



UNILASALLE



CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

JULIANA AQUINO MACHADO

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
UM ESTUDO NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE CANOAS-RS**

CANOAS, 2013

JULIANA AQUINO MACHADO

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
UM ESTUDO NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE CANOAS-RS**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Curso de Mestrado em Educação, do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2013

JULIANA AQUINO MACHADO

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
UM ESTUDO NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE CANOAS-RS**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Curso de Mestrado em Educação, do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em ____/____/13.

BANCA EXAMINADORA:

Profº Dr. Gilberto Ferreira da Silva (Orientador)
UNILASALLE

Profª Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento
UNILASALLE

Profª Dra. Marta Nörnberg
UFPeI

Profª Dra. Vera Lucia Ramirez
UNILASALLE

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas...
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
Gonzaquinha*

O presente trabalho, concebido e construído a partir de vivências profissionais, alimentou-se em questões trazidas por inúmeras pessoas que fizeram parte de minha trajetória. Isto torna difícil e quase impossível contemplar nominalmente a todos que, de uma forma ou de outra, fizeram parte desta caminhada. Agradeço então, aos principais participantes desta trajetória.

Aos meus amores **Giovanni** e **Gabriel**. Ao primeiro, pelo amor, companheirismo, apoio, força e parceria durante tantos anos em que compartilhamos nossa caminhada. Ao segundo, meu filhote e amor maior, por me fazer acreditar todos os dias que vale a pena seguir em frente, pelos sorrisos, abraços, beijos e demonstrações infinitas de carinho.

Aos meus amados pais **Juca** e **Eliana** e meu mano **Ícaro**, pelo amor, encorajamento, apoio e auxílio permanente durante todo o meu percurso de vida.

Aos colegas da **Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Edgar Fontoura**, pelas vivências compartilhadas, pelas aprendizagens divididas e multiplicadas, no decorrer destes anos de trabalho e especialmente durante o curso de mestrado.

Às amigas **Letícia** e **Cristina**, pelo apoio, amizade, incentivo e presença, em todos os momentos e por pacientemente suportarem minha ansiedade permanente.

Às amigas, mais que colegas, **Iria**, **Joelba**, **Liane** e **Fabiana**, que na partilha cotidiana de momentos profissionais e pessoais ajudam a construir um dia-a-dia mais leve e prazeroso.

À colega **Eliane Altenetter Santos**, pela disponibilidade em auxiliar na revisão do texto.

Ao orientador **Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva**, pela interlocução neste trabalho, pelo encorajamento nas discussões propostas, pelo enriquecimento das produções escritas através de suas apropriadas e pontuais intervenções, pela confiança em meu potencial e pela parceria neste trabalho.

À banca examinadora do projeto desta dissertação, **Prof. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento** e **Prof. Dra. Marta Nörnberg** pelas significativas intervenções e sugestões na qualificação do mesmo.

Aos **colegas do mestrado**, pelas discussões e pela partilha de sonhos, angústias, expectativas, opiniões, estudos e trabalhos.

Às **escolas participantes da pesquisa** que, através de seus professores e supervisores, permitiram que a investigação proposta pudesse ser realizada.

À **Secretaria Municipal de Educação**, pela autorização da realização da pesquisa nas escolas da rede. Também, aos gestores participantes da pesquisa, pelo enriquecimento da discussão proposta, através das entrevistas concedidas.

À **Prefeitura Municipal de Canoas** que através da concessão de bolsas para o curso de Mestrado em Educação, possibilitou a realização deste trabalho.

“Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. [...] A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano nesse novo modo de viver.”

Zigmunt Bauman

RESUMO

O presente estudo aborda a questão da formação continuada de professores, com enfoque à formação realizada em serviço, no espaço da escola. Está inserido na linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas”, do curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle - Unilasalle. Analisa as práticas de formação continuada de professores desenvolvidas em escolas da rede municipal de Canoas, a partir de orientações recebidas da mantenedora, a fim de contribuir para a construção de uma proposta formativa que atenda às necessidades dos docentes e os capacite frente às demandas contemporâneas. Investiga os pressupostos teórico-metodológicos que orientam os processos de formação continuada na mantenedora e nas escolas, buscando compreender de que forma os professores se inserem neste processo e qual o lugar que ocupam, sob sua ótica e das equipes pedagógicas, neste processo. Examina os espaços e tempos destinados à formação continuada na escola, compreendendo que lugar ocupa este processo, dentro da dinâmica do trabalho realizado na escola, bem como as principais demandas e dificuldades enfrentadas pelas equipes pedagógicas na construção e efetivação das práticas de formação continuada na escola. O suporte teórico foi construído a partir de autores como Perrenoud (1999; 2002), Imbernon (2010), Nóvoa (1995; 1997; 2004), Tardif (2002), Canário (2006), Ferraço (2008), Mizukami (2002), Warschauer (2001) e Carvalho (2005), dentre outros. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada em quatro escolas da rede municipal de ensino de Canoas-RS, com professores e supervisores escolares e na Secretaria Municipal de Educação, com gestores da DP (Diretoria Pedagógica) e DEF (Diretoria de Ensino Fundamental). Os dados foram coletados através dos instrumentos questionário e entrevista. A análise dos dados realizou-se a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo, com base nos estudos de Moraes (1999), Bardin (s/d) e Franco (2005). O estudo aponta a necessidade da criação de uma cultura formativa em serviço, no espaço da escola, a partir da priorização de espaços-tempos que possibilitem a construção coletiva de ações que qualifiquem a prática pedagógica desenvolvida. O lugar da intervenção pedagógica cotidiana, entendido também como formação continuada, direciona para o entendimento da ampliação do espaço formativo para além do destinado formalmente, geralmente denominado de “reunião pedagógica”. As dificuldades apontadas pela pesquisa, bem como a análise realizada revelam a necessidade da implementação de uma política pública de formação continuada docente, em todas as suas modalidades, através do direcionamento das ações da mantenedora, que configurem uma ampla proposta, do ponto de vista dos diferentes sujeitos implicados no trabalho pedagógico da escola.

Palavras-chave: Formação continuada. Escola Pública. Formação de professores em serviço.

ABSTRACT

The present study addresses the question of continuing teacher education, with a focus on training held in service, on the school's space. Belongs in the search line "Teacher Training, Educational Theories and Practices" of Master's program in education from La Salle's University Center - Unilasalle. This study analyzes the practices of continuing education of teachers, developed in schools of Canoas city, through the guidance received from the maintainer in order to contribute to the construction of a training proposal that meets the needs of teachers and enable them to meet the demands of today. Investigates the theoretical and methodological principles that guide the process of continuing education in the maintainer and schools, seeking to understand how teachers fit into this process and what place they occupy, from their perspective and pedagogical teams in the process. Examines the spaces and times for the continuing education in school, understanding that this process takes place within the dynamics of the work done in school, as well as major demands and difficulties faced by the teaching teams in the construction and execution of the practices of continuing education in school. The theoretical framework was constructed from authors like Perrenoud (1999, 2002), Imbernon (2010), Nóvoa (1995, 1997, 2004), Tardif (2002) Canário (2006), Ferraço (2008), Mizukami (2002), Warschauer (2001) and Carvalho (2005), among others. The research, a qualitative one, was performed in four municipal schools in Canoas-RS, with teachers and school supervisors and Municipal Department of Education, with managers DP (Educational Management) and DEF (Directorate of Primary Education). Data were collected through questionnaire and interview instruments. Data analysis was performed using the premises of Content Analysis, based on studies of Moraes (1999), Bardin (s/D) and Franco (2005). The study points to the need to create a formative culture in service in the school, from the prioritization of space-time's that allow the construction of collective actions that qualify the practice teaching experience. The place of everyday pedagogical intervention, also understood as continuing education, directs to understanding the expansion of educational space beyond the formally designed, commonly referred to as "educational meeting". The difficulties identified by research as well as analysis, reveal the need to implement a public policy of teacher continuing education in all its forms, by directing the actions of the maintainer, that constitute a comprehensive proposal, from the viewpoint of different subjects involved in pedagogical work of the school.

Keywords: Continuing Education. Public School. Training of teachers in service.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
DEF	Diretoria de Ensino Fundamental
DP	Diretoria Pedagógica
EJA	Educação de Jovens E Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PIE(s)	Plano Individualizado de Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SME	Secretaria Municipal de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SSE	Serviço de Supervisão Escolar

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1 – Escolas por Quadrante	53
FIGURA 1 – Caminho metodológico da coleta de dados	59
FIGURA 2 – Fases da análise de conteúdo	61
GRÁFICO 1 - Questionários entregues/devolvidos	66
GRÁFICO 2 – Idade	66
GRÁFICO 3 - Tempo de atuação no magistério (em anos)	67
GRÁFICO 4 - Tempo de atuação na rede municipal de Canoas (em anos)	68
GRÁFICO 5 - Tempo de atuação na escola (em anos)	69
GRÁFICO 6 - Maior nível de formação	71
GRÁFICO 7 - Área de formação	72
GRÁFICO 8 - Carga horária semanal	73
GRÁFICO 9 - Práticas ou modalidades de formação continuada mais produtivas e/ou importantes para a atuação profissional	78
GRÁFICO 10 – Formação continuada realizada na escola	89
GRÁFICO 11 - Produtividade das propostas formativas realizadas na escola ..	93
GRÁFICO 12 - Utilização do horário de planejamento cumprido na escola	97
GRÁFICO 13 - Utilização do dia de planejamento semanal (fora do espaço da escola)	99
GRÁFICO 14 – Retorno dos professores à questão sobre dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço	104

SUMÁRIO

1	TRAJETÓRIA, APRENDIZAGENS E QUESTIONAMENTOS: A CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA	12
2	A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO, NO ESPAÇO DA ESCOLA	21
2.1	A formação continuada na escola enquanto possibilidade de construção da profissionalidade docente	22
2.2	O sujeito da formação continuada na escola	26
2.3	O lugar do professor na formação continuada na escola	29
2.4	A Formação Continuada de Professores frente às exigências do mundo contemporâneo	34
2.5	A formação continuada concebida e efetivada dentro da Escola ..	37
3	COTIDIANO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	41
3.1	Estudos sobre/com o cotidiano	41
3.2	O cotidiano da escola como espaço de relações	42
3.3	O cotidiano e a formação continuada de professores em serviço ..	46
4	ESCOLHAS METODOLÓGICAS: OS PASSOS DA CAMINHADA	50
4.1	O Contexto do estudo	52
4.2	Os sujeitos da pesquisa	55
4.3	Os instrumentos de coleta de dados	56
4.4	Sobre a Análise dos dados	59
5	ANÁLISE DOS DADOS: DISCURSOS E SENTIDOS VIVIDOS E PRODUZIDOS.....	64
5.1	Considerações preliminares: A ida a campo da professora/supervisora/pesquisadora	64
5.2	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	65
5.2.1	<i>Professores</i>	65
5.2.2	<i>Supervisores Escolares</i>	74

5.2.3	<i>Gestores da Secretaria Municipal de Educação</i>	75
5.3	O diálogo entre os sujeitos da pesquisa	76
5.3.1	<i>Formação Continuada: discursos e concepções</i>	77
5.3.2	<i>O supervisor escolar e a formação continuada na escola</i>	82
5.3.3	<i>O processo de formação continuada na escola</i>	88
5.3.4	<i>Dificuldades da formação continuada na escola</i>	103
5.3.4.1	Tempo	104
5.3.4.2	Carga Horária/Falta de Professores	107
5.3.4.3	Assuntos e necessidades não contemplados	109
5.3.4.4	Outras dificuldades enfrentadas	110
5.3.5	<i>O professor e a formação continuada na escola: a constituição de um lugar</i>	112
5.3.6	<i>A relação escola-mantenedora</i>	114
5.4	A pesquisa enquanto instrumento de formação continuada	119
 6	 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONFIGURAÇÃO E O ANÚNCIO DE POSSIBILIDADES FORMATIVAS NO CONTEXTO DO ESTUDO	 126
	REFERÊNCIAS	132
	 APÊNDICE A – Roteiro de entrevista Supervisores Escolares	 137
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista Gestores da Mantenedora	138
	APÊNDICE C – Questionário – Professores	139
	APÊNDICE D – Autorização para realização de estudo – Secretária de Educação	142
	APÊNDICE E – Autorização para realização de estudo – Diretores das escolas	144
	APÊNDICE F – Termo de consentimento – Supervisores escolares e Gestores da mantenedora	146

1 TRAJETÓRIA, APRENDIZAGENS E QUESTIONAMENTOS: A CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

O termo “Formação de Professores” abrange uma multiplicidade de conceitos, que englobam desde o viés da formação inicial, passando pela formação continuada e contemplando também o conceito de formação permanente. A presente pesquisa, inserida na linha “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas”, do curso de Mestrado em Educação do Unilasalle, analisa “A Escola como espaço de Formação Continuada de Professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS”.

Dessa forma, o foco da análise aponta para a discussão dos processos de formação continuada, sendo que dentro de tal variação, os desdobramentos possíveis englobam uma diversidade de modalidades, expressas através dos programas de formação oferecidos por instituições diversas e pelas políticas públicas do MEC, através de cursos de atualização e especialização, palestras, oficinas, encontros, seminários, congressos, entre outras nomenclaturas utilizadas com um objetivo bastante semelhante: proporcionar uma continuidade na formação inicial dos profissionais.

A profissão docente demanda a seus profissionais, além de conhecimento científico, a capacidade do desenvolvimento de uma consciência sobre sua inserção na realidade contemporânea que está posta, fruto da construção coletiva destes sujeitos. Desta forma, sua ação precisa de um profundo e permanente processo de formação continuada que ajude a dar conta da diversidade de questões que hoje se evidenciam na escola, como reflexo daquilo que ocorre na sociedade. Neste sentido, o espaço dessa formação passa a ganhar sentido uma vez que a formação inicial, dentro deste cenário contemporâneo em que se vive, não dá mais conta das demandas enfrentadas na escola diariamente, já que as mesmas modificam-se permanentemente em função da fluidez das relações que hoje se estabelecem.

Minha trajetória profissional teve início como docente numa escola particular, do município de Canoas, na qual obtive minha formação inicial em nível médio

(Magistério). No entanto, antes mesmo deste período, ainda nos estágios que integravam o currículo de tal curso, a experiência docente começou a constituir-se especialmente quando da possibilidade de intervenção e troca com as supervisoras de estágios que permitiam, já neste início, o pensar e repensar a respeito das práticas pedagógicas que se desenvolvia.

O ingresso na rede pública de ensino enriqueceu a experiência docente. Ao desenvolver este trabalho em paralelo nas redes pública e privada, algumas questões comparativas mostravam as fragilidades e particularidades existentes em cada uma, o que passou a configurar as reflexões que se encaminham até hoje no que diz respeito à qualidade e possibilidades da escola pública. Em paralelo, o trabalho desenvolvido como Supervisora de Estágio de alunas do Curso de Magistério contribuiu para ter uma noção um pouco mais clara da necessidade e importância do espaço formativo, especialmente na escola, quando das visitas de acompanhamento às alunas, principalmente, através das intervenções realizadas.

Ao assumir a função de Supervisora Escolar na rede municipal de Canoas foi necessário o desligamento da escola particular. A partir daí, os nove anos vividos até agora como Supervisora Escolar suscitaram o interesse acerca da temática da Formação Continuada realizada na escola, de forma que esta faceta constitui hoje, uma das mais importantes e prioritárias funções dentre tantas outras desempenhadas, frutos das demandas que se apresentam no cotidiano escolar, atribuídas à Equipe Diretiva.

Pensar a Formação Continuada na Escola constitui hoje uma das tarefas mais gratificantes no contexto profissional referido, especialmente quando através das propostas formativas consegue-se visualizar mudanças de ação e desenho de novas práticas construídas na reflexão coletiva com o grupo docente. Este processo de construção coletiva dá subsídios para o encaminhamento do próprio trabalho, de forma que as propostas precisam estar interligadas e constituir-se num processo que tenha continuidade.

A presente proposta de pesquisa analisa a formação continuada através do viés da “formação em serviço”, ou seja, quando é realizada na escola através, principalmente, do espaço das reuniões pedagógicas, e também de um espaço que se constitui permanente, em intervenções processuais e pontuais realizadas no cotidiano da relação entre professores e pedagogos (supervisores e orientadores) mediante a observação contínua realizada. Essa formação representa uma

importante faceta do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, uma vez que permite aos educadores, através da análise pontual das situações que vivenciam, e em contraponto com os referenciais que serão trabalhados, reconfigurar o seu trabalho, tornando-o mais viável, produtivo e significativo dentro do contexto social em que a escola está inserida. Este espaço caracteriza-se pela possibilidade de um processo contínuo de reflexão, sistematização e avaliação das práticas pedagógicas, além da (re)construção das práticas desenvolvidas. O processo de uma formação contínua na escola precisa ser tratado como prioridade na perspectiva de que o instrumento de trabalho do docente e o contexto em que o realiza modificam-se permanentemente. Desta forma, quando as práticas não possuem como pressuposto a reflexão sobre a ação, permanecendo inalteradas, independente dos resultados que alcançam, acabam por reproduzir, ano após ano, indicadores não desejáveis em termos de aprendizagem, indisciplina, reprovação, abandono...

O diálogo que se estabelece entre a escola e mantenedora, quando da organização do ano letivo e durante o transcorrer do mesmo, no que diz respeito às orientações organizacionais de diversos aspectos, entre eles o da formação continuada, tem revelado algumas questões de fundamental importância. Ao realizar o planejamento da formação, a escola prioriza algumas vezes a construção burocrática de materiais que não são fruto de uma discussão entre ela e a mantenedora, o que poderia ser uma condição enriquecedora deste processo. As determinações encaminhadas à escola, muitas vezes, desconsideram a realidade e as especificidades de cada instituição e em diversos momentos as escolas não são consultadas e nem mesmo chamadas a construir coletivamente as propostas norteadoras que encaminharão o trabalho formativo desenvolvido na escola. Com isso, a formação continuada de professores, através destas orientações¹, acaba-se por constituir, em muitas escolas, um espaço de desenvolvimento de atividades e temáticas baseadas unicamente em escolhas feitas pelas equipes diretivas da escola, sem uma articulação em termos de rede. Tal movimento não significaria, obrigatoriamente, uma unificação de propostas, mas deveria possibilitar um diálogo ativo e representativo dos atores envolvidos neste processo.

¹ Orientações encaminhadas às escolas através de avisos por correspondência ou em reuniões, não constituindo um documento norteador oficialmente construído para balizar estes processos na escola.

Segundo o levantamento realizado por Brzezinski e Garrido (2001) a partir das produções do GT Formação de Professores da ANPED, a formação continuada dos professores, a partir do ano de 1996, passou a ser analisada, principalmente, através da ótica da formação realizada em serviço na escola. A recusa à prática formativa como treinamento, através de capacitações descontextualizadas, dá lugar a uma concepção de formação que privilegia a construção de propostas e práticas concebidas e concretizadas dentro do espaço escolar. A concepção do professor enquanto prático reflexivo, especialmente, quando esta reflexão se efetiva através de uma dinâmica coletiva, mostrou que a criação de espaços de discussão contribui para modificar as práticas docentes bem como para a recuperação de um status profissional e político através da fundamentação de sua própria qualificação que possa desencadear decisões sobre a sua prática pedagógica. Da mesma forma, “a reflexão, fertilizada pela teoria, faz com que os professores atuem para além do imediatismo e do conformismo” (BRZEZINSKI E GARRIDO 2001, p. 88), o que permite pensar, na importância de um espaço de formação que, embora construído no cotidiano, considerando a prática e experiência dos sujeitos, também esteja alicerçada em um diálogo com a teoria.

Os estudos sobre profissionalização docente, ainda de acordo com Brzezinski e Garrido (2001), a partir de 1994, tornaram-se foco de várias pesquisas, apontando para a crise das identidades docentes, a partir das mudanças culturais, sociais e econômicas, reforçada pela redefinição das relações sociais em diversas instâncias. Desta forma, a constituição das identidades docentes individuais e coletivas, consideradas indissociáveis e entendidas como processuais, passam a ganhar espaços mais definidos dentro da formação continuada. Os estudos sobre o cotidiano da escola, compreendendo como se estabelecem os processos de ensino e de aprendizagem dentro deste espaço, constataram, entre outros aspectos, que as condições de trabalho interferem nas práticas dos professores, sendo a formação pessoal e profissional consideradas inseparáveis e influenciadas pelas vivências no espaço de trabalho. Da mesma forma, a profissão docente foi constituindo-se, a partir dos trabalhos analisados pelas autoras, como um processo de autoformação continuada, individual e coletiva, de forma que esse movimento reafirma a “identidade profissional, contra a expropriação do trabalho docente” (BRZEZINSKI E GARRIDO, 2001, p. 94). Nesta perspectiva, as autoras apontam questionamentos sobre os cursos de formação de professores em contraponto às necessidades do

mundo contemporâneo, aos novos papéis do professor e a uma formação docente que auxilie na construção do professor como um agente social e que possa efetivamente se constituir como agente transformador, inserido nos contextos culturais contemporâneos.

