momentos de formação continuada. Portanto, há uma intencionalidade de construir um processo reflexivo para definir as estratégias formativas. É fundamental a escuta da realidade docente como ponto de partida para se pensar a formação, porém, segundo nos alerta Pimenta (2000), só a reflexão não basta. É necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir as injustiças e desigualdades sociais, ou seja, reconhecer que tipo de reflexão tem se realizado e a partir da perspectiva reflexiva de educação, definir quais reflexões levam à consciência das implicações sociais, econômicas e políticas presentes no processo de ensino. Em um mesmo sentido, Pérez Gómez (1998) reforça a importância de se reconhecer as posições políticas implícitas nos programas formativos.

Ao serem indagados sobre outras possibilidades em termos de formação continuada, surgiram, nas falas, estratégias que se repetem para ambos os municípios em anos anteriores com ênfase na racionalidade técnica. No município A, prevalece a contratação de profissionais/palestrantes para abordar temas relacionados ao processo educativo. São evidências do que afirmamos as falas de duas gestoras do município A, a saber:

Temos discutido, conversado, teve uma mulher aqui vendendo proposta de cursos para uma formação continuada para todas as disciplinas, a gente ainda não viu outra possibilidade, em função da demanda de trabalho, às vezes não temos tempo para pesquisar sobre formação.(A3)

A gente tem discutido muito sobre isso e está pensando em trazer alguém, um especialista para trabalhar teoria da atividade, a gente quer mudar o foco nas metodologias para que os professores pensem coisas novas. [...]Então contratamos um especialista que trabalhará novas metodologias.(A1)

No município B a preferência na formação por áreas, reafirma a formação como estratégia eficaz e necessária ao Sistema de Ensino, que

pelas citações abaixo deixa antever, mesmo implícito seu caráter instrumental.

Estamos pensando formas de fazer essa formação por área, tipo pessoal das humana e pessoal das exatas, formação para os anos iniciais e anos finais, separado da Educação infantil. (B1)

Nós gostaríamos de investir em formação de forma mais específica, por exemplo, por área [...] vejo que a formação acontece de forma muito geral, não atinge completamente as necessidades do grupo. (B2)

Temos discutido uma formação que atenda os professores por áreas, acredito que se trabalhar de forma mais específica teremos um rendimento melhor. (B3)

[...]A nossa formação fica falha por não oferecer a formação por área, acredito que a formação por área pode atender melhor às necessidades dos professores. (B4)

Outro aspecto que chama a atenção nas entrevistas foi o fato dos gestores de ambos os municípios declararem não haver um programa estruturado e contínuo para a formação. Percebe-se que as ações das equipes das secretarias municipais muitas vezes não são continuadas, os gestores mudam com a troca de prefeitos. No caso do município B, devido à reeleição, manteve-se a equipe. Já no município A, somente permaneceu uma gestora da secretaria municipal que já é efetiva na rede há 17 anos, e relatou a descontinuidade das ações formativas do sistema do qual faz parte.

Esta descontinuidade é apontada por Dourado (2015) como um dos grandes problemas em relação à formação continuada em nosso país. Muitas das iniciativas de programas formativos a nível nacional, realizadas em parcerias com municípios e estados, recaem em programas iniciados e muitas vezes suspensos, quando há troca na gestão, afetando a qualidade no processo e nos resultados.

5.2.4 Percepção dos gestores sobre o processo de formação continuada

Por fim, procuramos conhecer qual a percepção que os gestores fazem do processo de formação continuada em seus municípios. Ao serem indagados sobre essa questão, a maioria centrou seus discursos na insuficiência do processo para suprir as necessidades das redes de ensino, aliado à escassez de recursos financeiros para a formação, conforme expressa a tabela 4.

Tabela 4 – Percepção dos gestores sobre formação continuada de gestores:8 n°

| AVALIAÇÃO | F Município A | F Município B | IP |
|---|------------------------------|------------------------------|-----------|
| Não supre as necessidades/ser contínua | 4 | 4 | 8 |
| Falta de investimentos para se promover formação continuada, alto custo | 4 | 4 | 8 |
| Os horários estabelecidos não favorecem a participação docente | 2 | 4 | 6 |
| Atende às necessidades educativas | - | 3 | 3 |

*F (Frequência): corresponde ao número de entrada do sentido na fala dos gestores

**IP: Índice de preponderância

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa

A partir da tabela acima, pode-se perceber que, em relação à avaliação sobre a formação continuada, podem ser ressaltados os aspectos, que segue.

Para os municípios A e B, a formação proporcionada aos educadores não supre as necessidades educativas. Os gestores apontam a falta de investimentos como principal obstáculo para as secretarias, pois embora percebida a necessidade de se promover momentos formativos mais regulares e sistemáticos, o alto custo inviabiliza o processo. Assim, afirmaram os entrevistados:

Penso que o financeiro é um obstáculo que enfrentamos, talvez seja nosso maior obstáculo, o custo para a formação é alto e não temos condições de proporcionar outros momentos além do início do ano, o custo dos palestrantes é alto. (B3)

Conversamos, discutimos bastante, mas tudo bate no financeiro, tudo para quando chega no financeiro, porque geralmente os palestrantes querem valores muito altos e hoje a gente não dispõe, essa é a nossa realidade, infelizmente. (A2)

A questão financeira é, sem dúvida, um agravante que pode inviabilizar programas de formação continuada de professores, junto a outros condicionantes: políticos, socioculturais, institucionais, entre outros. Nessa direção, Dourado (2007) discute o papel basilar das políticas de financiamento para a educação, que, muitas vezes, carecem de regulação e controles claros no sentido de garantir que as metas a que se referem sejam concretizadas de modo a alcançar os objetivos, que se tem em vista. As distorções que ocorrem no campo da formação continuada em termos de financiamento têm origem no distanciamento entre gestão e propósitos formativos, tanto dos profissionais da educação, quanto dos educandos. Daí termos o quadro de formação esboçado pelos municípios pesquisados que, se pode dizer, representa a situação de muitos municípios catarinenses e brasileiros.

Outro aspecto considerado preocupante pelos gestores, com predominância para o município B, é a pouca participação, por parte dos docentes, nos eventos de formação, devido ao horário (extra) estabelecido. Significativo desta constatação são as declarações dos gestores abaixo:

O problema é: os horários. A gente tem que fazer a noite e o professor trabalha o dia todo, ele está cansado, tem família, e o horário às vezes, não consegue atingir o número de professores[...]. Outra coisa, para liberar aluno para fazer a formação continuada no horário de trabalho também não dá; os pais não entendem, tem que cumprir os duzentos dias letivos[...]. Muitas vezes, se traz os profissionais para trabalhar e os professores que, talvez tivessem

dúvidas, que realmente iriam usufruir daquela conversa que o palestrante faria, não vem. (A4)

Muitas vezes os horários de estudo não favorecem a participação do professor, deveria serem previstas paradas durante o ano, no calendário letivo, para que a formação vá além de uma semana no início do ano, a nossa formação fica falha.(B3)

Causa estranheza as considerações dos gestores das secretarias de educação em questão, considerando que os documentos analisados de ambos os municípios prescrevem a garantia da formação continuada de suas redes de ensino e suas iniciativas, porém, não preveem cronograma inserido no regime de trabalho dos professores, transformando a formação em tarefa extra.