André (2010) também realizou um estudo sobre o tema, onde verificou a crescente expansão da temática “Formação de Professores”, de tal forma que esta poderia constituir-se como um campo de estudo e não mais através da sua inserção no campo da didática, como até então vinha acontecendo. Para definir tal questão, a autora analisa cinco indicadores que poderiam auxiliar na delimitação deste tema enquanto campo de pesquisa, que seriam a existência de objeto próprio, o uso de uma metodologia específica, a existência de uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, a integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e o reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores. Diferentes autores elencam formas diversas de olhar para esta questão, direcionando o foco para a aprendizagem da docência como um processo contínuo de desenvolvimento, perpassando o viés da profissionalização e chegando à discussão sobre o desenvolvimento profissional docente, englobando as formações inicial, continuada e permanente, durante toda a vida como um processo, levando-se em conta, também a importância das crenças, representações e preconceitos dos docentes neste processo. Aponta André (2010, p. 176):

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

A autora cita ainda o crescimento dos cursos de pós-graduação na área da educação e o aumento do interesse pelo tema “formação de professores”. Os focos de pesquisa acerca de tal tema foram variando, no decorrer dos últimos anos, desde o interesse sobre a formação inicial, passando pelas questões da identidade e profissionalismo docente e chegando, mais recentemente, à intenção de “dar voz ao professor”, ouvindo suas opiniões, representações, saberes e práticas. No entanto, André (2010) reafirma a importância de que essa “voz do professor” possa suscitar

reflexões sobre a sua relação com os processos de aprendizagem da docência, bem como com seus efeitos no trabalho realizado em sala de aula. Da mesma forma, ao focalizar o professor, enquanto profissional e sujeito, como eixo principal de pesquisa dentro da temática da formação de professores, muitas vezes, segundo a autora, deixa-se de lado a análise das demais variáveis implicadas no processo educativo, como a gestão da educação, as políticas públicas direcionadas a tal questão, a participação dos pais, os recursos disponibilizados para o que os professores desempenhem suas funções, entre outros.

Outra questão apontada pelo estudo de André (2010) diz respeito às metodologias de estudo empregadas para a pesquisa na área da educação e formação de professores. A realização de microestudos, onde o público alvo é bastante reduzido, viabiliza as pesquisas dos cursos de pós-graduação, em função dos prazos destinados para tal; porém, a análise de situações tão pontuais reduz a possibilidade de contribuições teórico-metodológicas para o campo de estudo. Têm-se verificado, também, um aumento significativo na utilização de instrumentos de coleta variados, combinados ou não, evidenciando que as complexidades dos temas em questão possam e devam ser observados por ângulos diversos, ressaltando a relevância dos instrumentos de coleta quantitativos de acordo com os objetivos de cada estudo.

É a partir de tal panorama que a pesquisa que se apresenta objetivou investigar, de forma geral, as práticas de formação continuada desenvolvidas em algumas das escolas municipais de Ensino Fundamental de Canoas, de acordo com orientações recebidas da mantenedora, para contribuir com a construção de uma proposta formativa que atenda às necessidades dos docentes e os capacite frente às demandas contemporâneas. De forma mais específica, buscou-se identificar e analisar a partir de que pressupostos teórico-metodológicos a mantenedora orienta o processo de formação continuada realizada na escola, bem como de que forma as equipes pedagógicas das escolas organizam as propostas e práticas formativas, objetivando compreender como os professores do ensino fundamental se inserem neste processo e qual o lugar que ocupam, sob a sua ótica e a de suas equipes. Também buscou investigar quais os espaços e tempos destinados à formação continuada na escola, compreendendo que lugar ocupa, dentro da dinâmica do trabalho realizado na escola, bem como investigar sobre as principais demandas e

dificuldades enfrentadas pelas equipes pedagógicas na construção e efetivação destas práticas formativas.

Neste sentido, o capítulo 2 aborda a Formação Continuada enquanto possibilidade de construção de uma profissionalidade docente, contemplando questões como autonomia profissional e coletividade como fios condutores desta construção. Traz reflexões sobre o(s) sujeito(s) da formação continuada na escola, contemplando os aspectos referentes à constituição de identidades individuais e coletivas, e sobre o lugar do(s) professor(es) na formação continuada na escola. Após, trata sobre a Formação Continuada de Professores frente às exigências do mundo contemporâneo, bem como sobre a possibilidade de sua concepção e efetivação dentro da escola.

O capítulo 3 trata sobre o Cotidiano, trazendo reflexões sobre os estudos sobre/com o cotidiano, analisando este, na escola, como espaço de relações e refletindo sobre o cotidiano e a formação continuada de professores em serviço, abordando a necessária atenção ao contexto espaço-temporal como elemento fundamental na análise das relações que se estabelecem na escola, especificamente no caso da formação continuada.

No capítulo 4 insere-se a descrição da metodologia de pesquisa utilizada, através da explicitação da compreensão de alguns conceitos fundamentais à pesquisa, especialmente no campo das ciências humanas, bem como das especificidades do contexto em que a mesma se realizou, descrevendo as escolhas que foram sendo realizadas no decorrer do processo e o caminho de análise percorrido para o tratamento dos dados coletados.

O capítulo 5 apresenta a análise dos dados coletados, propondo um diálogo entre os discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, permeados pelas reflexões trazidas pelos autores nos quais esta discussão está embasada.

Nas considerações finais, finalmente se apresentam as ideias principais que foram sendo construídas durante o processo de elaboração deste trabalho.

Frente à descrição apresentada, é importante ressaltar que é intenção da pesquisa, estabelecer um diálogo entre os discursos de professores, supervisores escolares e gestores da mantenedora, buscando relacioná-los aos contextos e lugares ocupados por cada sujeito no processo em questão. A partir deste diálogo, que também está permeado pelo aporte teórico, foi feita a análise do processo de formação continuada que se estabelece nas escolas fundamentais da rede. É

interessante pontuar que, mesmo que as orientações sejam as mesmas, do ponto de vista organizacional, a efetivação do trabalho ocorre de formas diferenciadas. A caminhada que cada escola percorre também difere e o olhar dos profissionais que organizam este espaço também fica evidente através de aspectos específicos, que são revelados, entre outras situações, através da liberação ou não do comparecimento dos professores que estão em dia de planejamento às reuniões, à escuta (mesmo que não formal) ou não do grupo em relação às suas necessidades formativas, à priorização deste momento dentro do trabalho da escola, etc.

Além disso, outra questão fundamental neste contexto tem sido a tentativa de entender como os professores se enxergam neste processo e a forma como se inserem nas propostas de construção, bem como em que momentos da prática pedagógica conseguem se colocar como participantes ativos, com responsabilidades e compromissos assumidos. Até que ponto os professores participam desta formação de forma consciente e comprometida, tendo condições e/ou capacidade de modificarem suas práticas a partir das discussões estabelecidas neste espaço? Qual o olhar do professor para as propostas de formação continuada organizadas na escola? E quando as propostas chegam prontas da mantenedora, o professor consegue incluir-se de forma ativa na discussão, considerando a grande resistência que há em tudo o que “vem de cima”?

Não há como pensar em uma pesquisa que esteja descolada deste contexto e que não possa auxiliar no sentido de uma qualificação de um trabalho e de uma proposição de alternativas que possam contribuir nas ações desenvolvidas na rede municipal. Além disso, a presente pesquisa se insere no programa de bolsas oferecidas pela Prefeitura Municipal de Canoas a seus professores, no mestrado em Educação do UNILASALLE, através do estabelecimento de uma política pública de formação continuada no município, que não se esgota apenas neste curso, mas abarca uma gama de outras possibilidades em sua concepção, em parceria com a academia. A pesquisa que se apresenta objetiva, então, além de apresentar um estudo pontual sobre um contexto, que possa auxiliar na reflexão sobre outros contextos, o estudo e a análise das questões a partir do cotidiano vivenciado no município de Canoas e nas escolas da rede municipal.

Desta forma, investigar a formação continuada realizada na escola, através dos olhares de diferentes sujeitos envolvidos neste processo (mantenedora, equipes

diretivas/pedagógicas e professores) constitui um trabalho que pretende verificar fragilidades e necessidades, sugerir alternativas, indicar caminhos, possibilitando, ao menos, um espaço em que a problematização destas questões possa ser realizada de forma consciente, crítica, propositiva e responsável, representando um avanço no trabalho realizado nas escolas da rede municipal de ensino de Canoas.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO, NO ESPAÇO DA ESCOLA

A análise do processo de formação continuada em serviço, no espaço da escola, perpassa obrigatoriamente, por questões fundamentais, a serem pensadas e problematizadas. Uma das questões diz respeito à construção da profissionalidade docente como requisito para a valorização do trabalho e do trabalhador em educação. Outra importante questão refere-se à compreensão do sujeito da formação continuada na escola, buscando entender a constituição das identidades individuais e coletivas e sua inserção no processo formativo que se estabelece no espaço da escola. No mesmo sentido, a compreensão das demandas contemporâneas que hora se apresentam no contexto da sociedade em que se vive e o papel da formação permanente neste cenário também constituem condição fundamental para a qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Charlot (2005, p. 90), aponta que

O indivíduo formado é aquele que, através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias (as suas, mas também eventualmente as dos outros) para atingir um fim determinado em uma situação dada. A prática é direcionada: o que lhe dá pertinência é uma relação entre meios e fins. A prática é contextualizada: ela deve poder controlar a variação; não apenas aquela previsível, normatizada, mas a variação como minivariação, como desvio da norma, como acaso, como expressão da instabilidade inerente e irredutível de qualquer situação.

Assim, o que se pede aos professores nos dias de hoje, é que resolvam problemas encontrando soluções e mobilizando os recursos necessários, estabelecendo parcerias. Neste sentido, o ensino não pode mais ser definido nem como uma missão, nem como uma função, exercida por funcionários. Ao contrário, o ensino deve ser visto como uma profissão, exercida por pessoas formadas e capazes de resolver os problemas de uma maneira especializada. (CHARLOT, 2005). A partir de tais questões, insere-se a discussão sobre a formação continuada concebida e efetivada no espaço da escola, entendida como possibilidade de desenvolvimento profissional permanente.

2.1 A formação continuada na escola enquanto possibilidade de construção da profissionalidade docente

A profissão docente e sua valorização perante a sociedade passam por um processo de ressignificação do ofício, de forma que a profissionalização, a partir da constituição de identidades coletivas, mostra-se como aspecto fundamental. Segundo Fiorentini (2010) a profissionalidade docente é um processo que se efetiva mediante negociação, interação, interpretação, reflexão, investigação e colaboração na construção das práticas educativas no espaço da escola. A qualidade destas práticas está, então, implicada pela coletividade, na medida em que se estabelece através de planejamento, experiência, investigação, transformação e atualização permanente frente às demandas e desafios que se apresentam, de acordo com os diferentes espaços-tempo das práticas sociais. Desenvolver uma autonomia profissional, através de questões intelectuais, políticas e institucionais, por meio de uma promoção e avaliação contínua de suas propostas e experiências de sala de aula, é, segundo o autor, condição necessária à profissionalização. Para Altet (2001) pode-se definir o professor profissional como uma pessoa autônoma e dotada de competências específicas, com conhecimentos racionais advindos da ciência e da prática, sendo que a profissionalização constitui-se, então, por um processo de racionalização dos conhecimentos colocados em ação e por práticas eficazes em determinada situação.

A construção de uma autonomia profissional viabiliza a possibilidade dos professores lidarem melhor com as modificações sociais que, indiscutivelmente, permeiam o trabalho desenvolvido na escola. Neste sentido, é necessário o estabelecimento de outras prioridades e necessidades, como a demanda de um novo currículo, centrado no desenvolvimento de habilidades e atitudes e da introdução dos professores como geradores de um conhecimento que é essencialmente pedagógico e, por isso, pertence a esta classe, conferindo uma maior autonomia profissional e valorizando o trabalho coletivo como fundamental na prática desenvolvida na escola. Constata-se como um elemento limitador a consideração da formação continuada desvinculada do contexto em que a escola está inserida, enquanto comunidade local e enquanto instituição social. É o contexto que condicionará as práticas formadoras e a forma como estas práticas implicarão os professores, já que os indivíduos se desenvolvem a partir de contextos sociais e

históricos determinados, implicando analisar o conceito de profissão docente, a situação atual (normativa, política, estrutural, etc.) das instituições educacionais e uma análise da educação como um todo, englobando também a análise do corpo docente atual e as facetas que o constituem (IMBERNÓN, 2010). Para Canário (2006, p.66)

O que torna pertinente que o funcionamento da escola, entendida como uma organização de trabalho, possa ser 'lido' como um processo de aprendizagem coletiva e a escola considerada como uma organização 'aprendente' é o fato de as práticas profissionais e os modos de interação entre profissionais serem 'emergentes' dos contextos de ação coletiva. Nesta perspectiva, é possível, e adequado, considerar o processo de formação profissional em contexto de trabalho, coincidente com um processo amplo de socialização profissional, o que nos permite sustentar que é nas escolas que os professores aprendem o essencial da sua profissão. Equacionado o problema nesses termos, a formação profissional dos professores passa a ser, basicamente, uma reinvenção de novos modos de socialização profissional, desenvolvendo nos contextos de trabalho uma dinâmica com uma vertente dupla: por um lado, formativa e, por outro, de construção identitária.

Essa dupla dinâmica só pode emergir e se desenvolver *na ação*, o que conduz a que a formação dos professores passe a ser 'centrada na escola', e não em uma relação de exterioridade com o contexto de trabalho, além de que, os projetos de formação de professores passem a ser encarados como projeto de intervenção nas escolas. (grifo do autor)

Pensar, então, a profissão docente e seu processo de profissionalização é também problematizar, enquanto coletivo, as condições de trabalho em que se encontram os professores, de forma que, ao modificar as funções, tempos e espaços em que tal trabalho se efetiva, principalmente, dentro do espaço da escola, modifica-se o olhar que se constitui sobre a própria profissão e daí tem-se uma possibilidade de maior valorização social deste ofício. A formação continuada, dentro do trabalho docente, além de necessária ao próprio exercício, adquire um espaço privilegiado para a efetivação de discussões que se constituem coletivas e que só coletivamente podem assumir um caráter de transformação. Imbernón (2010) afirma que a mudança dos professores é complexa e lenta, já que representa uma mudança na cultura profissional e essa complexidade e lentidão traz a necessidade de interiorização, adaptação e vivência pessoal da experiência da mudança; daí justifica-se a viabilidade do processo de formação que se realiza na escola. Além disso, a escola em sua organização estrutural não foi criada para favorecer o trabalho colaborativo, uma vez que a mesma foi concebida em uma época em que a forma de pensar a educação era bastante diversa da atual, através dos aspetos

como a hierarquização profissional, os agrupamentos homogêneos de alunos, a divisão do ensino em etapas, etc. que impedem uma forma de trabalho coletivo. A manutenção destas estruturas facilita a continuação de um trabalho isolado, não estimulando o diálogo entre os sujeitos.

A formação então, enquanto parte intrínseca da profissão, necessita de uma interiorização cotidiana dos processos formadores, pelos sujeitos que estão implicados neste processo. Sendo o sujeito da formação continuada um personagem ativo neste processo, é importante atentar que esta formação ocorre de dentro para fora, ou seja, o professor não é formado, mas forma-se no exercício de sua profissão. Nesta perspectiva, insere-se a necessidade de tempos e espaços para a reflexão do professor, através de encontros, sessões de estudo, trocas de experiência, discussões e reflexões coletivas, possibilitando, conforme Ribas e Carvalho (1999), o confronto entre pontos de vista diferenciados, a imersão de confluências, o amadurecimento de perspectivas para que emergja uma nova competência, do profissional e da escola.

Cabe ressaltar que o processo de profissionalização, enquanto constituição de identidade coletiva, também constitui-se como espaço de lutas e contradições, pois, segundo Baillauqués (2001, p. 52)

Na formação do professor, as relações entre identidade do ofício e a percepção de sua própria identidade para o ofício e através dele, assim como a constituição da personalidade profissional, são marcadas por dúvidas entre forças opostas e até mesmo conflitos, particularmente perceptíveis no trabalho das representações e naquele construído sobre as representações. Tanto como indivíduos abertos, capazes de originalidade e de adaptabilidade criativa e de evolução, quanto como atores sociais, a profissão de educador pede funcionários obedientes e uniformes na sua manutenção de valores e conservação dos saberes; pessoas que coloquem os alunos dentro de modelos. *A atividade pedagógica referente às representações do ofício tem duplo sentido: liberatório e modelizante.* (grifo do autor)

A manutenção da estrutura organizacional rígida e pouco questionada da escola, torna incorente, por muitas vezes, a discussão sobre transformações necessárias em outras dimensões do trabalho pedagógico. Da mesma forma, o modelo de identidade profissional docente aceito na sociedade foi forjado histórica e socialmente a partir de pressupostos que hoje já não são mais considerados válidos. O perfil profissiona do professor adquire uma nova configuração à medida em que as exigências da sociedade modificam-se, bem como as próprias relações entre os

sujeitos no mundo contemporâneo. Promover transformações na escola implica obrigatoriamente um trabalho amplo de ressignificação do que é ensinar e aprender, bem como das relações que hoje se estabelecem dentro da instituição escolar, entre os diferentes atores. A formação continuada na escola, neste sentido, precisa reconfigurar-se, em tempos, espaços e propostas, de forma a atender às necessidades formativas que hoje colocam-se sob a forma de demandas inadiáveis, constituindo uma identidade docente que, enquanto coletiva, ajude a promover a profissionalização dos sujeitos, sendo tal fato, critério indispensável para a sua valorização profissional. Para Ribas e Carvalho (1999, p. 39),

[...] a escola deve passar por uma reorganização para minimizar as limitações que se põem ao trabalho do professor reflexivo. Se é propósito da instituição escolar ter esse tipo de professor atuando no seu interior, é imprescindível prolongar o seu tempo de permanência na escola – isso com a consequente melhoria salarial - , para momentos de encontro e reflexão conjunta, com vistas ao enriquecimento curricular e melhoria constante tanto da prática individual quanto da prática escolar como um todo, o que diminuiria a rotatividade dos professores. Outro aspecto a ser levado em consideração é o número de alunos por professor, o que possibilita uma atenção mais qualificada. Além disso, é preciso lembrar que a função primeira do professor é a docência de qualidade e não a dispersão com o trabalho burocrático e com as preocupações econômico-financeiras da escola.

Toda problemática da escola hoje, especialmente da escola pública, passou a conferir ao professor uma série de atribuições e funções que não são suas por excelência, o que constitui um fator favorável à desprofissionalização docente, à medida em que, assumindo estas funções de outras instâncias sociais e até mesmo das mantenedoras (união, estados, municípios, no caso das verbas insuficientes, que demandam à escola a promoção de atividades com finalidades financeiras), os professores deixam de ocupar-se com suas atribuições genuínas, para as quais a formação constitui elemento fundamental. Um processo de “dasapossar-se” destas atribuições que não são suas, requer, além de uma maior conscientização dos professores, através de um processo reflexivo que ajude a pensá-las, que outras instâncias da sociedade possam dar conta de aspectos que ajudam a tornar a educação escolar mais viável, como a manutenção de recursos, atendimentos especializados, priorização de condições de trabalho adequados, possibilitando que o direcionamento do tempo, das energias, e da competência docente efetivamente

ao trabalho pedagógico possam qualificar significativamente a educação institucionalizada, à qual a escola é a grande responsável.

Para Perrenoud (1999) há uma ambivalência social no caso da elevação do nível de formação e profissionalização, pois na medida em que os professores tiverem níveis de formação cada vez mais altos, adquirindo novas/maiores responsabilidades, há a óbvia necessidade de serem melhor remunerados. Da mesma forma, professores formados na/para a prática reflexiva e para a participação crítica poderiam tornar-se contestadores em potencial ou interlocutores incômodos. Assim, o autor propõe que a prática reflexiva esteja ancorada sobre uma sólida base de competências profissionais, como a organização e animação das situações de aprendizagem e a gestão do progresso das mesmas, a concepção dos dispositivos de diferenciação, o envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, o trabalho em equipe, a participação na gestão da escola, o envolvimento com os pais, a possibilidade de lidarem com as novas tecnologias, o enfrentamento dos deveres e dilemas éticos da profissão e a gestão da sua própria formação contínua.