É preciso, pois, ter presente as condições de trabalho dos profissionais da educação, definindo no calendário escolar, espaços para o processo formativo, considerando-os como pessoa e promovendo novos modos de organização da profissão docente, como forma de garantir-lhes o direito de uma formação sistemática e qualificada (NÓVOA, 1995).

Considerando as necessidades educativas, o município B reconhece como aspecto positivo a formação, inclusive a reconhece democrática, ao considerar as necessidades trazidas pela comunidade escolar. Nesse aspecto são significativos os comentários seguintes:

É uma boa formação no sentido que eu acho que ela é bem democrática, a gente tenta proporcionar aquilo que chega até nós de mais necessário, dentro das necessidades que vem chegando durante todo ano, dentro desta a gente tenta abranger desde o psicológico dos professores até as questões administrativas e de organização pedagógica.(B3)

Ao longo do ano, a gente vai vendo as dificuldades que os professores nos questionam, nos indagam, dificuldades que eles têm nessa formação com os alunos. Então, sempre se busca trazer palestrantes e formadores de acordo com as dificuldades dos professores [...] Geralmente vem direcionado pelos professores, diretores, coordenado-

res pedagógicos juntamente com o grupo da secretaria municipal de educação.(B1)

Resta questionar, no entanto, como as formações oferecidas centradas em especialistas externos, enfocando temas generalistas, possibilitam aos profissionais da educação desse sistema de ensino, refletirem criticamente sobre suas práticas e produzirem novas formas de atuação, primordialmente, sobre a forma e natureza do conhecimento, que oferecem aos alunos por meio do ensino que desenvolvem.

Ficam, então, evidenciadas algumas contradições entre o que os gestores de ambos os municípios pensam sobre formação continuada e o que é concretizado no contexto das secretarias de educação pesquisadas.

Quanto a continuidade da formação, embora prevaleça a concepção de que o caráter contínuo do processo seja considerado fator fundamental para o êxito da formação, as estratégias mencionadas e utilizadas pelos gestores são características de formações esporádicas, geralmente proporcionadas no início das atividades do ano letivo.

Outro aspecto contraditório, que se sobressai nas entrevistas com os gestores refere-se à abrangência da formação. Em suas falas, declaram valorizar a formação por área, entendendo que é a melhor opção para contextualizar o processo formativo, às práticas docentes. No entanto, ao efetivarem suas estratégias de ação, acabam por realizar formações generalistas, centradas em palestras de temas gerais, definidos por decisão das secretarias municipais. Portanto, o que ocorre é a abordagem de um mesmo tema, com único enfoque para todos os profissionais docentes da rede, o que significa desconsideração das especificidades das diferentes áreas do conhecimento e das diferentes etapas da educação.

Outra contradição que emerge dos dados da pesquisa corresponde ao aspecto da criticidade da formação. Observa-se que os gestores nesta questão almejam uma formação pautada na teoria, que ao mesmo tempo se mostre reflexiva, crítica e sintonizada com as realidades dos docentes. No entanto, os procedimentos formativos disponibilizados aos docentes limitam esta intenção, considerando o caráter generalista da abordagem dos temas pelos palestrantes contratados e a condição de receptor – muitas vezes – passivo dos professores. Sabe-se que em configuração como essa, a reflexão crítica sobre a prática torna-se frágil ou pode não acontecer, tendo em vista a descontextualização previa do tema abordado à realidade das escolas ou à dificuldade do professor, que participa desses eventos, de fazê-la. Uma formação mais específica e

próxima das diferentes realidades vivenciadas pelos docentes, por certo, pode contribuir de maneira significativa para a sua formação crítica.

Outro aspecto diz respeito a gestão, mais especificamente sobre a forma centralizadora pela qual os gestores organizam as estratégias de formação. Embora nas falas, seja salientada a escuta dos profissionais a serem envolvidos, para definição dos temas a serem trabalhados, a formação é sempre definida e decidida pelas secretarias, inclusive com repetição de práticas formativas dos anos anteriores.

Portanto, as contradições apontam para necessidade de se repensar a formação nos sistemas de ensino pesquisados a fim de que tenha efeitos positivos sobre o processo de qualificação de professores e de formação humana dos alunos.

A seguir, apresentamos a relação entre as concepções das equipes gestoras e os documentos oficiais analisados.

5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: AS EXPRESSÕES DOS DOCUMENTOS E O DISCURSO DAS EQUIPES GESTORAS

A partir da análise dos planos municipais e das entrevistas realizadas, buscamos estabelecer a relação entre o que está posto nos documentos e o que dizem os gestores sobre formação continuada docente. Nesse exercício de relação foi possível identificar aspectos ora de distanciamento, ora de aproximação entre os textos oficiais e o pensamento dos gestores.

Assim, partimos do estabelecido nos planos municipais (PME e Plano de Cargos, Salários e Remuneração), visando identificar os elementos que deles emergem e seriam passíveis de estabelecer relação com aspectos constitutivos da fala dos gestores e vice e versa.

Conforme mencionado, para a análise dos documentos foram definidas três categorias: a primeira foi a garantia de formação, com intuito de reconhecer qual o lugar que a formação continuada de professores ocupa na legislação municipal; a segunda categoria diz respeito ao conteúdo abordado no processo formativo; a terceira, recai sobre a metodologia, ou seja, as formas pelas quais a formação se materializa na prática.

Em termos de garantia de formação, observamos que, em ambos os municípios, os planos analisados se apresentam como diretrizes aos sistemas municipais de ensino, porém nenhum dos gestores entrevistados mencionou os planos municipais de educação e de carreira como bases para a definição das políticas e ações de formação a serem

executadas pelas secretarias municipais de educação. Também observamos o fato de não haver, em nenhum dos municípios pesquisados, um projeto estruturado para a formação continuada e nem registros sobre as formações promovidas anteriormente, em outras gestões. Isso remete à ideia de uma possível descontinuidade de ações, especialmente, por ocasião da troca da equipe gestora.

Especificamente, a análise do Plano Municipal de Educação do município A nos permite afirmar que há garantia para implementação de política pública de formação inicial e continuada, uma vez que a formação inicial é condição para o ingresso dos docentes efetivos, assim como a formação continuada é necessária para a progressão no plano de carreira desse município. Portanto, formação inicial e formação continuada são descritas, nos documentos, como essenciais para o acesso à carreira e para a progressão. No entanto, embora expresso no Plano, nenhum gestor sinalizou a existência de iniciativas permanentes de apoio aos docentes do sistema municipal para a efetivação dessas formações. No caso da formação continuada, o documento diz que “o Sistema Municipal de Ensino envidará esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em nível superior [...], bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço.