2.2 O sujeito da formação continuada na escola

Pensar a formação continuada na escola demanda pensar o sujeito inserido e implicado neste processo, em suas diferentes dimensões, através da reflexão sobre a constituição de suas identidades individual e coletiva.

Para balizar tal análise, cabe trazer alguns conceitos fundamentais, a partir do enfoque dos estudos culturais: sujeito, subjetividade, identidade. Para Silva (2000, p. 102), o conceito de sujeito refere-se à “ideia de que o ser humano é constituído de um núcleo autônomo, racional, consciente e unificado no qual se localiza a origem e o centro da ação.”, visto que as ações do ser humano o constituem enquanto sujeito. Segundo o mesmo autor, subjetividades dizem respeito às “propriedades e [...] elementos que caracterizariam o ser humano como ‘sujeito’. [...] opõe-se àqueles que, no ser humano, se distinguem do que é caracteristicamente social, carregando as conotações de interioridade e essencialidade associadas à etimologia da palavra ‘sujeito’[...].” (SILVA, 2000, p.101-102). Para Hall (1997, p. 27) as identidades são “o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no

interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivamos (dentro deles).”. A partir do clareamento de tais conceitos, insere-se a discussão acerca do processo pelo qual passam os professores no contexto da escola enquanto espaço de formação continuada em serviço, a partir do entendimento do sujeito a quem se destina e que também se constitui nesta caminhada, com suas subjetividades e identidades individual e coletiva.

Nóvoa (1995) aborda a questão da identidade através da constatação de que este conceito pode ser substituído pelo conceito de “processo identitário”, na medida em que a identidade dos sujeitos se constitui em um *continuum*. Assim, a identidade não se constitui como um produto, propriedade ou dado adquirido. Ao contrário, é forjada em um lugar de lutas e conflitos, caracterizando um espaço de construção e não algo que está dado. Destaca-se o caráter dinâmico desta construção, através da expressão dos sujeitos enquanto caracterização da sua forma de ser e de se dizer professor. Desta forma, três pilares sustentam o processo identitário dos professores: a adesão a princípios e valores, a ação na escolha das melhores maneiras de agir e a autoconsciência, na medida em que “tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção” (NÓVOA, 1995, p. 16). O processo de formação continuada que se estabelece na escola constitui um espaço privilegiado de construção do processo identitário dos professores na medida em que possibilita a abordagem destes aspectos e a possibilidade de, através das discussões estabelecidas, capacitar o sujeito a exercer com autonomia a sua atividade profissional.

A construção de identidades constitui-se em um processo complexo, através do qual cada um pode apropriar-se do sentido de suas trajetórias pessoal e profissional. Hall (2005) utiliza o termo “identificação” para denominar o processo permanentemente em andamento sob o qual se entende a construção da identidade. Segundo o autor, “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros.” (HALL, 2005, p. 39). É fundamental que o processo de formação continuada promova um espaço para que o professor possa olhar e pensar a sua própria história, entendendo e sendo capaz de dialogar com a mesma, através do entendimento sobre a sua constituição enquanto pessoa e profissional, já que as identidades são forjadas culturalmente no interior das

representações. Assim a identidade para Hall (2005) não é concebida como algo inato, mas como sendo formada através de processos inconscientes, ao longo do tempo, de forma que ela permanece sempre incompleta, em processo e em formação.

O termo cultura passou, a partir do olhar dos estudos culturais, a ser entendido como “uma cadeia ampla e abrangente de instituições e de práticas que incluem desde atividades rotineiras, próprias do dia-a-dia dos sujeitos, até as que se exercem nas corporações e nas instituições” (WORTMANN e VEIGA-NETO, 2001, p. 108). Nesta perspectiva, sendo o campo da cultura um espaço de construção de identidades e subjetividades dos sujeitos, é importante ter a clareza de que todos os aspectos que permeiam a vida social estão implicados pela cultura, sendo que o termo deve ser compreendido como plural, pois não há uma única cultura. Este termo pode referir-se tanto a um local quanto a uma instituição, ou ainda quanto a um grupo. Desta forma, as identidades docentes estão implicadas tanto pela cultura local quanto pela cultura do próprio ofício, e por outras tantas, como por exemplo, a própria cultura da sua instituição.

Neste contexto, a identidade individual do professor, por ser construída culturalmente, não pode ser pensada de forma descolada da identidade coletiva da classe, pois as duas constituem-se em permanente relação. A identidade individual está implicada na constituição da identidade coletiva e constitui-se a partir desta, pois, como afirma Carvalho (2005), a representação do indivíduo é sempre uma representação social e de um vínculo também social que é consubstancial ao indivíduo e por isso torna-se impossível descolar as identidades coletivas e individuais.

Desta forma, ao falar dos educadores em seus processos de formação continuada é necessário ter a clareza de que os aspectos relativos às identidades individual e coletiva, bem como à profissionalização docente constituem um elemento que deve ser priorizado e levado profundamente em conta quando das proposições organizacionais destes momentos. Para Carvalho (2005), a identidade do professor é multidimensional e interdimensional, na medida em que o sujeito é um ser em movimento, que vai construindo valores, estruturando crenças, atitudes e agindo em função de um tipo de eixo pessoal/profissional que o distingue dos outros. A identidade do professor constitui-se, então, a partir de múltiplas dimensões, relacionalmente implicadas e integradas.

É necessário atentar principalmente para o entendimento do sujeito enquanto ativo no processo de formação, através da dimensão da autoformação, pois para Hadji (2001, p. 15),

Esta não apenas implica ações que o sujeito que se forma, ou melhor, que forma a si mesmo, exerce sobre ele, como também constitui um trabalho sobre si que se insere em uma dialética de confronto (com modelos, prescrições, regras) versus uma diferenciação pessoal (descoberta de sua própria 'forma', a qual pode ser construída em oposição à forma 'oficial'). Como obter a adesão do sujeito sem encerrá-lo em um modelo e, ao mesmo tempo, permitir-lhe construir sua própria 'forma', sem distanciar-se perigosamente do 'perfil de resultado' considerado adequado?

Assim, é condição fundamental o entendimento do olhar do aprendente na formação, especialmente no sentido de tentar identificar os lugares em que os mesmos se encontram e a sua inserção nos processos trazidos à tona nas discussões e no dia-a-dia do trabalho realizado. Nesta perspectiva, Josso (2010) afirma que no processo de formação que se estabelece deve-se ter clareza sobre o que significa a formação do ponto de vista do aprendente, bem como sobre quais os processos que caracterizam a formação de um indivíduo e que mesmo sendo singular, possam ter semelhanças com outras, apontando além da necessidade de conhecer a educação como ação de um coletivo sobre o indivíduo, a necessidade do entendimento sobre o que é a formação, enquanto atividade de um indivíduo em relação consigo mesmo e com o seu meio humano e natural no percurso de sua vida.

2.3 O lugar do professor na formação continuada na escola

Formar é uma atividade que pretende conferir ao sujeito uma competência que é específica e limitada, na medida em que a formação prepara para o exercício de uma atividade social bem definida; também é predeterminada, já que o seu uso é previsto antes da formação. Neste sentido, a formação só adquire sentido através da visão das competências e habilidades necessárias dentro do contexto socioprofissional em que o docente se encontra, revelando o vínculo entre a formação e o espaço do exercício profissional (HADJI, 2001).

A participação do professor no processo de formação continuada, enquanto sujeito produtor de saberes e propostas constitui e legitima um lugar que é seu, de produtor de conhecimentos, um lugar que lhe é próprio, conferindo-lhe uma sensação de pertencimento, de forma que “na medida em que os professores deixam de serem os responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho [...], ocorre um estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho” (CARVALHO, 2005, p. 99). Assim, quando os professores passam de produtores a consumidores e usuários de saberes, ocorre este estranhamento, pois as lógicas e os pressupostos desta construção não são as suas, na medida em que o professor não consegue enxergar-se em nenhum momento dentro do processo. No entanto, a autora aponta ainda que o sujeito neste processo não pode ser considerado passivo, pois sempre há uma possibilidade de subversão ao imposto e utilização do mesmo a serviço da criação de suas lógicas e propostas. Nóvoa (2004) reforça a ideia do professor enquanto sujeito pensante na/da formação continuada, na medida em que afirma que no momento em que os próprios professores não realizam o trabalho de pensar o seu trabalho, esta tarefa é executada por outros e neste caso os professores passam a ser meros executores de coisas concebidas e pensadas por outros.

O termo “formação continuada” aponta para a compreensão de um processo que se efetiva após a formação inicial, que foi realizada na maioria das vezes na universidade. Para Carvalho (2005), é preciso investir em uma postura de recusa do significado da formação continuada limitado apenas a treinamento, cursos, seminário, palestras, etc., de forma a emergir uma nova conceituação deste termo e de forma a encontrar seu foco na ação dos educadores no cotidiano da escola. Assim, direcionar tal dimensão para a formação continuada em serviço realizada na escola, é pensar este espaço prioritário de trabalho como uma alternativa da viabilidade de consecução de propostas e ações pedagógicas que estão alicerçadas no trabalho coletivo e refletido/reflexivo, buscando a construção de alternativas que estejam de acordo com as necessidades e especificidades de cada instituição, a partir da compreensão da realidade e contexto em que se insere. É neste sentido que Nóvoa (2004) analisa a formação continuada, partindo da premissa de que a mesma necessita constituir-se em um “trabalho de pensar o trabalho”, investindo na pessoa e na valorização de sua experiência, tanto na profissão e nos seus saberes,

através do trabalho sobre o que os professores já sabem, quanto na escola e nos seus projetos.

A formação continuada realizada na escola ajuda a constituir a identidade profissional dos docentes, através das discussões que realiza. As construções que se realizam e efetivam dentro da formação continuada na escola não atuam somente como meios formativos dos sujeitos enquanto docentes, mas como possibilidade de formação de um coletivo docente que, ao somar conhecimentos, esforços e discussões, constrói a sua prática em um processo que se interrelaciona com as práticas dos demais. Para Tardif (2002) trabalhar não é somente executar um trabalho, mas fazer algo consigo mesmo, na medida em que o próprio trabalho modifica a identidade do trabalhador, já que ela carrega as marcas da atividade do sujeito. Para o autor, os saberes ligados ao trabalho são temporais, assim como a identidade, que se constitui em um processo. Os saberes dos professores, sendo plurais, compósitos e heterogêneos, ajudam a constituir a identidade individual e coletiva do sujeito docente e vão sendo construídos e dominados progressivamente, pois os conhecimentos e maneiras de ser coletivos se efetivam a partir da integração e participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho. Através do entendimento da indissociabilidade do sujeito e do processo de formação realizado na escola, a valorização da participação do professor no processo de formação adquire um status ainda mais importante, na medida em que o professor passa de um lugar de participação para um lugar ativo de construção. O professor torna-se professor, no sentido mais amplo da palavra, não após a sua formação, somente, mas com o passar do tempo, no exercício docente, onde vai agregando a cultura, as ideias, funções e interesses desta classe. Sendo assim, o sujeito vai tornando-se aquilo que ele faz (TARDIF, 2002).

Carvalho (2005, p. 97) analisa que o “aumento da atribuição da importância ao professor como centro do processo de formação continuada, atuando como sujeito individual e coletivo do saber docente de experiência feito em sua relação com o saber científico” significaria o professor ganhando vez e voz, através da legitimação de um espaço que é seu, na medida em que atua de forma cada vez mais ativa. Isso se constitui como um fator fundamental na constituição do processo identitário do professor, enquanto sujeito individual e coletivo, rompendo com uma situação recorrente que é uma espécie de senso comum pedagógico, onde as discussões circulam em torno das questões aceitas e valorizadas socialmente e

dentro do contexto da educação, sem possibilitarem uma discussão que possa problematizá-las.

Partindo desta análise, Carvalho (2005) aponta a importância das “comunidades compartilhadas”, através da criação de espaços-tempos praticados coletivamente, adquirindo um caráter estético através do diálogo, um caráter ético através da solidariedade, um caráter político através da participação e um caráter de ensino-aprendizagem através dos saberes-fazeres compartilhados. O espaço da formação continuada na escola é uma das possibilidades de efetivação destas comunidades compartilhadas, na medida em que se constituem através da participação, do diálogo, da solidariedade e, principalmente, da troca de saberes e experiências.

A construção ativa de saberes docentes está ligada à questão temporal, pois os mesmos vão sendo adquiridos com o “passar do tempo”, já que a escolarização específica para a carreira docente fornece conhecimentos teóricos e técnicos, também necessários, mas que não dão conta da complexidade do ofício. Desta maneira, para Tardif (2002) os saberes dos professores têm uma coerência pragmática e biográfica, pois levam em conta as construções baseadas na realidade, na prática e na história pessoal de cada um, inclusive na sua vivência enquanto aluno. Por serem advindos de várias fontes e construídos de formas plurais, ao utilizar estes saberes o professor precisa articular-se com um raciocínio flexível e polimórfico, na medida em que precisará utilizá-los segundo uma hierarquização, que ele mesmo fará, a partir de sua vivência cultural, sobre qual saber é mais necessário ou viável naquele momento, considerando a inviabilidade, neste caso, das lógicas binárias e da ciência empírica, que são características da modernidade e da escola deste tempo. Assim, a aquisição dos saberes não deve ser entendida como um somatório ou sobreposição, ao contrário, eles vão sendo acumulados e selecionados de acordo com as experiências anteriores e em relação às experiências subsequentes, sendo que todos estes saberes não são inatos, mas constituídos pela socialização dos sujeitos.

Ao construir sua identidade na e pela prática, o professor acaba por reproduzir, muitas vezes, e até mesmo de forma convicta, algumas práticas que não foram efetivadas de forma reflexiva, que constituíram-se enquanto cultura das instituições escolares e do próprio ofício docente. Este fato é reforçado no sentido de que as experiências do professor enquanto aluno, nesta mesma escola, também

contribuem para esta “convicção não reflexiva”, que Tardif (2002) chama de “papel institucionalizado do professor”. Boa parte do que esses professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis de cada um e sobre como ensinar é consequência de sua própria história de vida, principalmente, da socialização enquanto aluno; são as crenças, representações e certezas sobre a prática docente, que são produzidos pela socialização, constituindo a identidade pessoal e social do professor. Assim,

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2002, p.108)

Nesta perspectiva, mostra-se necessário analisar a profissão docente em contraponto à subjetividade dos sujeitos, na medida em que, socialmente, ainda é muito difundida a ideia de que os professores são dotados de um “dom”, como se a formação e o caráter teórico-metodológico fossem aspectos desconsiderados. Segundo Tardif (2002), ao atribuir o “saber-ensinar” à sua personalidade, os sujeitos desconsideram o fato de que a própria personalidade ou arte também é uma construção elaborada de forma cultural, social, histórica e biográfica e assim, essa naturalização resulta muitas vezes em práticas que apenas reproduzem o papel institucionalizado da escola, com suas rotinas, tempos e espaços construídos e reproduzidos sem problematização ou questionamento. Desta forma, constitui-se uma tendência à naturalização de práticas, que acabam cristalizando-se como verdades. A identidade profissional constrói-se a partir da história de vida do sujeito, não somente na e através da prática; essa construção, no entanto, nunca ocorre em terreno neutro, pois a própria constituição biográfica do sujeito está implicada por questões sociais e culturais. Tais sujeitos constituem-se duplamente múltiplos, “uma vez que cada um é um sujeito de uma variedade de discursos e que os discursos não interpelam igualmente a todos” (HENNINGEN e GUARESCHI, 2006, p. 59). É possível, a partir de tal premissa, observar que, embora participantes de um mesmo processo formativo, os professores, através da constituição de sua subjetividade, são atingidos e interpelados de formas diferentes, uma vez que suas bagagens cultural e biográfica são distintas.

Fazer parte de uma classe profissional também é apropriar-se dos sentidos e saberes técnicos, pragmáticos e teóricos próprios desta identidade coletiva e forjar sua identidade dentro deste processo. Essa apropriação, no entanto, ocorre de forma diferente para cada sujeito, a partir de sua subjetividade e das experiências que a compõem, pois como afirma Tardif (2002), uma carreira se efetiva na confluência da ação dos indivíduos e das normas e papéis que derivam da institucionalização das ocupações, que devem ser interiorizados pelos indivíduos para que dominem e façam parte de tais ocupações.

Essa interiorização à qual se refere o autor, também ocorre de forma diferente, embora as normas e papéis institucionalizados sejam comuns a toda uma classe, pois o processo sob o qual cada um apropria-se destes saberes, em relação direta com a sua própria constituição, faz com que os sentidos e as representações sejam forjados de formas diferentes e únicas.

2.4 A Formação Continuada de Professores frente às exigências do mundo contemporâneo

Pensar a formação continuada de professores sem considerar o contexto em que a escola está inserida, bem como sem atentar para as demandas contemporâneas que se encontram instauradas na sociedade é pensar esta instituição apenas como reprodutora das relações que estão estabelecidas. Sendo a formação continuada na escola um importante espaço de discussão acerca das demandas que se colocam aos seus atores, tratá-la de forma descolada das problemáticas vivenciadas diariamente é reafirmar o entendimento de que este espaço não está permeado por todas estas questões. O distanciamento entre a esfera na qual os conhecimentos sobre o ensino são produzidos e a esfera de implementação das mudanças tem dificultado as transformações necessárias a uma escolarização mais coerente com as demandas do mundo contemporâneo.

Estudo feito por Manzano (2008) acerca do tema “Formação de Professores”, realizado a partir da análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação entre 1995 e 2005, revela o crescente interesse por esse tema a partir da promulgação da LDB 9394/96, já que a mesma dá ênfase à valorização do magistério, elevando também o nível de formação dos professores da educação

básica. A abordagem acerca do conceito “professor reflexivo” também se mostrou uma tendência dos textos analisados, além da valorização dos saberes da experiência e da história de vida e das implicações da ciência e tecnologia na formação de professores. Discussões acerca dos temas cultura e multiculturalismo também mostraram-se presentes. O enfoque da formação continuada, a partir ainda deste estudo revelou uma tendência dominante no que diz respeito à formação dos professores, quase como uma generalização, através do entendimento desta como processo permanente, que não esgota-se na formação inicial, rejeitando a formação como treinamento, sem a valorização dos saberes construídos. Da mesma forma, através dos textos analisados, direcionam-se os estudos sobre o processo de formação continuada essencialmente para o espaço do próprio exercício profissional, ou seja, a escola, dentro e fora de sala de aula. A dicotomia entre a teoria e a prática, através da crítica ao distanciamento destes e a falta de continuidade entre a formação inicial e o exercício profissional também foi objeto de discussão nos artigos analisados, através da valorização do saber experiencial e da vivência como importantes elementos do processo formativo docente.

A articulação coletiva dos saberes produzidos na esfera da escola é que poderão impulsionar as mudanças necessárias e para isso, é necessário, de acordo com Perrenoud (1999) reforçar a preparação do professor para uma prática reflexiva, para a inovação e cooperação, pois não é possível proteger-se das contradições do mundo em que se vive. A prática reflexiva para o autor precisa constituir-se no fio condutor da formação docente, nos vários níveis em que a mesma se efetiva, rejeitando-se a ideia de que esta prática apresente-se como enxertos, aos pedaços. Nesta perspectiva, as diferentes modalidades da formação docente, desde a inicial até a continuada, mesmo que sob enfoques diferenciados e com objetivos específicos, precisam estabelecer uma relação de diálogo, que permita a existência de uma continuidade.

A prática reflexiva deve estar inserida no tempo do trabalho como uma rotina, um estado de alerta permanente, com a necessidade de disciplinas e métodos capazes de promover a observação, a memorização, a escrita, a análise e compreensão, a escolha de opções novas, de forma que uma prática reflexiva não possa ser concebida de forma totalmente solitária. Isso se justifica na medida em tal prática passa pelo trabalho coletivo, dos grupos, pelo apelo a especialistas, da inserção em redes, apoiando sobre as formações e oferecendo instrumentos ou

bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e a si mesmo (PERRENOUD, 1999). O professor precisa então tornar-se alguém que concebe a sua prática na medida em que a variabilidade e a transformação de suas condições de trabalho e da sociedade requerem um enfrentamento eficaz das problemáticas demandadas. Da mesma forma, a formação profissional sendo concebida enquanto processo, que se desenvolve no decorrer de toda a vida, não pode requerer práticas formativas, mesmo que continuadas, que construam receitas válidas e instauradas como verdades imutáveis. A formação precisa dar conta de propor dinâmicas que auxiliem o professor a constituir uma competência que o auxilie a reinventar soluções e alternativas na medida em que surgirem situações inéditas à sua experiência. Neste sentido, a prática reflexiva enquanto linha de ação da formação continuada na escola, possibilita a articulação da teoria e da prática, instrumentalizando os professores a constituírem-se de forma mais autônoma e consciente.

Analisar a profissão docente descolada do contexto em que ela se insere tem se mostrado inviável pois, como afirma Sacristán (1991), por ser a profissão docente socialmente compartilhada, a mesma apresenta uma dimensão de conflito com a sociedade complexa na qual se vive, através dos aspectos sociais, econômicos e culturais. A escola neste contexto apresenta-se deslocada e incompatível com a realidade, pondo a prova a legitimidade dos professores e contribuindo para a sua desprofissionalização.

Em um mundo de relações rápidas e instantâneas, Bauman (2009) afirma que os principais desafios que a educação deve enfrentar dizem respeito ao trabalho sobre um conhecimento que é pronto para o uso imediato e sua também imediata eliminação; também sobre a natureza essencialmente imprevisível das mudanças contemporâneas, de modo que a formação inicial da maioria dos professores que hoje estão em exercício nas escolas não foi concebida para desenvolver nos/com os alunos as competências para lidar com esses desafios. Os professores hoje são obrigados a atuar em um contexto social no qual a eficácia de suas estratégias profissionais são colocadas em cheque, uma vez que as necessidades dos alunos, com suas subjetividades forjadas neste tempo contemporâneo, não condizem mais com o perfil de aluno no qual se reconhecem enquanto estudantes; esta identidade coletiva de aluno não mais existe, foi modificada e transformada pela realidade que está posta. Neste sentido, Sacristán (1991) afirma que na prática docente não é

possível solucionar problemas como “nós cegos”, de forma que uma vez solucionados, desaparecem. Ao contrário, excetuando-se os conflitos pontuais, nos demais casos, a prática precisa nutrir-se da capacidade de tomar decisões em um processo que vai se moldando no decorrer dos acontecimentos.

André (2010) aponta que alguns autores têm mudado o foco dos termos “formação inicial/formação continuada” para o conceito de desenvolvimento profissional docente, especialmente por este sugerir evolução e continuidade, indispensáveis ao mundo contemporâneo. Desta forma, uma das possibilidades de superação desta dicotomia seria o entendimento deste como processo que se inicia na formação inicial, nutrindo-se das experiências anteriores, e continua, de forma ininterrupta nesta formação, em suas diferentes e diversas modalidades.

Frente a estes desafios, a escola precisa dar conta de problematizar estas questões de forma a subsidiar os professores a exercerem sua atividade de forma autônoma, crítica e reflexiva, recorrendo e amparando-se no coletivo, para construir, através do confronto de ideias e procedimentos, alternativas possíveis para a situação em questão, mas que no momento seguinte possa não se mostrar mais viáveis.

2.5 A formação continuada concebida e efetivada dentro da escola

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

O processo de formação continuada na escola precisa levar em conta as diferentes experiências dos sujeitos, as construções e discussões presentes na forma de identidade coletiva da escola e da classe docente, a multiplicidade de identidades individuais, constituídas muitas vezes em espaços de construção coletiva diferentes, bem como as necessidades que se apresentam ao olhar o contexto em que tal processo está ocorrendo. Possibilitar um processo de formação continuada que leve em conta tais prerrogativas, bem como propor alternativas que tenham como pressuposto a construção coletiva e refletida das questões trazidas é

traduzir o entendimento do professor como sujeito ativo e pensante de seu trabalho e de seu ofício, capaz de operar as mudanças e reconfigurações necessárias no cenário social e educativo em que se está inserido. Segundo Lüdke e Boing (2004) o contexto da profissão docente é conhecido pelos professores desde a sua passagem como estudante, e após, na formação inicial, sendo que nos dois casos, o mesmo o faz sob o ponto de vista de aluno; isto não basta para revelar a amplitude da profissão, de forma que a socialização profissional que se estabelece na escola dará consistência ao repertório pedagógico que os professores irão adquirir ao longo de sua formação. Neste sentido, Canário (2006, p. 70-71) aponta que

Um novo tipo de relacionamento entre as situações e os momentos “escolares” e as situações de trabalho faz, no caso da formação profissional de professores, com que as escolas sejam encaradas como os lugares fundamentais de aprendizagem profissional, e não como meros lugares de “aplicação”. A aceitação deste pressuposto demanda, também, que os contatos estreitos com os contextos de trabalho sejam os mais precoces possíveis e se façam presentes ao longo de todo o percurso de formação inicial, não se circunscrevendo a uma etapa final. Só assim é possível favorecer um percurso interativo entre formação e trabalho que permite um movimento duplo; por um lado, a mobilização de saberes teóricos para a ação e, por outro, a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial.

Sendo o espaço da escola entendido como fundamental no processo formativo continuado dos docentes, será possível contribuir para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa cotidiana sobre a prática dos professores, de forma que esta não esteja restrita apenas à sua prática, mas atenta aos conhecimentos específicos da identidade disciplinar e da própria docência, contribuindo diretamente na valorização do trabalho docente e na sua própria profissionalização (LÜDKE E BOING, 2004).

Penna e Silva (2009) apontam em sua análise a importância da retomada da discussão sobre o lugar que ocupa a teoria para a transformação das práticas sociais e educativas. Para os autores, a teoria contribui para que haja um alargamento na compreensão dos problemas vivenciados no cotidiano das práticas, permitindo uma mudança nas ações, de forma lenta e efetiva. Neste sentido, não é a teoria que realiza mudanças, mas ela amplia as possibilidades de reflexão e intervenção nas situações que estão postas, trazendo elementos que auxiliem na compreensão dessa realidade. A partir de tal reflexão, é possível observar que, no caso da formação inicial, tal movimento entre teoria e prática não se efetiva da forma

como deveria, pois faltam aos sujeitos os elementos derivados da vivência do cotidiano da escola. Em contrapartida, na formação continuada, ainda existe uma resistência bastante grande a essa mesma teoria, que parece tão externa à escola. Assim, na formação inicial esse movimento de alargamento das compreensões, em função da teoria, torna-se dificultado devido a não relação com as problemáticas vividas cotidianamente na escola. Nela, o diálogo entre prática e teoria inviabiliza-se frente à resistência dos profissionais e à própria falta de tempo para uma discussão mais aprofundada, que resulte em ações práticas.

É nesta perspectiva, que a possibilidade de estudo acerca da formação continuada em serviço, na escola, através de uma investigação sistemática, realizada por pesquisadores externos à escola e por sujeitos que dela fazem parte, busca promover uma cultura formativa neste espaço. Esse movimento deve levar em conta as necessidades que se apresentam, dentro de cada contexto, buscando a viabilização e efetivação de práticas formativas que possam auxiliar no entendimento de questões prioritárias dentro das problemáticas da educação. A escola precisa ser entendida como ponto de partida e de chegada da formação docente, tomando como objeto de capacitação a solução das necessidades e problemas dos alunos da escola e desta em si enquanto instituição. Para Ibarrola (1998) é necessário uma reorganização das escolas e das relações de autoridade pedagógica para que se efetive uma verdadeira formação docente, pois as escolas são, por meio do trabalho cotidiano, o lugar mais importante para tornar a experiência profissional efetivamente enriquecedora, frutífera e transcendente.

O entendimento do cotidiano como espaço permanente de formação continuada na escola revela a compreensão de que a aprendizagem da docência não está presa a um tempo e a um espaço específico e marcado para dar garantias de sucesso na profissão (Oliveira, 2006). Desta forma, a aprendizagem no fazer cotidiano, mediada e compartilhada com os demais professores e pedagogos da escola pode ser entendida como tempos e espaços produtores de saberes, no amplo sentido, pessoal e profissional, pois

O estudo do ambiente de trabalho e do próprio trabalho e com eles, permite conhecer além da cultura, os seus conhecimentos, os seus processos de ensino (como os professores ensinam) e de aprendizagem (como os professores aprendem). Por que quando falamos em aprendizagens pensamos imediatamente nos alunos? Estamos pensando em professores sempre ensinando e, nunca como sujeitos aprendentes. Na sociedade

contemporânea, estes processos falam diretamente ao professor e, na necessidade da formação não ser pensada num único tempo e espaço, mas como um processo continuado ao longo da sua trajetória de vida. (OLIVEIRA, 2006, p. 12-13)

Mizukami et al. (2002) aponta que os professores, ao descreverem, analisarem e realizarem inferências acerca das situações de sala de aula, estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão, neste caso, lhes oferece a oportunidade de objetivar as teorias práticas implícitas. A reflexão permite aos professores a possibilidade de se tornarem conscientes de suas crenças, hipóteses, entendendo-as como subjacentes a suas práticas. Tal situação possibilita a validação, ou não destas mesmas práticas na obtenção das metas estabelecidas.

Da mesma forma, problematizar a profissionalização docente, constitui hoje, além de uma condição para a efetivação da valorização do professor, uma alternativa ao entendimento do espaço (físico, temporal, pedagógico) da formação continuada na escola como uma importante conquista para a consecução das propostas que objetivam, para alunos e professores, um desenvolvimento humano e pedagógico mais consistente, representando, em nível social, uma possibilidade de mudança das condições que hoje se apresentam.

3 COTIDIANO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Aí, me imagino enquanto tecelão... mas não é só.

O cotidiano me tece..

Sou tecido por ele, além de tecê-lo.

(OLIVEIRA E SGARBI, 2008, p. 17)

3.1 Estudos sobre/com o cotidiano

A análise pretendida, sobre Formação Continuada de Professores, perpassa por uma dimensão fundamental a ser considerada: o cotidiano da escola e dos atores que a constituem. Levar em conta a complexidade das relações que se estabelecem no espaço da escola, propondo uma discussão sobre Formação Continuada alicerçada em tal questão, significa entender o cotidiano como um campo no qual as estruturas se efetivam, de acordo com possibilidades e circunstâncias específicas de cada “espaçotempo”, no qual se dá toda produção de conhecimento científico, considerando que as relações de força e distribuição de saberes não podem ser vislumbradas de forma descolada da vida cotidiana (OLIVEIRA e SGARBI, 2008).

Evidencia-se cada vez mais, o interesse de pesquisadores (FERRAÇO, 2008; OLIVEIRA e SGARBI, 2008; WARSCHAUER, 2001), acerca do conceito “cotidiano” e dos estudos sobre este tema, especialmente de forma a tentar compreender como os sujeitos vão significando suas vidas e suas relações a partir de suas vivências diárias e rotineiras. Para Certeau (1996, p. 31) “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”. Neste sentido, a perspectiva da pesquisa em cotidiano na educação deve estar vinculada a um interesse pelas “artes de fazer”

(CERTEAU, 1994) dos sujeitos, buscando compreender suas regras próprias, seu desenvolvimento, encontrando sentidos e legitimando os saberes e valores que permeiam suas práticas, estratégias e táticas próprias. Dessa forma, a pesquisa com o cotidiano da escola deve ser capaz de captar as “artes de fazer” realizadas pelos sujeitos atores que constituem o *espaçotempo* da escola, buscando investigar as relações lá estabelecidas, levando em conta os diversos aspectos e perspectivas presentes em suas práticas construídas e efetivadas a partir desse contexto.

3.2 O cotidiano da escola como espaço de relações

Pensar o cotidiano da escola significa inicialmente concebê-lo como um espaço relacional e permeado por uma complexidade, onde a individualidade está vinculada necessariamente a um caráter de coletividade muito forte. Esta individualidade, presente na atividade que exerce cada sujeito no espaço da escola, está profundamente impregnada por questões que são também coletivas. Para Oliveira e Sgarbi (2008, p. 83-84)

Os fundamentos político-epistemológicos que estamos considerando aqui incluem a superação e a dicotomização e a hierarquização entre os diferentes *saberesfazeres* e entre os seus ‘possuidores’. Assim, ao considerar o enredamento entre os diferentes *saberesfazeres* presentes na vida cotidiana e entre eles e as formas de inserção social e de interação entre os diferentes sujeitos na tessitura de redes de conhecimentos, essa horizontalização permite também revalorizar o caráter necessariamente coletivo dessa criação e, daí, a necessidade de reconhecer que as lutas emancipatórias são, elas também, necessariamente coletivas. Assim, no contexto dos estudos do cotidiano, entende-se o cotidiano muito para além da idéia deste como espaço de mesmice, repetição e senso comum. (grifo do autor)

A formação continuada desencadeada no espaço da escola constitui uma das facetas de um processo de desenvolvimento e formação que ocorre durante toda a trajetória dos docentes, ou seja, durante todo o período em que o sujeito exerce sua profissão. Analisar a formação continuada, enquanto processo de formação e autoformação, levando-se em conta as diversas variáveis implicadas neste processo direciona o olhar para uma trajetória que é constituída de forma individual, mas que se faz também coletiva, forjada a partir de diferentes vivências e imersa em contextos que são também plurais.

A formação contínua em serviço, enquanto processo que se desenvolve no decorrer de toda uma trajetória docente, pode também ser analisada a partir das contribuições da abordagem ecológica de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1996). Buscando situar alguns conceitos sobre esta abordagem, Narvaz e Koller (2004, p. 62) afirmam que

A teoria ecológica do desenvolvimento humano é uma teoria contextualista e interacionista. Destaca que os processos ocorrem sempre dentro de contextos através de interações em diversos níveis de diferentes sistemas. Segundo o modelo bioecológico, há uma constante interação entre os aspectos da natureza e o ambiente, onde os aspectos hereditários da pessoa influenciam e são influenciados pelo ambiente. O ser humano é visto como um ser ativo, capaz de modificar-se e modificar seu ambiente.

A partir de tal conceito, é importante ressaltar que o caráter “contextualista” desta abordagem relaciona-se diretamente à questão da formação continuada em serviço, visto que, o professor, o seu trabalho e o seu desenvolvimento permanente estão profundamente implicados pelos contextos em que está inserido, entre eles a escola. É preciso levar em conta também, que os demais contextos nos quais o sujeito se encontra exercem influência e são determinantes no desenvolvimento do indivíduo. Warschauer (2001) afirma que quando se fala em aprender por si mesmo, não se está referindo obrigatoriamente a um aprendizado realizado solitariamente e nem mesmo que o professor (ou o coordenador pedagógico, no caso da formação de professores) deixe de ter um papel importante no processo. É relevante atentar para o fato de que os fatores implicados pelo sujeito ao desenvolver atividades de reorganização de dados, elaborações ou representações, estão dados a partir das relações e da inserção do indivíduo em seu meio social e no cotidiano. Nesta perspectiva, Narvaz e Koller (2004, p. 53) afirmam que

O desenvolvimento consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, sendo uma função das forças que emanam de múltiplos contextos e de relações entre eles. O desenvolvimento ocorre, então, através de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexa, de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato.

Da mesma forma, então, o caráter “interacionista” da abordagem ecológica está diretamente relacionado à necessidade das interações entre os diferentes sujeitos/atores do processo, bem como destes com os objetos, símbolos e significados presentes nos contextos em que está inserido o sujeito. No caso do

professor, ocorre especialmente dentro do contexto da escola, sendo este entendido como um microsistema no qual está inserido. Para Bronfenbrenner (1996, p. 18), um microsistema refere-se a um “padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas”. Assim, ao fazer referências a contextos, no plural, assume-se o entendimento de que estes são diversos e de que os seres humanos ativos, em desenvolvimento, são afetados pelos diferentes contextos em que estão imersos e pelas relações entre estes. É importante ressaltar que “a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerada bidirecional, isto é, caracterizada por reciprocidade” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18), de forma que o indivíduo tanto é influenciado pelo contexto, quanto exerce influência sobre o mesmo.

Narvaz e Koller (2004, p. 53-54) salientam que o novo modelo bioecológico propõe “que o desenvolvimento humano seja estudado através da interação sinérgica de quatro núcleos inter-relacionados: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo.”. Ao pensar este desenvolvimento dentro do processo formativo desenvolvido na escola, é possível compreender as relações que se estabelecem neste espaço, a partir da teoria ecológica de Bronfenbrenner (1996), na medida em que pessoa e contexto estão em desenvolvimento mútuo, influenciando-se reciprocamente. A formação continuada processual reforça a ideia de um desenvolvimento que não é estático, mas que se mantêm permanentemente em movimento e evolução, bem como o tempo, por sua vez é condição imprescindível ao processo que se estabelece. Oliveira e Sgarbi (2008, p. 75), na mesma perspectiva, sinalizam sobre a necessidade de horizontalizar as relações entre os diferentes conhecimentos, bem como sobre o enredamento que é característico dessas relações para afirmar o entendimento de que todos os conhecimentos são tecidos coletivamente, pois se enredam nos anteriormente existentes, que são produtos de “diferentes formas de interação entre os sujeitos que os tecem e criam suas próprias redes e as demais redes de *saberesfazeres* com as quais está em interação” (grifo do autor).

Desta forma, a teoria ecológica de desenvolvimento humano traz aspectos importantes que ajudam a entender o(s) contexto(s) em que estão inseridos os sujeitos como elementos do cotidiano vivenciado na escola. A formação continuada é um processo em que o sujeito não está implicado de forma individual apenas; seu

desenvolvimento está em interdependência com outros fatores. Desta forma, através das estruturas interpessoais de formação, com o estabelecimento de relações entre os sujeitos que fazem parte do contexto da escola, pode ocorrer a formação de díades, ou seja, de relações interpessoais recíprocas. Segundo Martins e Szymanski (2004, p. 68) “a premissa mais básica e mais importante na formação de uma díade é que, se um membro do par passar por um processo de desenvolvimento, estará contribuindo para a ocorrência do mesmo processo no outro.”. Salientam as autoras ainda que a formação das díades possa favorecer a formação de tríades ou tétrades, o que poderia constituir um fator fundamental a um trabalho coletivo desenvolvido no espaço da escola. Ao levar em conta o caráter processual, interativo e relacional da formação continuada de professores, Nóvoa (1997, p. 28) afirma que

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.(grifo do autor)

É nesta perspectiva que a escola precisa ser entendida como ponto de partida e de chegada da formação docente, tomando como objeto de capacitação a solução das necessidades e problemas dos sujeitos da escola e da própria escola em si enquanto instituição, ou seja, das questões cotidianas que se apresentam. Conforme afirmam Oliveira e Sgarbi (2008, p. 72),

Os processos de criação de conhecimento científicos são, portanto, todos eles, processos sociais nos quais as estruturas sociais, as relações de poder, as circunstâncias do momento, as possibilidades da competência científica e da vida pessoal dos pesquisadores, os *espaçotempos* nos quais tudo será pensado, vivido e produzido se enredam, não permitindo mais que creiamos nem na neutralidade do conhecimento científico nem nas fronteiras que a modernidade pretendeu marcar entre essas diferentes instâncias e dimensões.

A partir desse entendimento, o cotidiano não pode mais ser percebido nem como *espaçotempo* dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como *espaçotempo* de repetição e mera expressão do chamado senso-comum. Ao contrário, ele assume uma importante dimensão de lócus de efetivação de todos esses entrecruzamentos, é o *espaçotempo* da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais. Daí a extrema importância de aprofundar seu estudo e desenvolver a

compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social e as possibilidades emancipatórias que nela se inscrevem. (grifos do autor)

O entendimento da escola enquanto espaço de construção de um conhecimento que é científico, mas que também se constitui pedagógico, alicerçado na recusa ao senso-comum enquanto elemento limitador de uma ação criativa e criadora constitui este lugar como lócus de efetivação dos entrecruzamentos entre esta instituição, seus atores, seus tempos, espaços e a sociedade em que estão inseridos.