Tais esforços não são especificados, deixando subjetivas as ações que realmente deverão ser executadas. Na fala dos gestores, no entanto, foi citado que, obrigatoriamente, a cada biênio, o município promove 80 horas de formação aos docentes da rede, a fim de que se cumpram as normas do plano de carreira. Então, parte-se da ideia de “formação em nível superior e programas de aperfeiçoamento em serviço”, para se chegar a 80 horas de formação, a cada dois anos, para efeitos de progressão.

No município B, os documentos oficiais analisados correlacionam educação de qualidade e valorização profissional com a formação de professores, sendo que o PME garante a promoção de “capacitações periódicas” e “perspectivas de aperfeiçoamento constante” e “educação continuada para promoção no plano de carreira” (PME, 2015, p.42). Nesses documentos, embora reconhecida a importância da formação docente, há um condicionante para a realização da mesma, que é a questão financeira. No PME lê-se: “[...] Há que se prever na carreira, cursos de capacitação e formação [...] desde que haja disponibilidade financeira”. Os gestores desse município, entretanto, declaram que a formação docente é essencial para o processo educacional e deve acontecer segundo especificidades das áreas, mas esbarra no

financiamento, conforme diz uma das gestoras do município B: “nós gostaríamos de investir em formação de forma mais específica [...], mas o investimento é muito alto”. Observa-se, nesse aspecto, que o condicionante apresentado pelo documento atinge as ações dos gestores, fazendo com que aquilo que se efetiva na prática não corresponda exatamente à concepção de formação declarada pelo dirigente.

No que se refere à garantia de formação, percebe-se um distanciamento entre o que está expresso nos documentos e aquilo que dizem os gestores. Embora os textos documentais assegurem a formação continuada, isso é feito de forma subjetiva, sem oferecer ao gestor as condições necessárias para que essa formação se efetive. Em relação a garantia de formação continuada expressa nos documentos, embora reconhecida na fala da equipe gestora, na prática se efetivam ações que divergem da concepção de formação continuada apontada como ideal pelos gestores.

O PME do município A expressa os conteúdos para a formação dos professores, direcionando o foco para os temas transversais, gênero, direitos sociais, orientação sexual e outros. No entanto, esses temas apresentados no documento não foram apontados, em nenhum momento, na fala da equipe gestora. Nesse município, a referência formativa foi o PNAIC, programa federal que trata da alfabetização na idade certa e o estudo da proposta curricular do município. O que se evidencia, nas falas da equipe gestora desse município é a preocupação com a possibilidade de aprofundamento teórico sobre a aprendizagem, sobre avaliação e também a oportunidade de o docente falar sobre os temas que emergem de seu cotidiano. Nota-se ainda que a preocupação do gestor recai também sobre a continuidade do processo, pois considera que apenas uma palestra isolada não dá conta da formação que se almeja.

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração também garante a implementação de programa de desenvolvimento profissional para os docentes em exercício, porém neste caso não apresenta estratégias e conteúdo para o mesmo. Nesse sentido, em relação ao município A, observa-se que os planos se limitam a garantir a formação continuada e embora apresentem conteúdo para a formação (no caso do PME), nesse caso, cabe a decisão político-pedagógica dos gestores dos sistemas e escolas sobre o assunto em questão.

No caso do município B, os documentos analisados não fazem referência a conteúdos específicos, mas sugerem áreas de abrangência da formação, tais como educação inclusiva, educação integral e tecnologias educacionais. Todavia, a fala de um membro da equipe

gestora revela que, apesar de almejarem uma formação por área, os escassos recursos financeiros impedem que isso ocorra, fazendo-os incorrerem nas formações mais gerais, para toda a rede. Nesse caso, portanto, evidencia-se que o gestor defende uma formação específica, enquanto o plano propõe formações a partir de temas gerais.

No que se refere à metodologia que os municípios adotam para efetivar o processo de formação docente, também se evidenciam discrepâncias entre o texto dos documentos e a fala dos gestores. O fato da formação se realizar prioritariamente no início do ano letivo, conforme declaram os gestores entrevistados, revela que o modelo que se efetiva, nos municípios, não oferece um processo contínuo de formação. Na maioria das vezes, tal formação restringe-se a apenas a uma semana, no início do ano letivo. Cabe salientar, ainda que essa prática apontada pelos gestores em suas falas faz com que a formação docente ocupe o tempo e o espaço no calendário letivo, que se diz destinado ao planejamento de ações em cada escola, confundindo-se planejamento pedagógico com formação docente. O caminho ideal seria fazer o planejamento das ações pedagógicas a partir do processo formativo, pois é esse último que instrumentaliza o docente para novas propostas de práticas ou aprimora as práticas já adotadas.

É necessário ressaltar, no entanto, que o gestor compreende formação continuada como movimento para além do modelo que realmente se efetiva. Isso se percebe em suas falas: “a gente sabe que formação continuada não é uma palestra, um encontro que a gente vai fazer hoje e acabou, a gente sabe que é necessário continuar o estudo que iniciou”(A4). Portanto, o gestor possui uma concepção de formação continuada que não corresponde exatamente àquilo que é executado na prática dos municípios.

Ainda sobre a metodologia adotada para a formação dos docentes, cabe salientar os critérios que são enunciados nos documentos oficiais para definir o processo formativo. Assim, em um dos municípios, os documentos priorizam a formação para atender às áreas em que a rede apresenta maior carência de profissionais; a formação para professores que ficarão por mais tempo atuando na rede; a formação por meio de cursos na modalidade a distância. No outro município, a formação direciona-se aos professores e também aos demais profissionais da educação, incluindo todos os trabalhadores da educação nesse processo. Em contrapartida, os gestores não fazem referência a uma proposta estruturada para atender essas prioridades estabelecidas nos documentos.

Portanto, uma vez que os documentos creditam à formação continuada grande influência na qualidade da educação e, considerando que o gestor admite que não se consegue a formação docente na forma como é compreendida e almejada, percebe-se que há um distanciamento entre o posto nos documentos e as ações que se efetivam nas redes, fato que sugere a necessidade de repensar tanto os documentos quanto as práticas de gestão a fim de sejam efetivadas ações que favoreçam maior qualidade ao processo formativo.

Embora, nesse exercício de relacionar os textos documentais com as falas dos gestores, tenham sido evidenciados vários distanciamentos, não se pode deixar de mencionar que existem aproximações significativas: o entendimento comum de que a formação docente é prerrogativa para uma educação de qualidade; a necessidade de garantir essa formação para o docente; o esforço que o sistema municipal deve dedicar para que se efetive a formação continuada de seus professores.