3.3 O cotidiano e a formação continuada de professores em serviço

No paradigma que se constrói, aprender está identificado com o vivo do ser vivo, de modo que, enquanto houver vida, haverá aprendizagem. Entender a formação de professores em sintonia com esta visão é pensá-la como ação permanente, contínua. E, como consequência, é pensar em todos os espaços de vida do professor como espaços de aprendizagem e de formação.
(WARSCHAUER, 2001, p. 133-134)

A formação continuada em serviço, no espaço da escola, muitas vezes é utilizada como uma denominação ao espaço periódico e sistemático organizado no calendário escolar, também chamado de “Reunião Pedagógica”. Este é, certamente, um momento privilegiado de discussão e construção coletiva, mas no entanto, é importante problematizar a formação continuada enquanto um processo que se estabelece no cotidiano da escola e das relações que o permeiam rotineiramente. Ferraço (2008, p. 39) afirma que

[...] quando habitamos o cotidiano das escolas, encontramos dificuldades em responder “quando”, “como” e “com quem” acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, dentre outras questões. De fato, se nos situarmos em meio às redes cotidianas das escolas, e junto aos seus sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!
[...] entendemos que a condição de pensar a complexidade da educação no cotidiano leva a considerar como autores dessa complexidade os sujeitos que praticam esse cotidiano. Ou seja, para além dos teóricos que se dedicam a escrever sobre esse tema, estão os autores sujeitos anônimos do cotidiano. São eles que, ao se valerem de diferentes possibilidades estéticas, inventam novos/outros discursos para a educação.

Considerando, então, que as redes cotidianas de *saberesfazeres* estendem-se para além dos limites das salas de aula e, por efeito, das escolas, também os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que lá estão.

Dessa forma, pensar o cotidiano da escola requer que se amplie o olhar para o contexto espaço-temporal em que se insere, bem como aos elementos externos que influenciam ou determinam as relações que dentro dela são estabelecidas.

Levando-se em conta os conceitos de autoformação² e formação continuada como processo, torna-se praticamente impossível determinar quando, como, com quem e onde inicia e termina este trabalho. Dizer que ele se resume ao espaço determinado para o “encontro coletivo”, conforme já citado, seria assumir um ponto de vista simplista e desconsiderar a riqueza do cotidiano e das vivências diárias na constituição do professor enquanto docente.

O espaço da intervenção do coordenador pedagógico com o professor, numa relação bilateral, onde ambos são “formadores” e “formados” no cotidiano de seus trabalhos, constitui um lugar rico de possibilidades formativas. No entanto, segundo Warschauer (2001, p. 272) para que uma atividade individual ou coletiva seja significativa do ponto de vista da formação, é necessário uma ação sobre elas, “convertendo-as em oportunidades formativas”. É necessário que as intervenções e discussões sejam pontuais, fundamentadas, debatidas, estudadas, para que possam ser potencializadas e promovam avanços significativos do ponto de vista das práticas pedagógicas. Ainda é importante ressaltar que

[...] não basta oferecer aqui e acolá oportunidades formativas para ampliar as condições de aprendizagem, é necessário haver uma alteração profunda na *estrutura do trabalho na escola* com um questionamento sobre o sentido do trabalho escolar, a relação com os saberes e com sua utilização [...]. (WARSCHAUER, 2001, p. 148, grifo do autor)

A formação permanente, mais do que uma ação isolada, precisa ser um pressuposto que permeie todas as ações da escola, levando em conta os sujeitos que dela fazem parte. O planejamento do processo formativo deve considerar, especialmente, as necessidades e demandas advindas do próprio cotidiano, através da observação realizada por todos os atores envolvidos, num olhar atento, que

² Autoformação: Na definição trazida por Warschauer (2001, p. 129), autoformação diz respeito a “aprender por si mesmo” priorizando o papel do aprendente. Tem por função “traduzir a inversão da perspectiva da instrução-transmissão para aprendizagem-apropriação, assim como a mudança do behaviorismo para o construtivismo e do estagiário-a-formar para o sujeito aprendente.”

busca indícios que possam auxiliar na resolução de questões imprescindíveis. Assim, como aponta Ferraço (2008, p. 21-22)

[...] a formação continuada poderia ser pensada como estando relacionada ao movimento de tessitura e ampliação das redes de *saberes-fazer* dos educadores e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos. Com isso, defendemos um processo de formação continuada que aconteça em meio às redes cotidianas, evocando questões específicas, mas que não se reduzem ao local, e assumindo o cotidiano vivido enquanto *espaçotempo* de análise da complexidade da educação.
[...] falar em currículo e formação continuada só faz sentido se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é, seus usos, ações, informações, alterações, realizações, negações, desconSIDERAÇÕES, argumentações, obliterações, manipulações... (grifos do autor)

A implantação de um processo de formação continuada, enquanto pressuposto de ação, favorece o rompimento com o individualismo docente, na medida em que todos se co-responsabilizam pelo desenvolvimento e enriquecimento das aprendizagens dos envolvidos, promovendo responsabilidades e compromissos coletivos. Embora assumindo papéis diferentes no cenário da escola, cada sujeito coloca-se trazendo suas vivências e conhecimentos, possibilitando que haja uma alternância no movimento de quem ensina e de quem aprende e possibilitando momentos em que todos aprendam e/ou ensinem ao mesmo tempo.

O cotidiano da escola precisa ser entendido como ponto de partida, de chegada e também como caminho, pois é neste último, no campo de ação, que se efetivam as mudanças mais significativas do ponto de vista formativo. Assim como no planejamento que o docente realiza de sua aula, na formação continuada a análise diagnóstica das necessidades coletivas e individuais fornece indícios sobre o caminho a percorrer e incita os profissionais a pensarem estratégias de trabalho para atingir estas demandas. Da mesma forma, uma avaliação preliminar da caminhada percorrida possibilita uma reorientação, caso necessário, de forma a potencializar os momentos e oportunidades de formação continuada, estes entendidos como imersos no cotidiano.

Embora momentos formativos pontuais sejam importantes ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola, é preciso fomentar uma formação continuada na perspectiva colaborativa, pois como apontam Oliveira e Sgarbi (2008, p. 46-47) “o fazer cotidiano aparece [...] como espaço privilegiado de produção curricular para

além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação” uma vez que os professores, em seus fazeres cotidianos modificam suas práticas em virtude das circunstâncias e também em um processo de formação/autoformação através de seus próprios processos de reflexão (nem sempre voluntários ou conscientes) e das interações “com colegas, obras e autores da área ou de cursos formais”.

Rui Canário (2006) aponta que o principal aspecto de uma formação centrada na escola consiste em reforçar o potencial formativo do próprio ambiente de trabalho, através das formas de trabalho e situações informais, que frequentemente são desvalorizadas, aproveitando, de forma “consciente e deliberada e para efeitos formativos as situações e os mecanismos de socialização, cujos resultados são, em muitos casos, imprevistos, invisíveis ou indesejáveis.” (p. 81). Ressalta ainda que

A otimização do potencial formador dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formadoras que propiciem que as experiências vividas no cotidiano profissional transformem-se em aprendizagens, a partir de um processo de autoformação, marcado pela reflexão e a pesquisa, em níveis individual e coletivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação “centrada no contexto organizacional” que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham. (CANÁRIO, 2006, p. 74)

Ao considerar o cotidiano da escola e das relações que se estabelecem, como um terreno fértil de possibilidades formativas, a escola passa a assumir um compromisso que caminha desde a observação/escuta sensível e cuidadosa das situações que permeiam o dia-a-dia da instituição, até à ação que se efetiva a partir desta. Esta observação/escuta sensível pode fornecer subsídios para implementar este trabalho, nutrindo o planejamento das reuniões pedagógicas e constituindo-se num processo que não se esgota em momentos pontuais, mas permeia todo o trabalho desenvolvido por todos os atores.

4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: OS PASSOS DA CAMINHADA

O processo de reconfiguração de diferentes aspectos em educação perpassa a dimensão da pesquisa e da investigação. A pesquisa no campo das ciências sociais é permeada pelas relações que o pesquisador estabelece com o objeto de pesquisa e por suas experiências pessoais, por isso o caráter subjetivo deste campo de estudos, que não consegue estabelecer verdades objetivas, mas que relativiza os resultados, levando em conta aspectos e dimensões plurais. Santos (1995, p. 20-21) afirma que

[...] os fenómenos sociais são de natureza subjectiva e como tal não se deixam captar pela objectividade do comportamento; as ciências sociais não são objectivas porque o cientista social não pode libertar-se, no acto de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista.

Desta forma, falar de pesquisa em educação, enquanto campo das ciências sociais, considerando ou pretendendo um olhar de neutralidade torna-se incoerente, visto que a pesquisa está profundamente implicada pelo olhar do pesquisador e de sua constituição histórica, social e biográfica. A objetividade na pesquisa em educação, portanto, é sempre relativa. De acordo com Martins (2004), no caso das ciências sociais não é possível separar as causas e motivações dos fenômenos de forma isolada e exclusiva, devido à sua complexidade e à impossibilidade de serem submetidos a um controle, como no caso das ciências naturais.

A visão que o conceito de complexidade assume no mundo contemporâneo ajuda a entender a constituição das ditas “verdades”, e possibilita o questionamento e a suspeita de tudo aquilo que está posto. Tal movimento objetiva construir alternativas que não sejam estanques e que não se considerem como únicas, mas como possibilidades, não desconsiderando a existência de outras e estando atento à multiplicidade de relações que ajudam a estabelecê-las e a sustentá-las. Najmanovich (2003, p. 60) ressalta que

[...] fazer honra à complexidade nos leva hoje a dedicar-nos à tarefa de insuflar sentido. É necessário para isso rastrear a rica rede de relações na que um acontecimento há sido tecido, tratar de expandir o universo dimensional de nossa experiência e de nossa historização, sabendo sempre que é impossível seguir todas as pistas, ou suspeitar ao menos da sua existência – entre outras coisas porque vão surgindo em nossa própria atividade de elaboração.

A pesquisa em ciências sociais tem características, necessidades e especificidades distintas das ciências naturais e dos métodos quantitativos de pesquisa. O processo de “adequação” dos métodos quantitativos a que, historicamente as ciências sociais foram submetidas, não auxilia no entendimento das questões próprias deste campo de estudos. Para Santos (1995, p. 22),

[...] é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético.

É neste sentido que se direciona esta pesquisa, através da utilização de uma metodologia qualitativa e com o entendimento de que estas proporcionam a análise dos microprocessos, do estudo das ações sociais individuais e grupais, com a preocupação de realizar uma estreita aproximação dos dados, fazendo os mesmos “falarem” da forma mais completa possível e “abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la.” (MARTINS, 2004, p. 292).

Desta forma, ao investigar os processos de formação continuada realizados na escola, foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa, que possibilitaram, em cada caso, um melhor direcionamento às necessidades e possibilidades dos sujeitos investigados, bem como uma eficaz organização tanto na coleta quanto na análise dos dados, em função do lugar que cada um ocupa neste processo. Conforme afirma Martins (2004) uma das principais características dos métodos qualitativos é a flexibilidade quanto às técnicas de coleta de dados, de modo a eleger as formas mais adequadas a cada situação, de acordo com a observação do pesquisador. Este precisa, então, estar atento às questões de disponibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa, do tempo disponibilizado para tal e do interesse acerca da temática proposta, possibilitando, através de suas escolhas, uma otimização dos tempos e instrumentos utilizados. Essas escolhas, efetivadas antes do início da pesquisa, podem vir a ser alteradas de acordo com os processos que se

estabelecem, sendo que mudanças de direção devem ser entendidas como consequência de qualquer pesquisa. Tal flexibilidade, no entanto, não indica uma renúncia a um processo sério e objetivo, pois como afirma Najmanovich (2003, p. 34-35),

[...] renunciar à idéia de um método único que nos conduza sempre à verdade, e que a garanta, não implica de nenhuma maneira que estamos dispostos a desistir da utilização de instrumentos ou dispositivos, técnicas e procedimentos. Só implica que não anteporemos o método à experiência, que não cremos que haja um só caminho ou um só dispositivo adequado para pensar, explorar, inventar... conhecer. [...] Renunciar ao método não implica cair no abismo do sem sentido, mas abrir-se à multiplicidade de significados.

Essa multiplicidade de significados é viabilizada e pontuada mediante a proposição de escuta dos sujeitos envolvidos no processo de formação continuada na escola, contemplando diferentes contextos escolares, com peculiaridades históricas e estruturais diferentes entre si, além da mantenedora.

4.1 O contexto do estudo

A pesquisa realizada, inserida no curso de mestrado em educação do Unilasalle, através do programa de concessão de bolsas da Prefeitura Municipal de Canoas, conforme previsto no Plano de Carreira dos Profissionais da Educação³, teve como foco a rede municipal de ensino de Canoas/RS.

A rede municipal de ensino de Canoas contava no ano de 2012, quando realizada a coleta dos dados, com 1940 professores sendo que, destes, 1395 exerciam atividades de docência. Os demais se encontram deslocados de função, atuando em outras secretarias ou setores, ou em licenças, por motivos diversos. Canoas conta com 42 escolas municipais, sendo que destas, 26 possuem o Ensino Fundamental completo, e as demais se encontram em processo de ampliação, das quais 11 iniciaram este processo no ano de 2012. O município, por motivos organizacionais, encontra-se “dividido” em quadrantes, por questões de localização geográfica, sendo que as escolas, da mesma forma, também obedecem a tal divisão, conforme tabela apresentada a seguir.

³ Lei nº 5580, de 11 de fevereiro de 2011.

TABELA 1 – Escolas por Quadrante

Sudoeste	EMEF Assis Brasil
	EMEF Barão do Mauá
	EMEF Gal. Osório
	EMEF Ícaro
	EMEF Monteiro Lobato
	EMEF Dr. Nelson P. Terra
	EMEF Paulo VI
	EMEF Cel. Pinto Bandeira
	EMEF Rio Grande do Sul
	EMEF Dr. Rui Cirne Lima
Sudeste	EMEF Duque de Caxias
	EMEF Farroupilha
	EMEF Jacob Longoni
	EMEF Pernambuco
	EMEF Santos Dumond
	EMEF Theodoro Bogen
Noroeste	EMEF Arthur P. Vargas
	EMEF Ceará
	EMEF David Canabarro
	EMEF Gonçalves Dias
	EMEF João Palma da Silva
	EMEF João Paulo I
	EMEF Max Adolfo Oderich
	EMEF Min. Rubem C. Ludwig
	EMEF Odette Y. O. Freitas
	EMEF Rio de Janeiro
	EMEF Prof. Thiago Würth
	EMEF Especial Surdos Vitória
Nordeste	EMEF Arthur O. Jochins
	EMEF Carlos D. Andrade
	EMEF Castelo Branco
	EMEF Erna Würth
	EMEF Eng. Ildo Meneghetti
	EMEF Gal. Neto
	EMEF Gov. Walter P. Barcellos
	EMEF Guajuviras
	EMEF Irmão Pedro
	EMEF Nancy Pansera
	EMEF Pref. Edgar Fontoura
	EMEF Rondônia
	EMEF Sete de Setembro
	EMEF Tancredo A. Neves

Fonte dos dados: Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação;
Tabela: autoria própria

Buscando viabilizar a pesquisa, foram elencadas 4 escolas, sendo uma por quadrante, escolhidas através de critérios. Como a intenção de investigação

direcionou-se para entendimento do processo de formação continuada na escola, no decorrer dos diferentes níveis (Anos Iniciais e Anos Finais), um dos critérios definidos é de que a escola possuisse atendimento ao Ensino Fundamental completo, descartando as escolas que ainda estão em processo de ampliação. Devido ao entendimento de formação enquanto processo que se estabelece também através da observação ativa e permanente, especialmente por parte da coordenação pedagógica, também foi utilizado como critério de definição as escolas onde o supervisor escolar atuasse na mesma instituição e função há pelo menos três anos. A partir do mapeamento das escolas que se enquadram nestes critérios, foi feita a escolha.

Com o objetivo de contextualizar os dados coletados, é apresentada a seguir a caracterização das escolas participantes da pesquisa⁴, através de dados como localização, número de alunos, professores e funcionários, turnos e modalidades de atendimento, tempo de fundação, situação socioeconômica da comunidade escolar, situação dos espaços físicos da escola, em relação às necessidades de atendimento e composição da equipe diretiva.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Drummond de Andrade, do quadrante Nordeste, localiza-se no bairro Guajuviras e possui 1157 alunos, divididos em três turnos (manhã, tarde e noite). Atuam na escola 55 professores e 12 funcionários, atendendo os níveis Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A EJA funciona, hoje, dentro de outra escola do bairro. A escola está em funcionamento há 25 anos, e sua comunidade caracteriza-se por alunos de baixa renda, em sua maioria. Com relação aos espaços físicos, a escola encontra dificuldades quanto ao número de alunos por turma, que é incompatível com o tamanho das salas de aula. Apesar de alguns espaços da escola serem adequados (cozinha, refeitório, laboratório de informática), outros não comportam o número de turmas por turno, como no caso do ginásio, que em alguns momentos é utilizado (ou deveria ser utilizado) por até 3 turmas ao mesmo tempo. A equipe diretiva é composta por 4 professores, sendo 1 diretor, 1 vice-diretor, 1 orientador e 1 supervisor.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo I, do quadrante Noroeste, localiza-se no bairro Harmonia e atende 1280 alunos, nos turnos manhã,

⁴ Dados fornecidos pelas supervisoras escolares através de contato telefônico e e-mail, no mês de abril/2013.

tarde e noite, com Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Possui 56 professores e 12 funcionários e a comunidade escolar apresenta situação socioeconômica baixa e média-baixa. Os espaços físicos da escola são inadequados, há falta de espaço para atendimento das turmas da escola, não há espaço para ampliação e também não há espaço para atividades como atendimento a pais, aulas de reforço, vídeo, entre outras. A escola existe há 32 anos e hoje atuam na equipe diretiva 8 pessoas: no diurno, 1 diretor, 1 vice-diretor, 1 supervisor e 2 orientadores; no noturno, 1 vice-diretor, 1 supervisor e 1 orientador.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nelson Paim Terra, do quadrante Sudoeste, localiza-se no bairro Rio Branco e atende 848 alunos, distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite e nas modalidades Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A escola existe há 55 anos e conta com 47 professores e 13 funcionários. A situação socioeconômica da comunidade escola é baixa, em sua maioria, com alunos em situação bem precária. A estrutura física da escola também é precária, pois houve ampliação de anos/séries, mas o espaço físico não foi ampliado. A equipe diretiva é composta por 6 pessoas, sendo 1 diretor, 2 vice-diretores (diurno e noturno), 1 supervisor e 2 orientadores (diurno e noturno).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, do quadrante Sudeste, localiza-se no bairro Nossa Senhora das Graças, tendo 657 alunos, 34 professores e 8 funcionários. Funciona hoje, nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo ao Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Foi fundada há 73 anos, e sua comunidade escolar caracteriza-se por uma maioria de alunos de classe média, com exceção de algumas poucas famílias bastante carentes. A estrutura da escola está adequada, em número de dependências, às necessidades do número de alunos e turmas, porém alguns espaços poderiam ser maiores. A equipe diretiva da escola é composta por 5 (cinco) professores, sendo 1 (um) diretor, 1 (um) vice-diretor, 1 (um) orientador e 2 (dois) supervisores (um atende os turnos manhã e tarde e o outro atende o turno da noite).

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Frente ao contexto apresentado, a presente pesquisa teve a intenção de “olhar” o processo de formação continuada na escola “enxergando” através das

lentes de diferentes atores envolvidos. Os professores são entendidos como personagens fundamentais deste processo, especialmente através do enfoque de professor reflexivo e participativo (PERRENOUD, 2002; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1995, 2004). No entanto, por constituírem um número bastante significativo de sujeitos, sua participação foi viabilizada através da aplicação de questionários com questões abertas e fechadas, estabelecendo após um diálogo entre o aporte teórico e as falas destes professores.

As equipes diretivas das escolas são as responsáveis pela consecução e o encaminhamento das propostas recebidas pela mantenedora, no que se refere à formação continuada, e à articulação destas com as necessidades específicas apresentadas na escola. O supervisor escolar é o profissional que responde mais diretamente pelas questões relativas à formação continuada de professores em serviço. Nesta perspectiva, foi utilizado com estes sujeitos, o instrumento entrevista, estruturada a partir de questões fundamentais para entender o caminho que este processo, orientado pela mantenedora, toma até chegar ao espaço da escola.

De forma complementar aos olhares trazidos pelos professores e pedagogos da escola, também se constituiu como uma prerrogativa, entrevistar os gestores da mantenedora das escolas (Secretaria Municipal de Educação – SME), através dos setores que são responsáveis por pensar, organizar, orientar e “fiscalizar” a formação continuada realizada na escola.

4.3 Os instrumentos de coleta de dados

A definição dos instrumentos de pesquisa utilizados em um estudo é elemento fundamental para a coleta qualificada dos dados pretendidos. A presente pesquisa organizou-se a partir de dados coletados por meio de entrevistas e questionários.

A entrevista é entendida como fundamental quando

[...] se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. [...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa a sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no

interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

Por outro lado, Penna e Silva (2009, p. 135) apontam que “ao se trabalhar com o indivíduo recolhe-se seu depoimento, mas não se domina o processo de produção do seu pensamento, com seus mecanismos internos, tanto físicos como psicológicos” e neste caso, há que se levar em conta o “envolvimento afetivo e profissional, além da organização de uma memória imersa em locais, pessoas, relações e fatos que a geraram”.

O instrumento “entrevista”, semi-estruturado, utilizado com os supervisores escolares, foi composto por oito questões (anexo “a”). Os sujeitos foram questionados sobre sua trajetória profissional e a escolha pela supervisão escolar, a organização do trabalho do supervisor na escola, com relação a prioridades, investimentos e relevância, o entendimento acerca do lugar do supervisor no trabalho da escola (identidade profissional), a organização dos encontros (reuniões pedagógicas), desde o planejamento até a avaliação, a relação da escola com a mantenedora, o lugar do professor na formação continuada na escola e as dificuldades enfrentadas por ela no processo. Ao final, os mesmos foram indagados a respeito da definição de formação continuada.

O instrumento “entrevista” dos gestores, também semi-estruturado (“anexo b”), foi composto por dez questões, onde os mesmos foram questionados sobre sua formação e trajetória profissional, sobre a assessoria da mantenedora às escolas, de uma forma geral e com relação à formação continuada, os encaminhamentos dados às escolas com relação à essa formação e o entendimento a respeito da importância deste processo, a relação entre escola e mantenedora, o lugar do professor no processo de formação e as dificuldades que a escola enfrenta nesse processo. Ao final, também foram indagados sobre a definição de formação continuada.

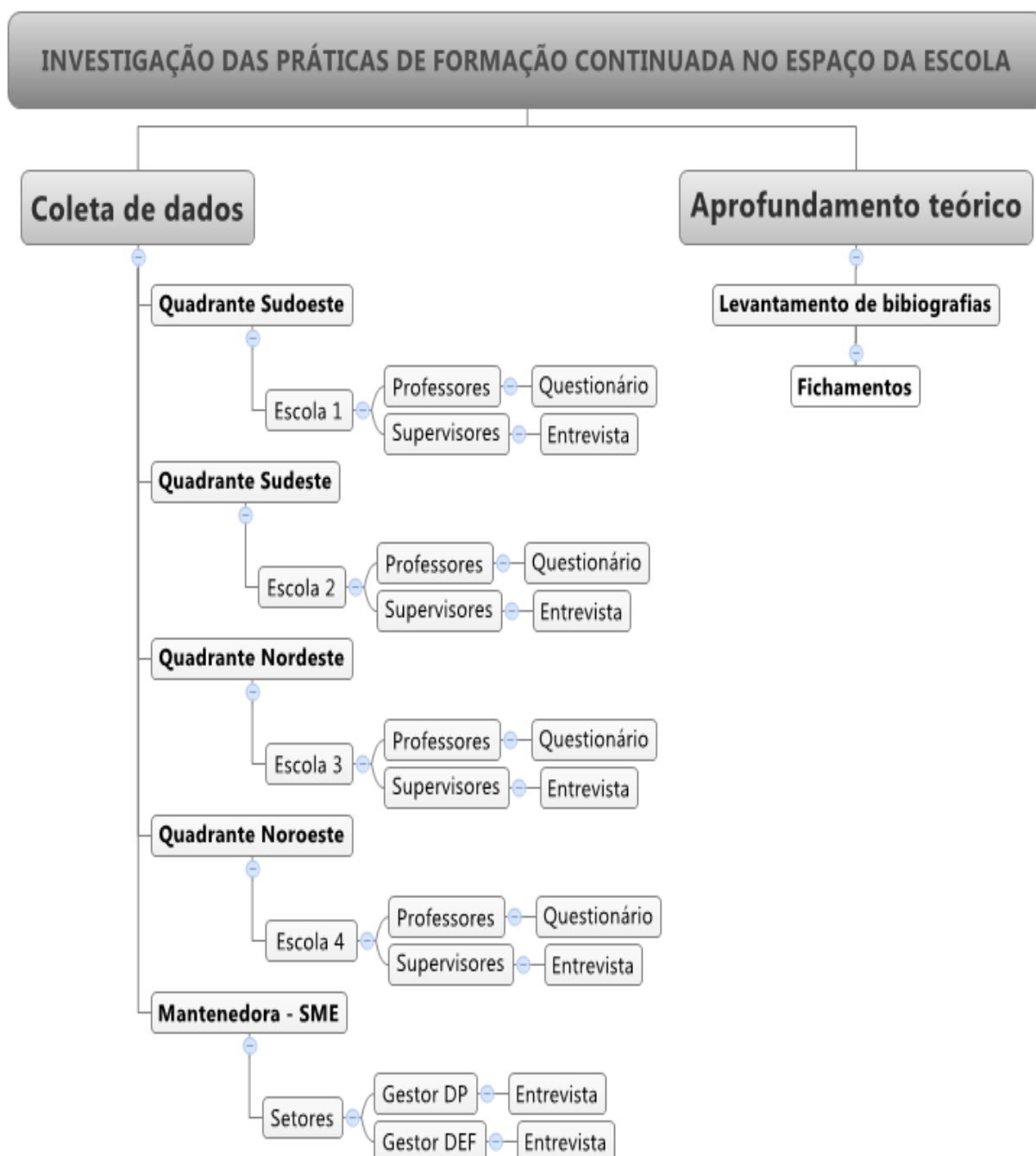
O instrumento “questionário”, utilizado com os professores, foi composto por dois blocos de questões, conforme apresentado no anexo “c”. O primeiro bloco objetivava caracterizar os sujeitos, a partir de informações como idade, tempo de atuação na profissão, na rede municipal de ensino de Canoas e na escola, nível e área de formação e carga horária semanal. O segundo tratava especificamente de questões relativas à Formação Continuada em serviço, na escola. Os sujeitos foram indagados a respeito das práticas e modalidades formativas mais relevantes, do

atendimento às expectativas/necessidades dos professores, sua inserção no processo desenvolvido, o lugar do coletivo e a participação dos professores no processo, do tempo destinado para a formação continuada na escola e a priorização desta no trabalho da escola, da relação estabelecida entre escola e mantenedora, das dificuldades enfrentadas pela escola no processo e sobre o horário de planejamento dos professores (na escola e fora dela).

A aplicação do instrumento de pesquisa “questionário” foi precedida de uma “operação piloto”, realizada com os professores de uma escola da rede municipal, de forma a validar o instrumento, possibilitando a adequação das questões ao entendimento dos sujeitos. O roteiro do instrumento “entrevista”, proposta aos supervisores, também passou por essa validação, de forma a aprimorar os questionamentos a serem realizados aos profissionais e otimizar o instrumento em relação aos objetivos da investigação.

A entrega dos questionários foi realizada em um momento em que os professores de cada escola estavam reunidos, por ocasião de reunião pedagógica ou de recreio dos alunos, sendo que o mesmo poderia ser preenchido e entregue posteriormente ao supervisor da escola. A entrevista com este se efetivou antes do recolhimento dos questionários pelo mesmo. A entrevista realizada com os gestores da SME caracterizou-se em função da disponibilidade dos mesmos, com relação ao tempo e à predisposição em colaborar com a pesquisa, através do entendimento da importância da temática abordada. Os gestores em questão foram escolhidos em função da finalidade dos setores pelos quais são responsáveis: DP (Diretoria Pedagógica) e DEF (Diretoria de Ensino Fundamental).

A fim de permitir uma melhor visualização do caminho metodológico que se estabeleceu na coleta de dados, é apresentado um fluxograma (Figura 1) deste processo.

FIGURA 1 – Caminho metodológico da coleta de dados

Elaboração da figura: autoria própria

4.4 Sobre a Análise dos dados

Após o processo de coleta dos dados, a análise que se procedeu intencionou estabelecer um diálogo entre as falas dos sujeitos participantes e o aporte teórico

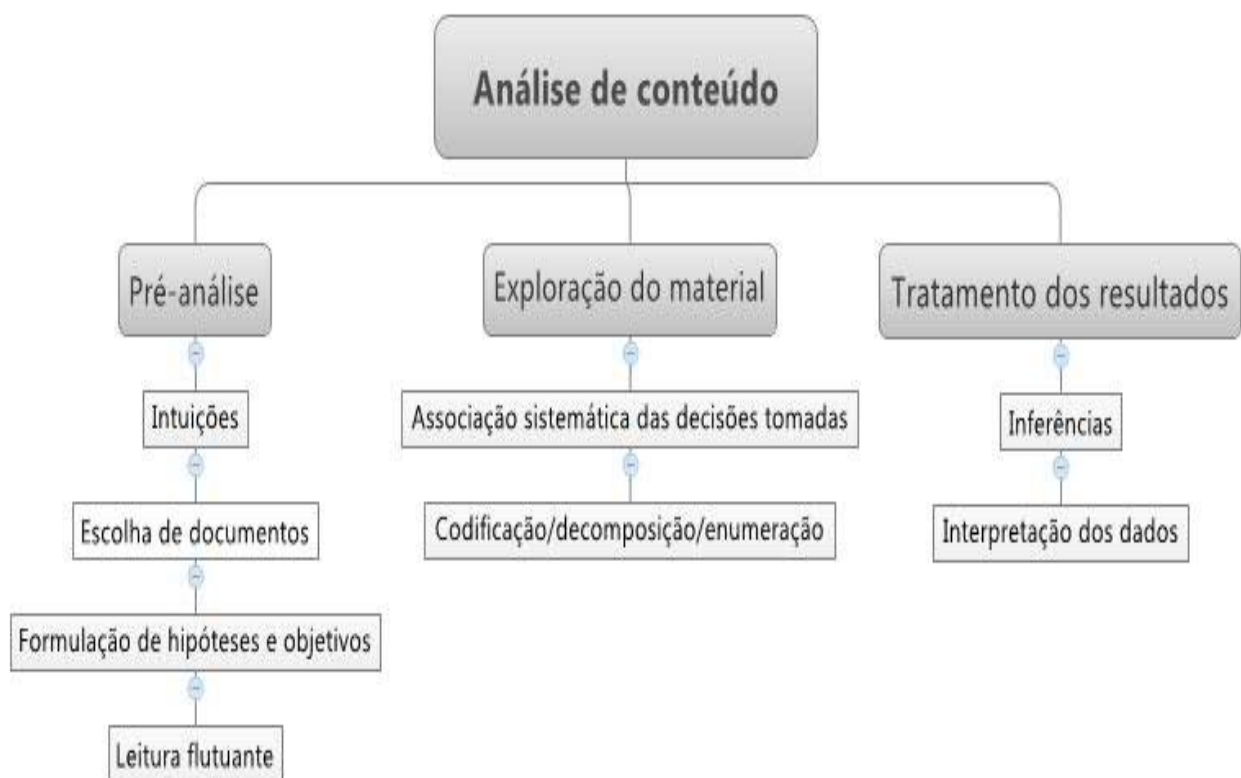
elencado para ajudar a pensar estas questões, de forma que os resultados apresentados possibilitem constituir um recurso a partir do qual os envolvidos possam (re)pensar as questões levantadas. Neste sentido, como afirma Martins (2004, p. 296), “a autonomia dos sujeitos pressupõe precisamente a liberdade no uso da razão. Não cabe ao cientista reforçar ideologias existentes, mas fornecer instrumentos para desvendá-las e superá-las.”. É imprescindível ter a clareza de, a partir dos dados obtidos e das leituras realizadas, o fundamental desta análise é o entendimento das relações que se estabelecem, construindo conhecimentos, valores, lugares, em virtude também do espaço ocupado por cada ator no processo. Santos (1995, p. 33-34) afirma, nesta perspectiva, que “os objectos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objectos, a tal ponto que estes em si são menos reais que as relações entre eles.”.

A metodologia “Análise de conteúdo”, para Moraes (1999) é utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de todo tipo de documentos e textos, conduzindo a uma descrição sistemática, qualitativa ou quantitativa, ajudando a compreender os significados de forma e entendê-los para além de uma leitura comum. Neste sentido, os dados coletados foram “lidos” com a intenção de uma análise que supere a leitura literal dos discursos dos sujeitos, buscando identificar elementos, explícitos ou implícitos, que auxiliem na compreensão das questões da pesquisa.

Conforme aponta Bardin (S\d, p. 40) “a intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).*” (*grifo do autor*). Desta forma, a leitura constitui-se numa interpretação que não é neutra, já que está permeada pelas percepções do sujeito pesquisador, constituindo, assim, uma interpretação pessoal dos dados coletados. A autora aponta ainda que o analista pode ser considerado um “arqueólogo, na medida em que trabalha com vestígios que pode descobrir ou suscitar, vestígios que são a manifestação de estados, dados ou fenômenos. Neste sentido, o “analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio” (p. 41, *grifos do autor*). Ainda como um “detetive”, “o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos” (p. 41).

A análise de conteúdo para Bardin (S/d, p. 121) abarca 3 (três) pólos cronológicos, representados, de forma adaptada à esta pesquisa, através do fluxograma a seguir (Figura 2). A pré-análise seria o período de intuições, da escolha de documentos, da formulação de hipóteses e objetivos e da leitura flutuante. A exploração do material refere-se à apreciação sistemática das decisões tomadas, à codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas. O tratamento dos resultados diz respeito à delimitação de inferências e à interpretação dos dados.

FIGURA 2 – Fases da análise de conteúdo



Fonte: Bardin (s/D);

Elaboração da figura: autoria própria

Outra questão fundamental diz respeito à importância da consciência do contexto em que tais dados foram produzidos e coletados, pois segundo Franco (2005, p. 13) “[...] torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a

emissão das mensagens [...] estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores.”. Da mesma forma, Moraes também ressalta que os significados múltiplos de uma mensagem e de sua análise estão intimamente relacionadas ao contexto em que se verificou a comunicação. Então, esse contexto deve ser obrigatoriamente explicitado na análise dos dados, de forma que os mesmos possam ser analisados levando-se em conta o lugar e as condições em que foram produzidos, bem como os sujeitos que os produziram. Assim, Franco (2005, p. 15) afirma que

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (grifo do autor)

Desta forma, a análise do conteúdo precisa dar conta de conhecer e compreender este contexto, de forma a realizar uma análise capaz de dialogar com os lugares onde tais dados foram gerados, de forma que os resultados da análise possam servir de instrumento para uma melhor compreensão, até mesmo por parte dos sujeitos da pesquisa, de sua realidade e de suas problemáticas individuais e coletivas. O diálogo que se estabeleceu entre a análise dos dados, o contexto em que foram produzidos, o aporte teórico norteador e a experiência profissional do pesquisador buscaram constatar a compreensão dos sujeitos da pesquisa acerca da temática, produzindo indícios de um trabalho necessário a ser realizado, de forma a superar reflexiva e ativamente as situações problemáticas demandadas. Franco (2005, p. 16) afirma que

[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo, implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador.

Cabe esclarecer que os interesses e intenções estão profundamente permeados pela(s) prática(s) vivenciadas dentro de um contexto escolar de Canoas.

As escolhas que foram feitas no decorrer da pesquisa estão implicadas por estas vivências diárias que foram e são experienciadas no exercício da função, como professora e como supervisora, e no diálogo com professores, com colegas pedagogos de outras escolas e com a mantenedora da escola (SME). Assim,

A aproximação do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa atende, antes de tudo, à necessidade de ele se colocar ao lado dos movimentos sociais, realizando pesquisas que lhes sejam úteis. Tal compromisso, entretanto, não significa que o pesquisador não tenha que zelar pelo caráter científico de sua produção intelectual. (MARTINS, 2004, p.298)

Desta forma, é importante ressaltar que não é pretensão deste estudo construir “verdades” generalizadas, até porque isto seria inviável. A análise realizada diz respeito às relações que se estabelecem em um contexto delimitado, de acordo com a complexa teia de conhecimentos que já fazem parte das práticas destes sujeitos e dentro das possibilidades que se constituem enquanto facilitadores e dificultadores da efetivação de diferentes propostas. Martins (2004) ratifica esta idéia ao dizer que no caso da metodologia qualitativa, não cabe uma preocupação com generalizações, visto que o que caracteriza este método é o estudo em profundidade e amplitude, de forma a reconhecer que os resultados obtidos serão sempre parciais e constituem uma explicação válida apenas para o caso em estudo.

5 ANÁLISE DOS DADOS: DISCURSOS E SENTIDOS VIVIDOS E PRODUZIDOS

5.1 Considerações preliminares: A ida a campo da professora/supervisora/pesquisadora

A aplicação dos instrumentos da presente pesquisa trouxe a tona algumas reflexões bastante importantes no fazer profissional e acadêmico, enquanto pesquisador, de forma que o movimento da ida às escolas, locais da coleta, tornaram-se tão significativos quanto os dados levantados na mesma.

Inicialmente, cabe ressaltar que ter a oportunidade de conhecer de forma mais aprofundada a realidade e os contextos das escolas, através das falas e do diálogo com as supervisoras e professores, colegas da rede municipal de ensino, mostrou-se um momento único, enriquecedor e provocador de inúmeras outras reflexões, para além da temática da pesquisa. Poder conhecer novos colegas e reencontrar outros tantos ajuda a ratificar a ideia de que a escola, enquanto espaço de relações e de interações, proporciona a possibilidade de constituição das identidades dos sujeitos, que também são identidades coletivas e que por isso fortalece o caráter da profissão enquanto grupo profissional e social. Da mesma forma, a possibilidade de conhecer outras escolas, o andamento das mesmas, poder compartilhar momentos, mesmo que em apenas um período do dia ajuda a confirmar a ideia da escola enquanto local vivo e de vida, que não consegue sustentar-se no silêncio e na imobilidade.

Os momentos de troca, através das conversas informais com os colegas entrevistados, supervisores e gestores da mantenedora, antes e após a gravação da entrevista, foram de uma riqueza inexplicável, pois ao mesmo tempo em que também contemplam questões que fundamentam esta pesquisa, trazem à tona outras tantas que fazem parte do cotidiano de seus trabalhos e que não deveriam ser desconsiderados na análise que se pretende, especialmente ao levar em conta o

cotidiano como elemento fundamental. Momentos de ambiguidade foram vivenciados no cotidiano de “escola”, tendo a impressão de que se está passando pelos mesmos problemas e situações, ao mesmo tempo em que eles se constituem de formas tão diferentes. Daí o sentimento de proximidade e distanciamento extremos.

O momento de entrevista caracterizou-se quase como um espaço de diálogo, na medida em que, apesar da atuação como pesquisadora naquele momento, o “despir-se” da identidade de supervisora e professora, colega da rede, tornou-se praticamente impossível. Em muitos momentos das entrevistas, houve a necessidade de dialogar com as colegas, pontuando e trocando experiências que também se vive diariamente, como profissional atuante.

Cabe dizer que o sentimento de intensa familiaridade deu-se efetivamente com as questões trazidas pelos supervisores, gestores e professores, pois também enquanto pesquisadora foram vivenciadas no cotidiano de atuação profissional, no espaço da escola. De fato, elas dialogam entre si e também dialogam com muitas outras inquietações, possibilitando uma análise que não se constitui como neutra, mas está permeada pelas experiências vividas no cotidiano como docente.

5.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A escolha dos sujeitos da pesquisa, conforme caracterizados na sequência, deixa claro o entendimento sobre a importância de cada um destes no processo de formação continuada que se desenvolve na escola.

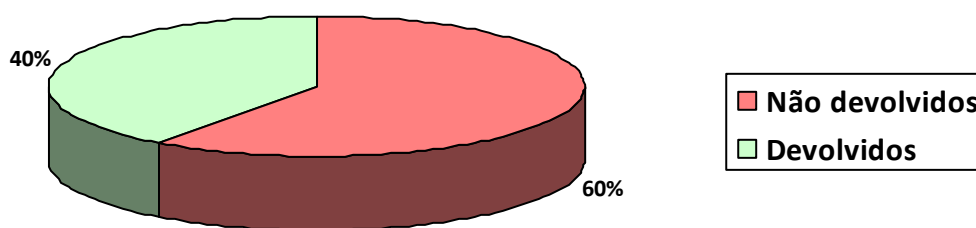
5.2.1 Professores

O professor é o ponto central no processo de formação continuada desenvolvido na escola; assim, ao pensar tal processo, dar voz aos professores mostrou-se indispensável para o enriquecimento da pesquisa que se apresenta.