Nesse aspecto, também é imprescindível salientar o esforço de alguns gestores em promover momentos de reflexão sobre as práticas dos docentes, sobre o cotidiano da escola e sobre a realidade que vivenciam. Isso se expressa, por exemplo na fala de uma gestora: “Hoje as meninas daqui (gestoras da SMEC) do setor pedagógico, elas trabalham, todo o bimestre elas fazem estudo com o pessoal do primeiro ao quinto ano, é, com a roda da leitura, recanto pedagógico, elas mesmo estão trabalhando” (A4). Trata-se de um esforço próprio, sem investimento financeiro por parte do sistema educacional e que demanda empenhar dedicação e compromisso com o processo formativo. É, ainda, um exercício profícuo de escuta da realidade, de reflexão sobre a ação docente, de apropriação de novos conceitos teóricos e de oportunidade para que a prática seja examinada à luz da teoria.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que realizamos, buscou compreender a concepção e o processo de formação continuada dos professores das redes de ensino de dois municípios do extremo sul catarinense.

No processo investigativo desenvolvido, inicialmente, analisamos os documentos oficiais, que disciplinam a temática nesses municípios, mais especificamente os Planos Municipais de Educação e os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério. Nesses documentos evidenciamos que ambos os municípios creditam à formação continuada docente uma decisiva influência para o alcance de uma educação de qualidade social. Cabe salientar, que os dois municípios seguem o que preconiza a legislação nacional, assegurando a oportunidade de formação continuada aos professores.

As entrevistas com os gestores nos possibilitaram aprofundar aspectos mais específicos relativos à formação continuada docente. Neste sentido, evidenciamos algumas contradições entre o que os gestores de ambos os municípios concebem sobre formação continuada e o que é concretizado no contexto das secretarias de educação pesquisadas.

Quanto à continuidade da formação, embora prevaleça a concepção de que seja necessário e fundamental o caráter contínuo do processo, as estratégias mencionadas e utilizadas pelos gestores são características de formações esporádicas, geralmente proporcionadas no início das atividades do ano letivo.

Outro aspecto contraditório se refere à abrangência da formação. Em suas falas, os gestores entrevistados declaram valorizar a formação por área, entendendo que é a melhor opção para contextualizar o processo formativo no âmbito das práticas docentes. No entanto, ao efetivarem suas estratégias de ação, acabam por realizar formações generalistas, centradas em palestras de temas gerais, definidos por decisão das secretarias municipais.

Percebe-se também uma contradição em relação ao aspecto da criticidade da formação. Observa-se que os gestores, nesta questão, almejam uma formação pautada na teoria, que ao mesmo tempo se mostre reflexiva, crítica e sintonizada com as realidades dos docentes. No entanto, os procedimentos formativos disponibilizados aos docentes limitam essa intenção, considerando o caráter generalista da abordagem dos temas pelos palestrantes contratados e a condição de receptor, muitas vezes, passivo, dos professores. Ou seja, o pensamento dos

gestores se coaduna mais com uma formação para os professores, do que para com os professores (NÓVOA,1995).

Em relação à gestão, mais especificamente sobre a forma centralizadora pela qual os gestores organizam as estratégias de formação. Embora nas falas seja salientada a escuta dos profissionais envolvidos para definição dos temas a serem trabalhados, a formação é sempre definida e decida pelas secretarias, inclusive com repetição de práticas formativas de anos anteriores.

Portanto, as contradições apontam para necessidade de se repensar a formação nos sistemas de ensino pesquisados, a fim de que tenha efeitos positivos sobre o processo de qualificação de professores e alunos.

Como terceiro e último aspecto a ser aqui evidenciado, trazemos a relação que se estabelece entre os textos dos documentos legais e as falas dos gestores, considerando que são esses que efetivam o processo de formação continuada docente nos municípios pesquisados. O estudo revelou que há um distanciamento entre o que dizem os textos oficiais, o que os gestores compreendem por formação e o que conseguem realizar, na prática. Assim, essa formação acaba restringida, não atingindo tudo o que é garantido nos documentos. Essa restrição ocorre tanto em termos de tempo, a exemplo das reuniões de planejamento no início das atividades letivas, quanto em termos de abordagens, em que a formação específica, por disciplinas, cede espaço para as palestras generalistas.

É necessário ressaltar os esforços próprios feitos pelas redes para promover a capacitação continuada docente. Barreiras como o pouco tempo no calendário letivo, a falta de recursos financeiros destinados a isso, o alto custo de palestrantes e cursos externos são limitações vencidas, por meio de reuniões e encontros internos, nos quais o debate recai sobre a realidade vivenciada, em uma atitude muito mais reflexiva do que aquela alcançada por formações generalistas.

A análise dos dados coletados nessa pesquisa permitiu que fossem traçadas essas considerações ora apresentadas, que podem ser ditas finais deste estudo, mas que certamente não esgotam o assunto. Ao contrário, visto se tratar de uma questão sempre instigante no campo da educação, almejamos que tais considerações possam ser contributivas para novas investigações, a fim de aprimorar cada vez mais o processo de formação continuada docente, apontado pela literatura da área como decisivo para a educação de qualidade.

Oportuno é também mencionar que a metodologia adotada para pesquisa se mostrou suficiente para dar conta do propósito central do

estudo empreendido já reafirmado. No entanto, considerando os limites deste estudo, acreditamos que futuros estudos envolvendo professores e o cotidiano de suas escolas possa contribuir para que novos conhecimentos sejam produzidos no sentido de oferecer subsídio para se repensar a prática da formação continuada nos contextos municipais investigados.

Por fim, a pesquisa nos possibilitou ampliar o olhar sobre a questão da formação continuada, à luz das teorias que nos proporcionaram refletir e compreender o quanto essa política pode contribuir para qualificar a proposta pedagógica, tanto das secretarias, que promovem a gestão da educação, quanto das escolas, espaço onde as práticas educacionais se efetivam. Foi possível perceber a importância da relação de qualidade que deve se estabelecer entre formação inicial e continuada. Assim, é imprescindível que os professores tenham uma formação inicial capaz de lhes garantir maior confiança e competência profissional, de maneira que a formação continuada não sirva apenas para suprir déficits da inicial, mas contribua para alavancar mudanças significativas do processo educativo.

Também, o estudo das diferentes terminologias relativas à formação continuada docente me permitiu alcançar maior clareza sobre a temática. Outro aspecto o foi o entendimento de que as concepções de formação continuada sustentam posições políticas, que promovem um projeto de sociedade e a formação do cidadão. Isto é, podem contribuir para transformar a sociedade e emancipar as pessoas, ou reforçar a exclusão. Nesse processo, ficou patente para nós de que o papel de articulador, organizador e mobilizador dos gestores tanto em nível de sistema, quanto em nível de escola é imprescindível.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVARADO-PRADA, Luís E; FREITAS, Thaís C; FREITAS, Cinara A. **Formação Continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.10, n.30, mai/ago. 2010. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>. Acesso em de março de 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 2010.
- BATISTA, Sylvia H. S. da S. Formação. In: **Dicionário em Construção: interdisciplinaridade**. Ivani C.A. Fazenda (org). São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em www.institutoveritas.net/livros-digitalizados.php?baixar=46. Acesso em março de 2017.
- BRAGANÇA, Inês F. de S. Sobre conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, v. 34, p.157-164. Porto Alegre, 2011.
- BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. MEC. Acesso em março de 2018.
- _____. **Portaria MEC 1403/2003**, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em fevereiro de 2018.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação

Básica. Disponível em: portal.mec.com.br/dmdocuments/rceb004-10.pdf. Acesso em maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação /Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada Disponível em: portal.mec.gov.br/docmen/pdf/70431. Acesso em maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Manual do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/manual_orientacao_fundeb.pdf. Acesso em janeiro de 2018.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. MEC. Acesso em janeiro de 2018.