Estes sujeitos participaram da pesquisa através do instrumento questionário. No dia da visita à escola, os instrumentos foram deixados com o supervisor da escola, que posteriormente entregou aos docentes. O recolhimento foi após alguns

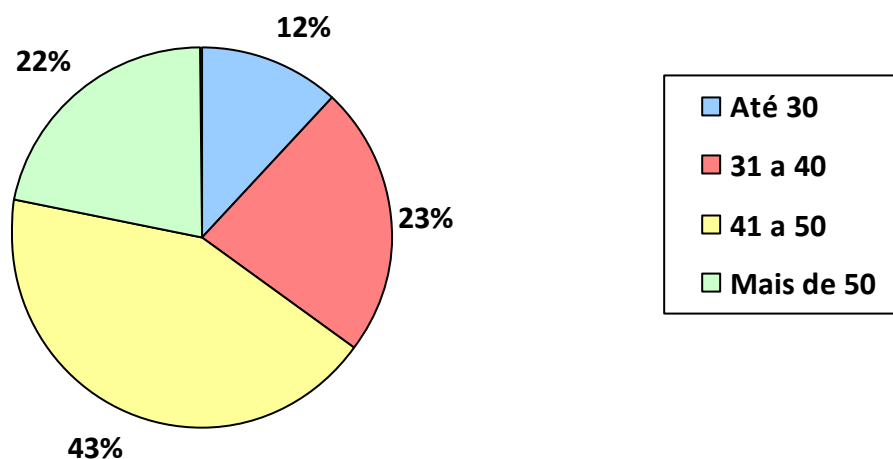
dias, sendo que a devolução ocorreu de forma espontânea. Dos questionários entregues (150, ao todo), 40% foram devolvidos (60), conforme demonstra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 - Questionários entregues/devolvidos



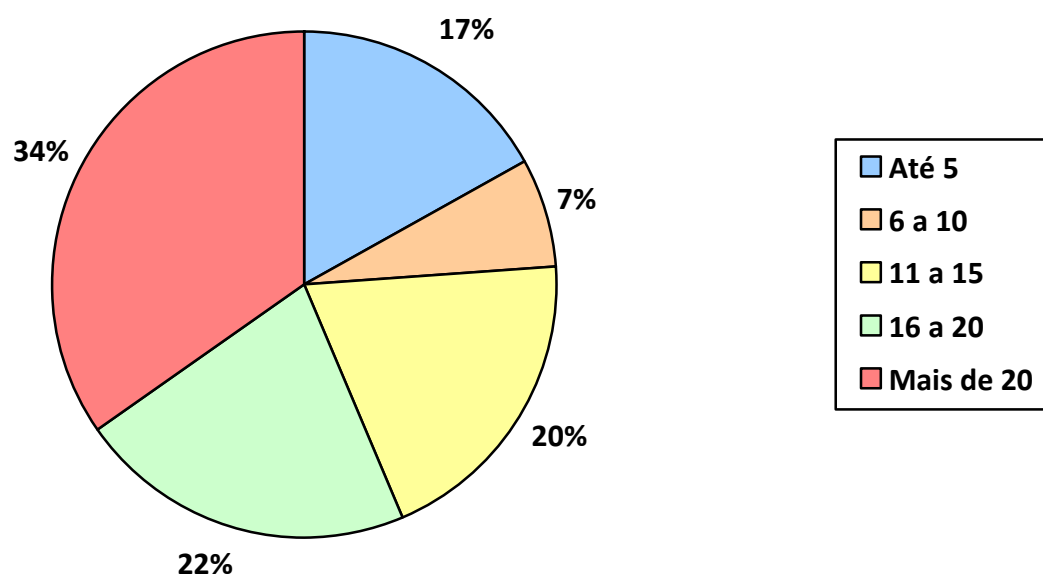
Os professores participantes da pesquisa possuem, em sua maioria, idade entre 41 e 50 anos (43%). Um número significativo de professores possui idade entre 31 e 40 anos (23%) e mais de 50 anos (22%). Um número menor de professores possui até 30 anos (12%). O Gráfico 2 ilustra tal perfil.

GRÁFICO 2 – Idade



Com relação ao tempo de atuação no magistério, conforme nos aponta o Gráfico 3, a maioria (34%) dos professores atua no magistério há mais de 20 anos. Dos participantes, 22% atuam de 16 a 20 anos e 20% de 11 a 15 anos. Um percentual menor (17%) atua há até 5 anos e a minoria dos professores (7%) atua de 6 a 10 anos na docência.

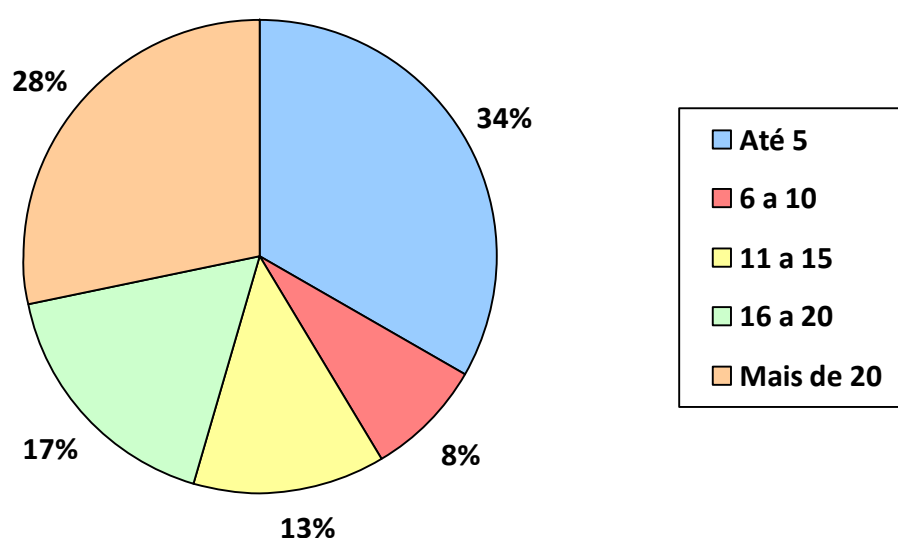
GRÁFICO 3 - Tempo de atuação no magistério (em anos)



Relativo a estes dados, pode-se proceder algumas reflexões. A maioria dos professores participantes da pesquisa está acima dos 40 anos e têm mais de 15 anos de docência. Tal situação é representativa de uma classe que atua há bastante tempo na profissão e que possui uma significativa experiência pessoal e profissional. Desta forma, pode-se observar tal questão sobre diferentes ângulos. Uma das situações recorrentes na escola é o caso dos professores que, já atuando por muito tempo na profissão, encontram-se desgastados e em estado de desânimo, muitas vezes provocado pela precariedade das circunstâncias de trabalho e pelas mudanças de contexto com as quais se deparam, ano após ano. Essas mudanças, especialmente no que diz respeito à relação com o conhecimento e às relações com os alunos, provocam nos professores que atuam há mais tempo, uma sensação de deslocamento e incapacidade de lidar com estas situações.

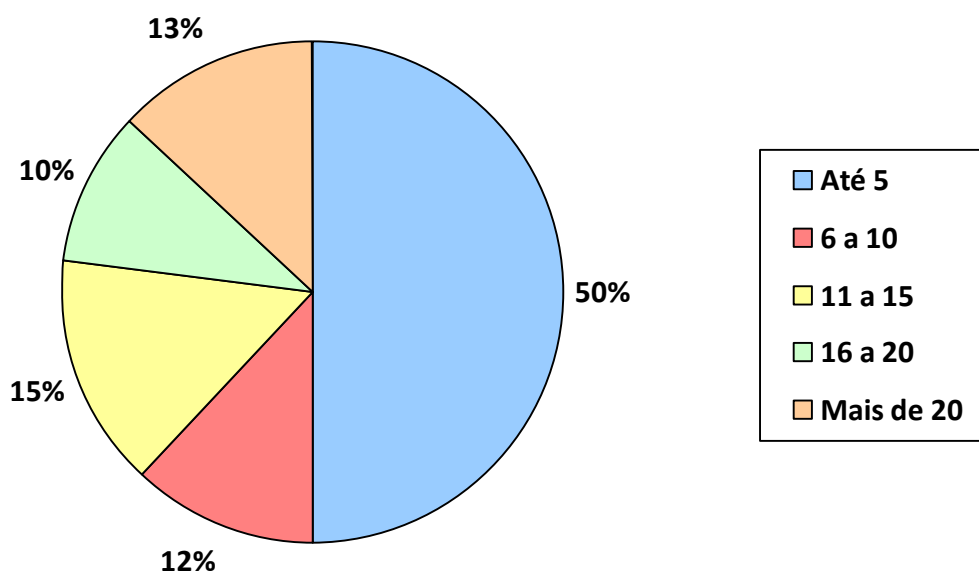
Por outro lado, não se pode desconsiderar ou menosprezar o saber da experiência constituído por estes sujeitos e que é ressaltado por Bondía (2002, p.27). Segundo o autor, este saber se adquire a partir da resposta que se vai dando ao que acontece ao longo da vida, bem como “no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.”. Desta forma, “ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”. Assim, o tempo de serviço, bem como a idade dos profissionais não é determinante de um largo e rico saber de experiência, mas são importantes elementos que podem possibilitar a constituição deste campo de saber, quando aproveitados os espaços de crescimento pessoal e profissional a partir das vivências de cada um. O Gráfico 4 representa o tempo de atuação dos professores participantes na rede municipal de Canoas. A maioria (34%) atua há até 5 anos. Um número bastante significativo de professores (28%) atua há mais de 20 anos. Em menor número, 17% dos professores atuam de 16 a 20 anos, 13% atuam de 11 a 15 anos e 8% atuam de 6 a 10 anos.

GRÁFICO 4 - Tempo de atuação na rede municipal de Canoas (em anos)



Com relação ao tempo de atuação na escola (Gráfico 5), a maioria dos professores (50%) atua na instituição há até 5 anos. Em menor percentual, 15% dos professores atuam de 11 a 15 anos, 13% atuam há mais de 20 anos, 12% atuam de 6 a 10 anos e 10% atuam de 16 a 20 anos na escola atual.

GRÁFICO 5 - Tempo de atuação na escola (em anos)

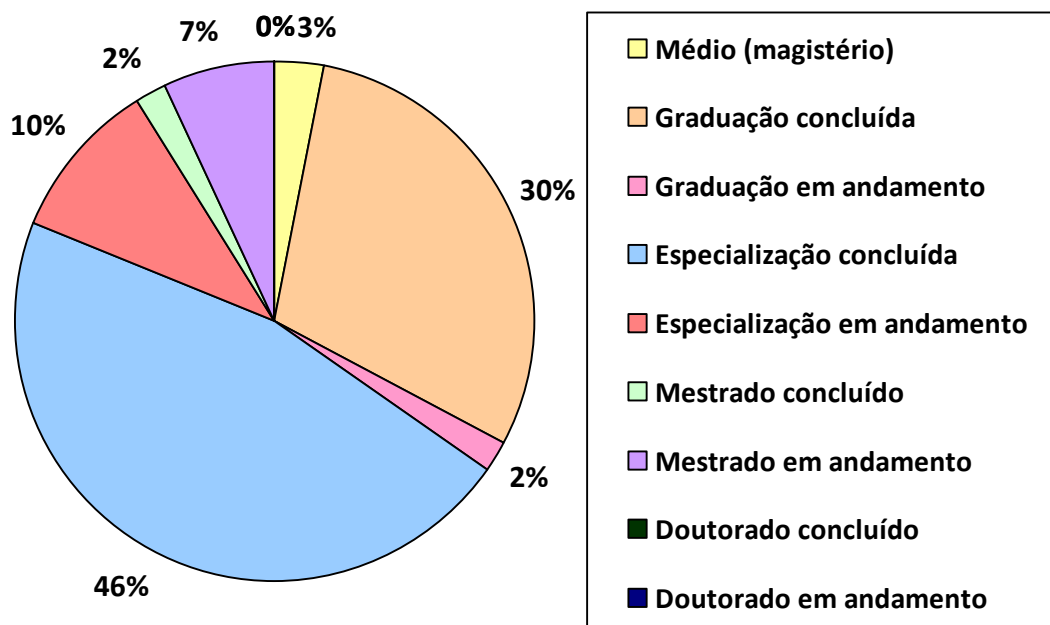


As escolas participantes da pesquisa são instituições já existentes no município há um bom tempo; no mínimo 20 anos. O tempo de atuação dos professores na instituição, apresentado anteriormente, denota uma rotatividade grande destes profissionais nas escolas da rede, fato este que se verifica cotidianamente no espaço de trabalho, bem como através do contato com outras escolas, através de colegas. Esta situação pode ser entendida como preocupante, na medida em que os professores não conseguem reconhecerem-se enquanto grupo da escola, com proposta pedagógica que os represente, pois esta rotatividade dificulta ou impede um vínculo maior com a escola e seus projetos. Por outro lado, a rotatividade dos professores nas escolas da rede pode ser entendida também como

uma possibilidade do professor conhecer diferentes realidades e contextos, que, embora dentro do mesmo município, mostram-se tão diversas. Outra compreensão sobre o dado do tempo de trabalho na instituição pode ser complementada pelo dado apresentado no gráfico anterior, que demonstra um número significativo de professores com reduzido tempo de trabalho na rede. A rotatividade dos professores pode ser identificada não somente entre as escolas, mas também entre as redes dos diferentes municípios da região metropolitana, uma vez que, por oferecerem vantagens e salários diferenciados e mais convidativos, acabam atraindo profissionais que já são efetivos em outras redes, fato este que vêm acontecendo muito em Canoas.

A rotatividade dos profissionais nas instituições e na própria rede dificulta ou impossibilita a constituição da escola enquanto organização aprendente e, principalmente, a constituição de uma identidade coletiva. Mizukami et al. (2002, p. 80-81) discute a importância que a escola, enquanto local de trabalho, assume na promoção do desenvolvimento profissional de seus membros, ressaltando que esse desenvolvimento reverte em benefícios para a própria escola e para o processo de ensino-aprendizagem nela desenvolvido. É importante que, ao perceber-se como organização que aprende, a escola implemente uma dinâmica que acompanhe e propicie mudanças em função de suas necessidades e objetivos. No entanto, a aprendizagem dos membros da instituição pode não representar a aprendizagem da coletividade que representa, quando “o conhecimento dos indivíduos não faz parte da corrente de pensamento e da ação organizacional”; o inverso também pode não se efetivar, na medida em que os membros da coletividade não correspondem a uma “determinada história ou prática de desempenho anterior da instituição”.

Referente ao nível de formação dos professores participantes, a maioria (46%) possui especialização concluída, ou graduação concluída (30%). Um número menor de professores (10%) está com especialização em andamento, ou mestrado em andamento (7%). Em menor percentual, 3% dos professores possui apenas o curso de Magistério, em nível médio, mestrado concluído (2%) ou graduação em andamento (2%). Dentre os participantes, não há professores com doutorado em andamento ou concluído. O Gráfico 6 ilustra tal questão.

GRÁFICO 6 - Maior nível de formação

O nível de formação docente na rede municipal de Canoas, apresentado no Gráfico 6, é hoje, representativo de uma categoria com condições teóricas minimamente adequadas ao exercício da função. O percentual indicativo de professores que possuem apenas ensino médio é baixo, consequência da exigência legal, estabelecida pela LDB 9394/96 e também do critério utilizado para o provimento de docentes por concurso, que exige formação superior para atuar no Ensino Fundamental. Este panorama pode ser atribuído, em parte, aos programas de bolsas de estudo que vigoram há algum tempo, em diferentes formatos, na rede municipal de ensino.

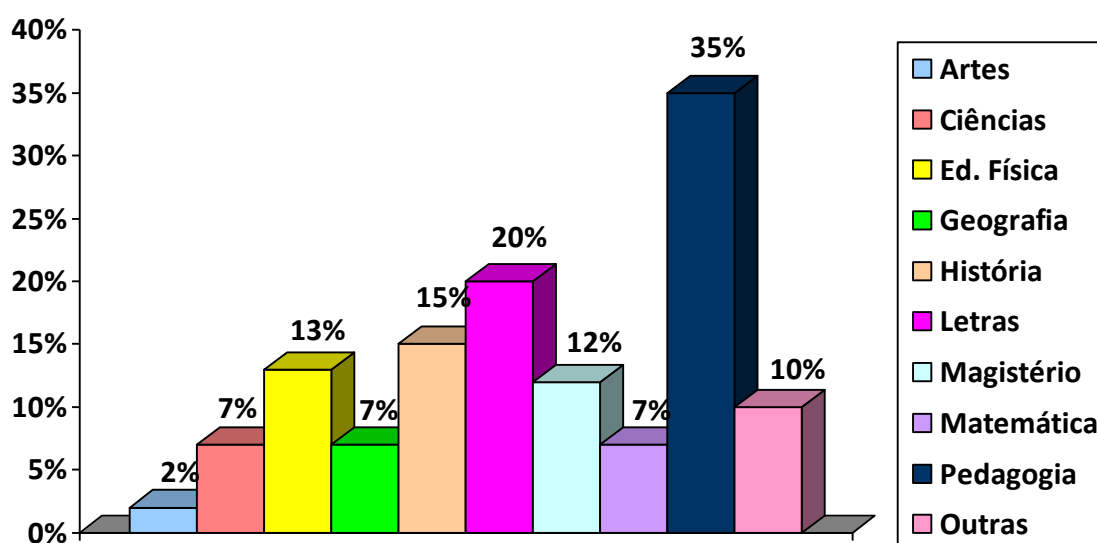
Inicialmente, por volta de 2002, havia programas de bolsas de estudo parciais, em parceria com as universidades/centro universitários do município, em níveis de graduação e especialização. No ano de 2011 iniciou-se, também em parceria, o programa de bolsas integrais, nos níveis de especialização e mestrado. Em paralelo aos oferecidos pelo município, alguns programas do MEC (através da Plataforma Freire) e outros, com o apoio da Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, também oportunizaram aos professores da rede a participação e o aperfeiçoamento nestes níveis.

Estes movimentos vêm possibilitando aos professores da rede uma ampla qualificação, do ponto de vista da formação continuada. É evidente que essa qualificação citada não resolve todas as problemáticas que permeiam o cotidiano do trabalho docente na escola, até porque esta modalidade formativa não contempla, da forma como poderia/deveria, o diálogo entre a teoria e as questões vivenciadas dentro do espaço em que elas ocorrem. No entanto, esta modalidade representa uma possibilidade de enriquecimento de saberes técnicos e teóricos, necessários às discussões que serão estabelecidas no espaço da escola, suscitadas pelas demandas cotidianas.

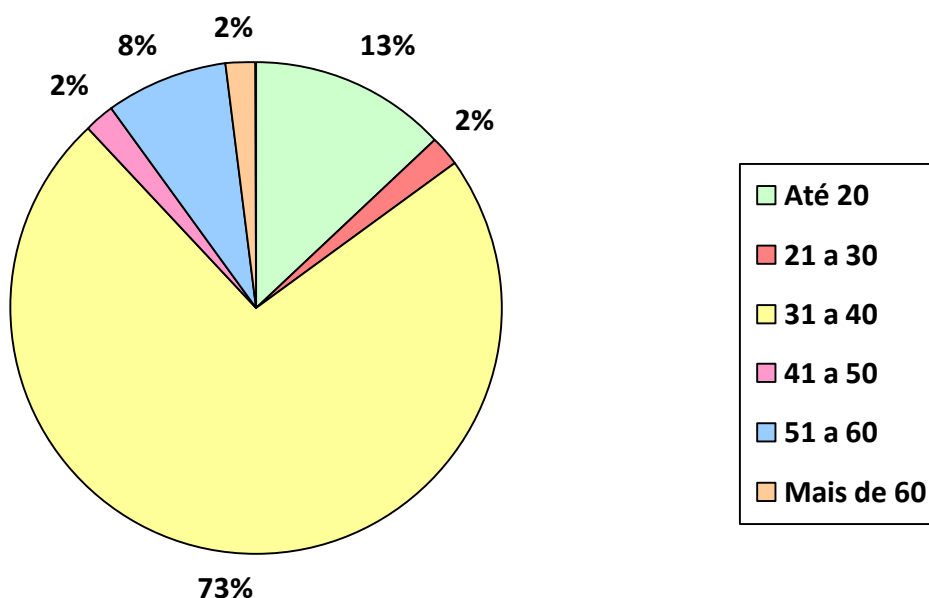
A questão seguinte (Gráfico 7) apresenta a área de formação dos sujeitos da pesquisa. É importante ressaltar que alguns professores possuem formação em mais de uma área, tendo, neste caso, marcado mais de uma opção. A maioria dos professores (35%) possui graduação em Pedagogia. Após, 20% dos professores são da área de Letras, 15% da área de História, 13% da área de Educação Física, 12% possui curso de Magistério e 10% são de outras áreas, diferentes das opções apresentadas. Em menor número, 7% dos professores são das áreas de Matemática, Geografia ou Ciências e 2% da área de Artes.