CASTRO, Marcelo Macedo Correa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. **A formação inicial e a continuada**: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. In: Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n.95, p.37-55, jan-abr, 2015.

CASTELLO, Luis A., MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras**. Dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

_____. Vera M. (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.139-158.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

Cóssio, Maria F; HYPOLITO, Alvaro M; LEITE, Maria C. L; DALL'IGNA, Maria A. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre a regulação e emancipação. **Revista brasileira de política e administração educacional**. v.26,n 2. P.209-408.maio/ago.2010. Disponível em: www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae, acesso fev/2018.

_____,Maria F.;RODRIGUEZ, Rita de C. M. **Políticas educativas locais: possibilidades democráticas**. Disponível em www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/74.pdf. acesso em fev/2018.

COSTA, Nadja M.L. A formação contínua de professores _ Novas tendências e novos caminhos. In: **Holos**, Ano 20, dezembro de 2004. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>. Acesso em janeiro de 2017.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Eli H. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processo de subjetivação na iniciação à docência. **Rev. Educação Unisinos**, v. 19, n.1, janeiro/abril 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Autores Associados, 1990.

DONATO, Maria E. Formación. In: **Dicionário em Construção: interdisciplinaridade**. Ivani C.A. Fazenda (org). São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em www.institutoveritas.net/livros-digitalizados.php?baixar=46, acesso em 10 de julho de 2017.

DOURADO, Luiz F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p.299-324, 2015. Disponível em <http://www2.unicentro.br/proen/files/2016/05/DCN-texto-Dourado.pdf>. Acesso em fevereiro de 2017.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.921-946, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em fevereiro de 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2011.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de La Formación**. Faculdade de Filosofia y Letras de La Universidade de Buenos Aires: Ediciones Novidades Educativas, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal, Porto editora LDA. 1999.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, Apr. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em março de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSCH, M.S. **A formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire (1997-2004)**. Tese de Doutorado – PPGE/UFSC, Florianópolis, 2011. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95211/291146.pdf>. Acesso em fevereiro de 2016.

HORA, Dinair Leal da. Gestão nos sistemas educacionais: modelos de organização educacional e práticas exercidas: **RBP AE** – v.26, n.3, p. 565-581, set./dez. 2010. Disponível em: seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19799/11537, acesso em março de 2018.

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

LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina A. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2013.

LIBANEO, José C. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Organização e Gestão da Escola-Teoria e prática.** São Paulo, Heccus, 2015.

_____. **O sistema de organização e gestão da escola** In: LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática.* 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAGALHÃES, Fabiana G. de. **Políticas de formação continuada de professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG.** Dissertação de Mestrado. PPGE-UFJF, 2012. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2027>. Acesso em abril de 2016.

MAGALHÃES, Lúcia K. C.de; AZEVEDO, Leny C.S.S. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. Caderno CEDES,** Campinas,v.35,n.95,p.15-36,jan-abr.2015.Disponível em www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622015000100015&script=sci...tlnng...Acesso em agosto de 2018.

MARIN, Alda J. **Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos CEDES,** 1995, São Paulo, V.36, p.13-20, 1995.

MELO, Guiomar N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** Disponível em: www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807/pdf_ Acesso em: 20 de setembro de 2017. Acesso em janeiro de 2016.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio da pesquisa social**. In: Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade. Suely F. D.; Romeu G.; Maria C. de S. Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAN, J. M. **O que é Educação a distância**. Universidade de São Paulo. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf. Acesso em maio de 2016.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Educa, p.2-41, 2009.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, Antonio (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Cuadernos de Pedagogia n.286, Dez, 1999.

_____. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. “Carta aos colegas da UNESCO”. Texto enviado por correio eletrônico, aos alunos do Mestrado em Educação da UNESCO, em resposta à solicitação de contribuições teóricas complementares ao texto “Professores: Imagens do Futuro Presente”. Mensagem recebida por <beatriz_buss@hotmail.com> em 19 de setembro de 2016.

NUNES, R.C. **A avaliação em educação a distância é inovadora?** Estudos em Avaliação Educacional, v. 23, n. 52, p. 274-299, maio/ago, 2012.

OLIVEIRA, Maria M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PEREIRA, Antônio Serafim. **Análise de um processo de inovação educativa numa escola gaúcha: a interdisciplinaridade como princípio inovador**. 2007. Tese (Doutorado em Reformas e Processos

de Inovação em Educação) Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

_____. **Gestão democrática da educação: para além do local/regional**. Trabalho apresentado na 8ª Jornadas de Sociologia. Universidade Nacional de La Plata. Argentina, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; GÓMEZ, A. I. Pérez; ROSA, Ernani F. da Fonseca. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 396p.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil** : gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADELLA, Lau B. **Formação continuada em serviço dos professores Municipais do vale do Rio Pardo**. 2012. Dissertação de Mestrado. Repositório unisc.br. <http://hdl.handle.net/11624/462>.

RAUEN, Fábio José. **Elementos de iniciação à pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, Vozes, 2000.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239p.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa e Extensão – PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades,
Ciências e Educação – UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em
Educação (Mestrado) – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado(a), com clareza, dos objetivos e da justificativa da proposta de pesquisa sobre formação continuada de professores a ser realizada nesta Secretaria Municipal de Educação pela mestranda Lessandra Mariléia Silvano Pedro, PPGE/UNESC.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo o uso das informações por mim concedidas para fim exclusivo da pesquisa. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente estarei contribuindo para a produção do conhecimento científico na área. Tenho conhecimento de que receberei resposta para qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à investigação.

Fui informado(a) de que minha privacidade será mantida em sigilo, visto que as informações que possam identificar-me serão omitidas. Este termo, uma vez por mim assinado, ficará de posse da pesquisadora, não devendo ser anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável pela dissertação: Lessandra Mariléia Silvano Pedro, que poderá ser contatada pelo telefone: (48) 96181869 ou e-mail: sandi.iemes@gmail.com.

Local/data: _____

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRIGIDA AOS GESTORES



Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e
Extensão – PROPEX

Unidade Acadêmica de Humanidades,
Ciências e Educação – UNAHCE

Programa de Pós-Graduação em
Educação (Mestrado) - PPGE

Mestranda: Lessandra Mariléia Silvano Pedro

Orientador: Antonio Serafim Pereira

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES

- 1- O que você entende por formação continuada?

- 2- Vimos, a partir do Plano Municipal de Educação e do plano de carreira, que é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação garantir a formação continuada dos seus professores. Como a formação continuada é oportunizada aos professores pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura?

- 3- Quais os aspectos que vocês levam em conta para a definição do processo de formação continuada?

- 4- Como vocês avaliam a formação continuada de professores promovida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura?

Caso negativo:

4.1 O que os impede de fazer diferente?

4.2 Vocês têm discutido outras possibilidades em termos de formação continuada? Quais?

APÊNDICE C: MATRIZ DE ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS COM GESTORES DO MUNICÍPIO A

CONCEPÇÃO DO GESTOR SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

| Sentidos | Índice de frequência |
|---|-----------------------------|
| Oportunidades de estudos e reflexão a partir da proposta curricular municipal | Oportunidades de estudos 1x |
| Aperfeiçoamento/estudo necessário à profissão | Aperfeiçoamento 1x |
| Adaptação à tecnologia, aos alunos e ao meio social | Adaptação a tecnologias 1x |
| Formação na perspectiva da pesquisa | Pesquisa 1x |
| Capacitação após a graduação | Capacitação 1x |
| Não são formações esporádicas | Aprofundamento teórico 1x |
| Aprofundamento teórico | Continuidade nos estudos 1x |
| Continuidade naquilo que se propôs a estudar | |

APÊNDICE C: MATRIZ DE ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS COM GESTORES DO MUNICÍPIO A (CONTINUAÇÃO)

MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA OPORTUNIZADA PELA SME

| Sentidos | Índice de frequência |
|--|--|
| <p>PNAIC como formação continuada para o fund. II</p> <p>Estudos sobre a proposta escolar</p> <p>A gente reflete dentro de uma linha histórico-cultural nossa proposta</p> <p>Encontros por disciplina</p> | <p>PNAIC -3X</p> <p>Estudos sobre a PCM -3x</p> <p>Encontros por disciplina 2x</p> |
| <p>Projetinho dentro da formação</p> <p>Momentos de estudo bimestrais</p> | <p>Projetinho 1x</p> <p>Estudos bimestrais 1x</p> |

**APÊNDICE C: MATRIZ DE ANÁLISE DOS DADOS DAS
ENTREVISTAS COM GESTORES DO MUNICÍPIO A
(CONTINUAÇÃO)**

ASPECTOS QUE DEFINEM O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

| Sentidos | Índice de frequência - IP |
|---|---------------------------|
| A prática, o dia a dia/ a análise da realidade/ as Dificuldades dos professores | 4x |
| A escuta de pais, alunos, professores e gestores | |
| Observação do dia a dia, as necessidades | |
| “CEI que encanta”, professor motivado, aluno motivado” | 1x |
| Provas nacionais e municipais | Provas (1x) Ideb (1x) |
| Ideb | |
| Defasagem no processo ensino aprendizagem | |

**APÊNDICE C: MATRIZ DE ANÁLISE DOS DADOS DAS
ENTREVISTAS COM GESTORES DO MUNICÍPIO A
(CONTINUAÇÃO)**

PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

| Sentidos | Índice de frequência |
|---|---------------------------|
| A formação oportunizada não satisfaz as necessidades reais | Não satisfaz |
| Está longe do ideal | 3x |
| Falta de investimento para a formação | Falta de investimentos 4x |
| Contratação de pessoas de fora para formação | |
| A formação para séries iniciais geralmente com a equipe pedagógica da SME | |
| Considera que estão no caminho | “Estão no caminho” 1x |

APÊNDICE C: MATRIZ DE ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS COM GESTORES DO MUNICÍPIO A (CONTINUAÇÃO)

PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA – outras possibilidades em termos de formação continuada

| Sentidos | Índice de frequência |
|---|---------------------------------------|
| Estruturação de um plano de ensino com base comum para todas as escolas municipais e formação para este. Focar nas metodologias Trabalhar a teoria da atividade Mudar a metodologia do professor para que o aluno sinta prazer em aprender | Formação que vá ao encontro do PME 3x |
| Questão financeira impede a realização de uma nova proposta | |
| Buscar assessoria para o aprofundamento da proposta curricular municipal e maior entendimento da concepção histórico cultural Encontros com assessorias para aprofundamento teórico da PCM Formação online Propostas de cursos | Buscar assessorias 3x |

APÊNDICE D: MATRIZ DE ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS COM GESTORES DO MUNICÍPIO B

CONCEPCÃO DO GESTOR SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

| Sentidos | Índice de frequência |
|--|--------------------------------------|
| Dia-a-dia na escola Conversa, troca de experiência com o coordenador, orientador | Dia – a – dia 1x |
| Cursos de formação com palestrante | Cursos com palestrantes 4x |
| É o que dá mais segurança para os professores trabalharem | Segurança para o trabalho docente 1x |
| É o que vai dando fortalecimento na aprendizagem e no conhecimento Bagagem de conhecimento para o professor | Bagagem de conhecimento 1x |

MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA OPORTUNIZADA PELA SME

| Sentidos | Índice de frequência |
|---|---------------------------|
| Basicamente a semana de planejamento no início do ano. Palestras, cursos, reuniões pedagógicas | Semana de planejamento 4x |
| Palestras, dias de estudos | Palestras 3x |
| 40h de formação por ano | 40h anualmente 1x |

APÊNDICE D: MATRIZ DE ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS COM GESTORES DO MUNICÍPIO B (CONTINUAÇÃO)

ASPECTOS QUE DEFINEM O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

| Sentidos | Índice de frequência |
|---|-------------------------------|
| Questionamentos e indagações dos professores | Dificuldades docentes 3 |
| Dificuldades dos professores | Dificuldades observadas pelos |
| Dificuldades observadas pelos diretores e coordenadores pedagógicos | gestores 3x |
| Observações da realidade | Realidade 4x |

PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

| Sentidos | Índice de frequência |
|--|--------------------------------|
| Avaliação positiva Formação de acordo com a necessidade Formação bem democrática Capacitação para o psicológico do professor Capacitação motivacional Capacitação de acordo com as necessidades | Positiva 3x |
| Não deveria ser só um encontro por semestre Não supre as necessidades | Não supre as necessidades 2x |
| Formação deveria ser mais específica | Deveria ser mais específica 2x |

APÊNDICE D: MATRIZ DE ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS COM GESTORES DO MUNICÍPIO B (CONTINUAÇÃO)

PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA – outras possibilidades em termos de formação continuada

| Sentidos | Índice de frequência |
|--|---------------------------|
| Formação por áreas | Por áreas 3x |
| Formação para séries iniciais e finais separadamente | |
| Formação motivacional | Motivacional 1x |
| Formação específica | Específica 3x |
| Parcerias com outros municípios | |
| Necessidade de avançar | Necessidade de avançar 2x |
| Formação deveria abranger algo muito maior | Ser mais abrangente 1x |

ANEXOS

ANEXO A: CARTA DE ACEITE PARA PESQUISA MUNICÍPIO A



Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação – UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – PPGE

Prezados Senhores,

Vimos, por este meio, apresentar Lessandra Mariléia Silvano Pedro, regularmente matriculada no PPGE/UNESC (Mestrado em Educação), e solicitar autorização para que a mestranda desenvolva sua pesquisa sobre formação continuada de professores (constitutiva de seu projeto de dissertação) nesta Secretaria Municipal de Educação.

Salientamos que a participação da Secretaria no estudo mencionado caracteriza-se como ato voluntário e que, na publicação dos seus resultados, a privacidade dos participantes será resguardada, conforme termo de consentimento.

Em caso de dúvida(s) e/ou esclarecimentos, entrar em contato com o professor orientador Dr. Antonio Serafim Pereira, pelo telefone (48) 3431-2727 ou (48) 3431-2594, e-mail asp@unesc.net.

Na expectativa de sermos atendidos, subscrevemo-nos

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
Orientador PPGE/UNESC

Graciana Castano da Rosa Jehuengtraupt

Graciana C. da Rosa Schwartzhaupt
Larante da Educação
8000

0210512017

FUCRI - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)

ANEXO B: CARTA DE ACEITE PARA PESQUISA MUNICÍPIO B



Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – PROPEX

Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação – UNAHCE

Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – PPGE

Prezados Senhores,

Vimos, por este meio, apresentar Lessandra Mariléia Silvano Pedro, regularmente matriculada no PPGE/UNESC (Mestrado em Educação), e solicitar autorização para que a mestranda desenvolva sua pesquisa sobre formação continuada de professores (constitutiva de seu projeto de dissertação) nesta Secretaria Municipal de Educação.

Salientamos que a participação da Secretaria no estudo mencionado caracteriza-se como ato voluntário e que, na publicação dos seus resultados, a privacidade dos participantes será resguardada, conforme termo de consentimento.

Em caso de dúvida(s) e/ou esclarecimentos, entrar em contato com o professor orientador Dr. Antonio Serafim Pereira, pelo telefone (48) 3431-2727 ou (48) 3431-2594, e-mail asp@unescc.net.

Na expectativa de sermos atendidos, subscrevemo-nos

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira

Orientador PPGE/UNESC

Prefeitura Municipal de Balneário Gaivota
Secretaria Municipal de Educação
Av. Guanabara, 452 - Bloco B - Bairro Turimar
CEP: 88.955-000 - Balneário Gaivota - SC

Realizado 03/05/2017
ROSÂNGELA ANTONIO FERREIRA
Secretaria Municipal de Educação

FUCRI - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)

Avenida Universitária, 1105 - Bairro Universitário - Cx. Postal 3167 - Fone: (0**48) 3431-2500 - Fax: (0**48) 3431-2750 - CEP 88806-000 - CRICIÚMA - SC
Cód. 4052 <http://www.unesc.net>

ANEXO C: CARTA DE ANTONIO NÓVOA AOS ALUNOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESC

DEPOIMENTO DE ANTÓNIO NÓVOA PARA OS COLEGAS DA UNESC

1. A educação futura

Gostaria de vos falar dos quatro grandes princípios da Educação Nova, que influenciaram todo o pensamento educativo ao longo do século XX:

(1) A diferenciação pedagógica, isto é, a ideia de que a escola deve ser construída à medida de cada aluno, favorecendo percursos e ritmos próprios de aprendizagem, em vez de darmos a mesma escola a todos os alunos;

(2) A escola do trabalho, não no sentido da formação profissional, mas na perspectiva de uma escola onde alunos e professores trabalham em conjunto na construção dos processos de aprendizagem;

(3) A pedagogia do diálogo, do encontro, da relação entre alunos, entre alunos e professores, e até entre o que está dentro e o que está fora da escola, a ideia de que ao valorizarmos a comunicação damos um sentido às aprendizagens;

(4) A lógica da descoberta, da procura, da pesquisa, a ideia de que devemos despertar a curiosidade dos alunos para que busquem o conhecimento, em vez de lhes servirmos as matérias de forma passiva, sem a sua participação e envolvimento.

Quando pensamos nestes quatro princípios, repetidos exaustivamente ao longo do século XX, com estas palavras ou com outras, não podemos deixar de reconhecer que eles ficaram largamente por cumprir nas nossas escolas. Porquê? Porque apesar da vontade de muitos educadores, a estrutura física e organizacional das nossas escolas não permitia nem a diferenciação, nem o trabalho conjunto, nem o diálogo, nem a descoberta. Antes pelo contrário. A organização da sala de aula, do mobiliário, da estrutura do espaço e do tempo, impedia a concretização destes quatro princípios.

Se formos optimistas, podemos admitir que a "revolução digital", e tudo o que nelas reorganiza os espaços e as formas de relação com o conhecimento, nos permitem imaginar um outro espaço educativo, mais diverso, mais aberto, com lugares para a individualização, para o trabalho conjunto, para o diálogo e para a pesquisa. O que interessa não é a tecnologia pela tecnologia, mas as mudanças que o digital está a provocar na forma como as crianças pensam, como usam o cérebro, como acedem ao conhecimento, como se relacionam e como comunicam. Estas mudanças estão a trazer uma verdadeira revolução na

ANEXO C: CARTA DE ANTONIO NÓVOA AOS ALUNOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESC (CONTINUAÇÃO)

aprendizagem e, obviamente, na escola. É em torno destes quatro pilares, definidos por quatro C's, que podemos imaginar o que serão os ambientes das escolas do "futuro presente", do futuro que já vai estando presente em muitas das nossas escolas:

- (1) Caminhos personalizados – Em vez da escola uniforme e homogênea, normalizada, temos de buscar percursos individualizados, a diferenciação pedagógica de que falamos há tanto tempo, e as tecnologias podem ajudar-nos nesta busca;
- (2) Cooperação – O desenvolvimento de formas de cooperação e de trabalho conjunto, no estudo de grandes problemas e temas de convergência, e não apenas em torno das disciplinas, permitem-nos construir uma pedagogia do trabalho que as novas tecnologias tornam mais fácil;
- (3) Comunicação – A aposta em dinâmicas de comunicação, fortemente potenciadas pelas novas tecnologias, é central para uma pedagogia ancorada em interações e relações, em formas de expressão e de comunicação que dão sentido às aprendizagens escolares;
- (4) Criação – A pedagogia tem de inspirar-se cada vez mais na ciência, na ideia da procura, da pesquisa, da descoberta, tem de compreender que as aprendizagens assentam numa lógica de estudo que as tecnologias favorecem, que é importante colocar os alunos em situação de "criarem" conhecimento, não se limitando a um "consumo" passivo dos ensinamentos do professor.

2. Formar professores como profissionais docentes

Nos tempos actuais, mais do que nunca, é necessário uma boa formação de professores. A pergunta que devemos fazer: Como é que eu me formo através dos meus próprios caminhos, em cooperação com os outros professores, num coletivo profissional de diálogo e de comunicação sobre o trabalho docente, que tenha como referência a pesquisa e a criação.

Como qualquer outra formação profissional (dos médicos, dos engenheiros ou dos arquitectos), a formação docente deve ter uma forte ancoragem na própria profissão docente. Não se forma um professor apenas através de um conjunto de disciplinas e de conhecimentos. Não se forma um professor sem a colaboração dos outros professores.

É por isso que tenho vindo a criticar a ideia de um currículo de formação docente baseado numa justaposição de disciplinas ou até numa lógica de competências. Prefiro os conceitos de disposição e de posição. Como é que se transforma uma determinada predisposição para ser professor numa disposição profissional? Como é que se firma e afirma uma posição no espaço profissional,

ANEXO C: CARTA DE ANTÓNIO NÓVOA AOS ALUNOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESC (CONTINUAÇÃO)

junto dos outros colegas e na instituição escolar? Como é que eu me torno profissional docente? Se não fizermos estas perguntas, e não as temos feito, não encontraremos as respostas de que precisamos para formar os professores.

Sublinhei no início deste ponto as mesmas quatro palavras – caminhos, cooperação, comunicação e criação – para definir como se constrói, através da formação, uma posição profissional:

Caminhos – Construir uma disposição pessoal (Como é que eu transformo o *eu* pessoal num *eu* profissional?);

Cooperação – Consolidar uma interposição profissional (Como é que eu me afirmo como professor no seio do colectivo docente?);

Comunicação – Construir uma proposição pedagógica (Como é que eu defino a minha maneira própria de ser professor, de ser pedagogo?);

Criação – Elaborar uma recomposição docente (Como é que eu utilizo a pesquisa para reorganizar o meu trabalho docente, para recompor as minhas práticas pedagógicas?).

3. A formação inicial de professores no Brasil

O Brasil tem um sistema de formação de professores que precisa de alterações profundas.

Por um lado, há um conjunto de boas universidades, sobretudo públicas, mas que não têm assumido um compromisso forte com a educação básica. Nelas, a formação de professores está muito fragmentada, entre diversas licenciaturas, leccionadas em diferentes institutos e faculdades, tornando impossível dar uma coerência à formação docente. Venho advogando a necessidade da criação de um “lugar institucional”, dentro das universidades, que assuma a responsabilidade de formar os professores. Neste “lugar” deve haver, também, uma forte presença das escolas e dos professores, permitindo que os estudantes das licenciaturas se vão socializando profissionalmente desde o primeiro ano, isto é, que vão adquirindo uma cultura profissional docente. Tal como no caso dos médicos e dos hospitais, também não é possível formar professores se as universidades não estiverem inseridas numa rede de escolas básicas que constituem o ambiente profissional no qual os futuros professores se vão socializando e formando.

Por outro lado, há uma realidade muito problemática que é a forma como se multiplicaram instituições privadas que, apesar de notáveis excepções, têm pouca qualidade e recorrem de forma muito generalizada, e mediocre, a cursos de educação a distância. Não é este o caminho para qualificar os professores e para dignificar a profissão docente.

ANEXO C: CARTA DE ANTÓNIO NÓVOA AOS ALUNOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESC (CONTINUAÇÃO)

4. A formação continuada de professores no Brasil

Sobre a formação continuada, quero dizer-vos que ela não se faz através de cursos, de seminários ou de palestras onde os professores são bombardeados com todo o tipo de “fast food”, de receitas, de modas. Esses eventos até podem ter uma função de convívio entre os professores ou de contacto com ideias e autores que marcam o campo docente. Mas não são formação continuada.

A formação continuada faz-se dentro da profissão, através de uma reflexão sobre a experiência e o trabalho docente, procurando as melhores soluções, os melhores caminhos, para a educação dos nossos alunos. Como é que trabalhamos? O que fazemos bem? Onde estão as nossas dificuldades? Como superá-las? O que precisamos de fazer diferente? Como aprender com os outros? É nesta interrogação e diálogo com os nossos colegas que podemos encontrar uma formação continuada baseada na cooperação. Na cooperação e na criação, isto é, numa reflexão e pesquisa sobre o trabalho docente.

Uma formação deste tipo não é apenas teórica, nem é apenas prática. É uma formação profissional, que junta as dimensões teóricas e práticas, que valoriza tudo o que na profissão existe de cultural, de ideológico, de simbólico, de social, etc. Muitos afirmam: “Mas se a profissão é frágil e as escolas medíocres, basear a formação continuada nestas realidades de pouco adiantará, pois acabaremos reproduzindo a mediocridade!” Reconheço a pertinência do comentário. Por isso, é importante uma formação continuada aberta aos contributos dos jovens professores, de pesquisadores da educação e de ideias de pensadores e de cientistas. Mas o núcleo estruturante da formação continuada deve residir no colectivo docente.

A formação continuada deve ter como lugar principal a escola. Mas não podemos ser cínicos e temos de reconhecer que, muitas vezes, as escolas e os professores não têm as condições mínimas para que isso aconteça. Os professores brasileiros trabalham frequentemente em mais do que uma escola, em vários turnos, o que dificulta a dedicação a uma determinada escola e ao seu projecto educativo.

É importante definir políticas que permitam que os professores trabalhem apenas numa escola e possam dedicar-se a um trabalho de cooperação, de reflexão conjunta, de valorização do colectivo docente. Se isso se fizer, então a formação continuada pode ser, ao mesmo tempo, formação-pesquisa (reflexão sobre o trabalho docente) e formação-acção (construção de novas práticas pedagógicas e de um projecto educativo coerente).

Ao reforçarmos esta visão da formação continuada estamos também a contribuir para uma verdadeira revolução do trabalho docente, de uma lógica individual para uma dimensão colectiva e colaborativa.

ANEXO C: CARTA DE ANTÓNIO NÓVOA AOS ALUNOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNESC (CONTINUAÇÃO)

5. Nada substitui um bom professor

A escola vai mudar muito nos próximos anos. Mas os professores continuarão a ser muito importantes. O trabalho docente vai mudar muito. Mas nada substitui um bom professor.

A escola deve apresentar o mundo, todos os mundos, às crianças. Deve apresentar-lhes a ciência e as diversas formas de conhecimento e de cultura. Deve dar a conhecer às crianças a pluralidade de maneiras de pensar, de falar e de viver. Não deve impor uma visão, mas apresentar todas as visões. Para que a criança se faça adulto, pela razão e pela tolerância. Para que a criança possa ir escolhendo os seus caminhos. Com liberdade. Quando a perdemos, perdemos a escola.

António Nóvoa
19 de Setembro de 2016