GRÁFICO 7 - Área de formação



O Gráfico 8 ilustra a questão “Carga horária semanal”. A maioria dos professores participantes (73%) possui cargas horárias entre 31 e 40 horas semanais. Números significativos de professores possuem até 20 horas semanais (13%) e de 51 a 60 horas semanais (8%). Em menor percentual (2%), professores atuam de 21 a 30 horas semanais, de 41 a 50 horas semanais ou mais de 60 horas semanais.

GRÁFICO 8 - Carga horária semanal



A carga horária semanal de trabalho é um dos fatores que influencia na disponibilidade e possibilidade da procura por formação continuada fora do espaço escolar. A necessidade de complementação da renda, em virtude de uma remuneração inadequada, leva os professores a exercerem suas funções com uma alta carga horária de trabalho semanal. Tal situação leva a um desgaste bastante grande, além de dificultar ou impossibilitar a priorização, por parte do professor, da procura por aperfeiçoamento através de cursos de formação continuada fora da escola. Além disso, dentro da carga horária semanal de trabalho do professor, a previsão de horários para formação ou para outras atividades, que não as desempenhadas com alunos em sala de aula, é bastante escasso. Ao exercer sua

carga horária quase que exclusivamente em sala de aula, o professor dificilmente consegue liberação, por parte da escola, para participar de momentos formativos fora desta, tanto no caso dos promovidos pela própria mantenedora, quanto no caso dos promovidos por outras instituições.

5.2.2 *Supervisores Escolares*

A escolha pontual do supervisor escolar, em detrimento do restante da equipe diretiva/pedagógica, ocorreu em função das atribuições, papéis e funções que historicamente e legalmente foram sendo constituídas na figura deste profissional. A formação continuada permeia diretamente o trabalho pedagógico que se efetiva na escola, enquanto campo fértil de possibilidades de trabalho a serem construídas coletivamente. O supervisor é, na escola, o profissional que mais está vinculado a estas questões, sendo indispensável para o sucesso ou insucesso deste processo.

Os supervisores escolares entrevistados possuem formação acadêmica semelhante: magistério em nível médio e Pedagogia, com habilitação em supervisão escolar em nível superior. Todos eles possuem um tempo grande de atuação na área da educação, ou seja, acima de 15 anos. A experiência docente, com anos iniciais, é também um ponto em comum entre eles. Fica evidente a multiplicidade de experiências docentes dos supervisores entrevistados, durante sua trajetória profissional. Com relação ao tempo de atuação na supervisão escolar, todos os entrevistados possuem já uma caminhada que não se mostra recente, ou seja, os supervisores atuam há no mínimo 6 anos na função, sendo que alguns deles já possuem mais de 15 anos na função.

A escolha pela supervisão escolar é justificada, pelos entrevistados, de maneira bastante clara através das habilidades e preferências pessoais, em relação ao perfil de supervisor que se estabeleceu ou vem se estabelecendo socialmente. Assim comentam:

Na época da faculdade a gente tinha um grupo de colegas aonde a gente já via assim, como que eu gostava de trabalhar, o que que eu gostava de fazer... eu sempre tive mais essa coisa assim de trabalhar com o professor, embora que eu trabalhe muito, lido muito com aluno, converso muito com aluno, mas esse trabalho assim mais direcionado ao pedagógico mesmo, ao trabalho da aula, da sala, e isso é uma coisa que eu ainda gosto mais do

que trabalhar com a família, com o social, como a orientadora faz. Eu gosto mais, tenho mais afinidade, foi sempre mais voltado, me identifiquei sempre mais, desde a época da faculdade. (S1)⁵

E na orientação eu não me enquadrei a princípio, eu achava que não ia dar certo porque era muito moroso, sabe essa coisa de trabalhar com comportamento, de esperar a participação da família e eu sou mais assim: “Tem que fazer, vamos fazer logo, é agora, tem que fazer logo”. Então necessariamente foi isso. (S2)

É uma trajetória, eu escolhi uma profissão que é bem difícil, bem complicada de lidar, que é o trabalho com os professores, aonde tu precisa intervir diariamente, e que nem sempre tu é bem interpretada, bem entendida. E a gente sofre bastante no início, porque a tua prática da sala de aula é uma coisa, tu consegue dar conta das tuas tarefas na sala de aula, e tu fazer isso com os professores, fazer eles enxergarem que esta prática precisa ser mudada, que a metodologia precisa ser mudada, é diferente de tu ir lá e fazer, então tu convencer um grupo a trabalhar de forma diferente, de acreditar nas coisas que tu acredita, tu pena bastante. (S3)

Fica bastante evidente na fala dos sujeitos a ideia de que o supervisor escolar direcione o seu trabalho mais ao professor, de forma que o orientador educacional direcione-se mais ao aluno, o que não exclui a possibilidade de um trabalho integrado ou em parceria. Hoje, de fato, nas escolas, devido à multiplicidade de demandas que se apresentam, o supervisor assume o direcionamento deste processo, apoiado pelos demais colegas da equipe diretiva/pedagógica, mas atuando de forma prioritária no trabalho desenvolvido com os professores.

5.2.3 Gestores da Secretaria Municipal de Educação

Tendo em vista o entendimento sobre a necessidade da escuta dos diferentes sujeitos que permeiam o contexto trabalhado, mostrou-se indispensável ouvir os gestores da mantenedora (Secretaria Municipal de Educação) sobre os aspectos pontuados.

Os dois gestores participantes da pesquisa são professoras/pedagogas. Possuem experiência docente, em sala de aula, com alunos de Anos Iniciais. Também possuem experiência anterior à função atual, em gestão; uma delas na gestão da escola, como supervisora escolar, a outra com experiência na gestão de

⁵ Está sendo utilizada, nas falas da análise, a convenção “P_” para professores, “S_” para supervisores e “G_” para gestores da mantenedora.

rede municipal de ensino. Desta forma, o espaço da escola não é um contexto desconhecido para estas professoras que estão, por hora, na gestão da educação no município de Canoas. Embora suas falas pertençam a um tempo e espaço delimitados, ao qual fazem parte e respondem no momento, suas impressões estão impregnadas por suas vivências fora deste espaço gestor, o que, certamente enriquece a análise que se quer nesta pesquisa.

O Departamento de Ensino Fundamental é responsável pelo trabalho de assessoria desenvolvido nas escolas, do ponto de vista organizacional, com ênfase no apoio à equipe diretiva, com relação à documentação, legislação, calendário letivo, regimentos, propostas pedagógicas, resolução de conflitos com a comunidade e professores da escola, entre outras atribuições. A Diretoria Pedagógica responde pelas questões de cunho pedagógico, com ênfase nos processos de formação continuada dos professores da rede, bem como, dos processos formativos estabelecidos em parceria com as universidades do município.

Tais diretorias realizam (ou deveriam realizar) um trabalho em paralelo e de forma complementar, de forma que as demandas, verificadas em um departamento pudessem nutrir o trabalho desenvolvido no outro. Tal relação, no entanto, apesar de um tanto óbvia, não se efetiva da forma como poderia/deveria, ocorrendo um desencontro de informações e ações, verificadas através das falas destas gestoras e das supervisoras das escolas, bem como através da vivência como supervisora de escola.

5.3 O diálogo entre os sujeitos da pesquisa

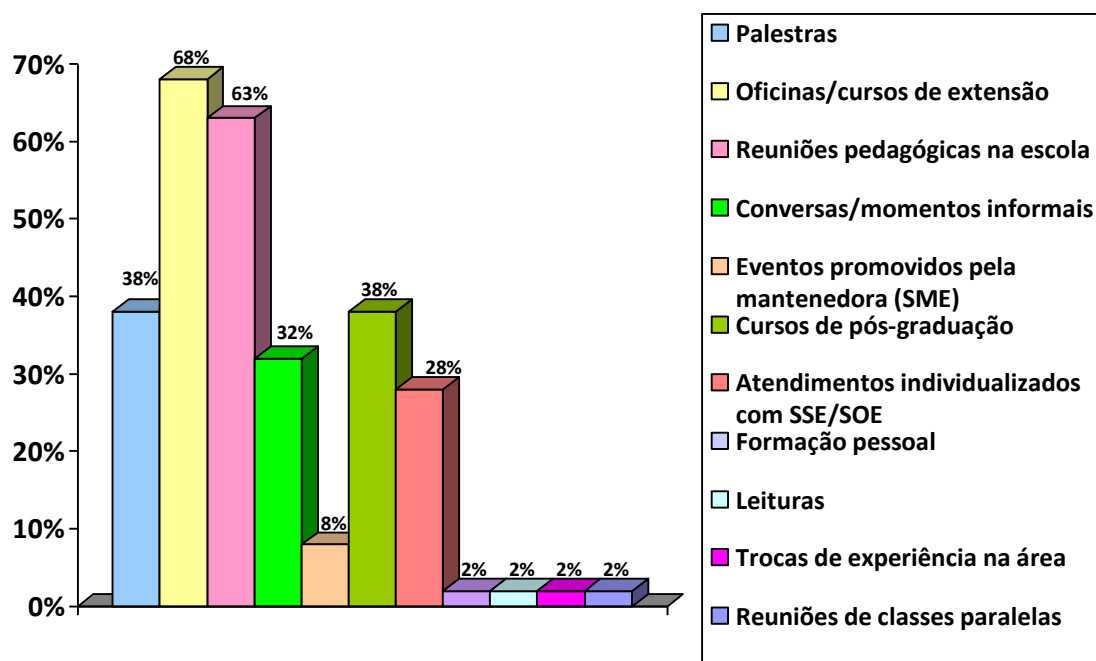
“[...] para os pesquisadores no/do/com o cotidiano, os sujeitos pesquisados não se reduzem a um objeto de conhecimento compartimentado em categorias a serem traduzidas em instrumentos de coleta de dados para posteriores análises quantitativas, ou mesmo qualitativas, que os colocam como citações ou como exemplos da deficiência ou da eficiência, da falta ou da presença, do compromisso ou do descompromisso, dentro outros tantos binarismos possíveis, aventados pelo ‘marco teórico’ adotado pelo pesquisador.” (Ferraço, 2008, p. 9)

5.3.1 *Formação Continuada: discursos e concepções*

O entendimento da importância da formação continuada perpassa uma dimensão da constituição da própria profissão docente. As mudanças pelas quais passam, no tempo contemporâneo, a sociedade e as relações entre os sujeitos, levam ao entendimento da necessidade de uma permanente formação, contínua, que possibilite ao profissional, manter-se em constante processo formativo pessoal e do seu ofício, para dar conta das demandas que a ele se apresentam cotidianamente.

Com a intenção de mapear os apontamentos dos sujeitos da pesquisa para esta questão, os professores foram questionados, inicialmente, sobre o entendimento que têm sobre a formação continuada, identificando quais práticas consideram como pertencentes a esta modalidade formativa, bem como sobre as práticas mais produtivas e que representam aportes significativos em seu trabalho, conforme ilustra o Gráfico 9. Para os docentes participantes da pesquisa, “Oficinas/cursos de extensão” (68%) e “Reuniões pedagógicas na escola” (63%) são as práticas mais produtivas do ponto de vista da formação continuada. Práticas como “Palestras” e “Cursos de Pós-Graduação” (38%) também foram consideradas pelos professores, além de “Conversas/momentos informais” (32%) e “Atendimentos individualizados com SSE/SOE” (28%). As demais alternativas oferecidas foram marcadas, pelos professores, em percentuais menores: “Eventos promovidos pela mantenedora/SME” (8%), “Formação pessoal”, “Leituras”, “Trocas de experiência na área” e “Reuniões de classes paralelas” (2%).

GRÁFICO 9 - Práticas ou modalidades de formação continuada mais produtivas e/ou importantes para a atuação profissional



As práticas formativas realizadas em momentos diferentes da formação em serviço, dentro e, principalmente, fora da escola, constituem, segundo os professores, vivências importantes no processo de formação continuada. Oficinas, palestras, cursos de extensão e cursos de pós-graduação constituem um espaço que não substitui a formação em serviço. Ao contrário, tais modalidades nutrem os professores de conhecimentos técnicos e teóricos indispensáveis para o trabalho pedagógico e às discussões realizadas coletivamente no espaço da formação em serviço. Neste sentido, Canário (2006, p. 81) alerta que estas situações de formação “normatizadas” devem ser relativizadas, mas não consideradas irrelevantes, pois constituem “momentos decisivos de informação sistematizada e de formalização das experiências vividas no contexto de trabalho”. No entanto, é “na medida em que se integram em um dispositivo de formação mais amplo que as ‘ações formativas’ podem ganhar sentido e produtividade”, no caso, o cotidiano da escola. É no espaço da vivência das experiências profissionais que o docente pode promover um diálogo entre estas formações e a prática que desenvolve, de forma que estas só terão sentido quando contextualizadas às necessidades pedagógicas que se apresentam no dia-a-dia do trabalho.

Para o autor, ainda, não faz sentido pensar em um percurso profissional estável e previsível, que esteja determinado por uma etapa inicial de formação. No decorrer de todo o período de vida profissional ativa, as pessoas vão modificando suas qualificações e construindo no contexto de trabalho uma combinação de competências diversas. É neste contexto que “perde seu sentido a visão de formação profissional continuada que a encara como um somatório não-articulado de ‘ações’ de formação, vistas como processos de ‘reciclagem’” (CANÁRIO, 2006, p. 62-63). Assim, as competências profissionais emergem de processos de mobilização e confronto de saberes na ação, no contexto do exercício profissional, no caso, a escola.

A importância da formação continuada é, hoje, um ponto que constitui quase uma espécie de senso-comum. Assim referem os supervisores escolares:

Eu acredito que a gente tá sempre se construindo enquanto professor. [...] Então eu acho que o professor tem que buscar isso, sair das 4 horas de aula, não vou dizer que todos tenham que concordar com o que eu vou dizer, mas eu acho que, quem escolhe a profissão de professor tem que saber, ou tem que estar ciente que ultrapassa isso. Tu vais precisar dispor de mais tempo fora destas 4 horas. Porque tu não vai encontrar sempre em horário. Que bom que a gente tivesse, talvez isso seja uma coisa de futuro, se eu tivesse 4h de trabalho e 4h pra me formar, pra estar sempre em formação. Hoje eu não tenho. Baseado nisso, eu não tenho, eu não vou fazer, não. [...] Então eu acredito na formação e acho que isso é um dos engates pra gente melhorar o magistério no geral. (S2)

A oportunidade que todo mundo tem de crescer junto. É isso, vou resumir nisso, não importa o tema, não importa o que tá sendo trazido, a questão... eu acho que é o momento em que todos tem... Porque na minha opinião a escola é uma família, a gente fica no mínimo 8 horas da vida da gente aqui dentro... e a gente fica mais com os colegas do que com os filhos, às vezes. Então é uma construção, é um momento que a gente tem pra tá junto, pra falar o que pensa, o que sente, o que tá gostando, o que não tá gostando, mas não só de malhar, sabe... Ou então só de reclamar, ou falar só de salário, sabe.. Não é isso, a formação tem que ser assim alguma coisa que cresça... professor, equipe, pro aluno crescer... é assim que eu vejo com 100% de certeza... (S4)

A partir de tais apontamentos, é possível afirmar sobre a importância que assume o local de trabalho para o desenvolvimento profissional de seus participantes, conforme aponta Mizukami et al. (2002). Para a autora, esse desenvolvimento, que é incorporado pelos próprios professores, pode reverter em benefícios para a escola e os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos neste espaço. A instituição, neste caso, precisa organizar-se de tal forma que sua

dinâmica de trabalho acompanhe mudanças em função de necessidades e objetivos, percebendo-se enquanto uma organização que aprende.

Para Hadji (2001), a formação de professores precisa contemplar aspectos que são bidimensionais. Abarcar aspectos científicos, os saberes acadêmicos, mas também considerar os aspectos pedagógicos, de caráter metodológico. Enfatizar o aspecto profissional, de aprendizagem do ofício, mas também contemplar o aspecto pessoal, ou seja, o desenvolver-se para exercer esse ofício. Estar atento ao uso externo, da produção de um trabalhador que é social, como também interno, caracterizado por ser um formador. Desta forma, o processo formativo em serviço, especialmente, deve possibilitar espaços para o trabalho acerca de todas estas capacidades, considerando que as facetas profissional e pessoal são interdependentes e complementares.

As demandas pelas quais respondem os profissionais de diversas áreas, nos dias de hoje, são fruto de uma rapidez de informações e de uma fluidez das relações, descrita por Bauman (2009). Desta forma, por certo, a maioria dos ofícios modificam-se permanentemente e com uma ligeireza assustadora, o que inviabiliza a intenção de uma formação inicial que dê conta de um mesmo trabalho por décadas. Canário (2006, p. 63-64, grifo do autor) afirma que “a evolução tendencial de uma cultura de dependência e de execução para uma *cultura de interação* e de resolução de problemas” tende a tornar obsoleta uma formação concebida para o “posto de trabalho”. Assim complementa:

torna-se necessário deixar de pensar a formação quase exclusivamente, em termos de capacitação individual. Na medida em que passam a ser consideradas as dimensões coletivas do exercício do trabalho, a formação passa também a se orientar para a formação de equipes de trabalho que se formam *em* exercício e, portanto, no próprio contexto de trabalho.

Ao referir o “próprio contexto do trabalho”, cabe ressaltar o entendimento de que o mesmo não se encerra no espaço da escola, e menos ainda de forma focada apenas no espaço da reunião pedagógica na escola. A opção da centralidade discursiva desta pesquisa em direcionar-se para a formação continuada de professores no espaço da escola não exclui ou desconsidera a relevância da formação que se efetiva em diferentes espaços, ainda assim considerados contextos de trabalho, o que englobaria as próprias formações oferecidas pela mantenedora. O direcionamento do processo de formação continuada ao espaço escolar, como ponto

de partida e chegada, no entanto, evidencia a importância da conquista de um espaço, efetivo, de aprimoramento da prática pedagógica, através da construção coletiva, permeando todo o cotidiano (tempos/espços) do trabalho na escola.

Filipouski et al. (2005) afirma que o objetivo da formação continuada é preparar os professores para que possam promover mais e melhores aprendizagens. Neste sentido, o investimento na formação em serviço coloca-se como uma imposição legal que se apresenta aos sistemas de ensino, decorrente das necessidades da escola frente às transformações da sociedade e dos sistemas educacionais. Neste contexto em mudança, novas exigências se apresentam, pois está cada vez mais difícil ensinar e fazer aprender.

O contexto que se apresenta hoje aos professores acaba provocando uma mudança de foco no direcionamento das questões pedagógicas na escola. Situações de indisciplina ou de falta de comprometimento e responsabilidade com sua própria aprendizagem, por parte dos alunos, são situações recorrentes e que tiram o foco do professor e da coordenação pedagógica das questões com as quais realmente deveriam se deter. A aprendizagem como prioridade de ação e atenção, na escola, tem dado espaço a estas outras questões, sem que, no entanto, estas estejam completamente descoladas, pois se constituem, muitas vezes, como causa e consequência uma da outra.

Por outro lado, atribui-se muito ao professor as responsabilidades sobre a aprendizagem/não aprendizagem do aluno, relacionando-se estes processos somente ao “ensinar”. Sem desconsiderar, de forma alguma, a parcela de corresponsabilidade do professor, ressalta-se a importância de que cada situação seja analisada de forma criteriosa e aprofundada, buscando identificar os elementos que possam também fazer parte do sucesso/insucesso escolar como consequência da aprendizagem/não aprendizagem.

A formação continuada em serviço proporciona aos professores o desenvolvimento de novas compreensões, relacionadas tanto aos alunos quanto aos papéis que desempenham em sala de aula, proporcionando avanços nos processos de aprendizagem profissional (MIZUKAMI et al., 2002). Para a autora, “o desenvolvimento profissional deve ser redefinido como parte central do ensino, não podendo consistir em tarefas esporádicas e externas” (p. 74). Para isso, ressalta a importância de que o professor possa afastar-se de sua sala de aula, tanto mental quanto fisicamente, para pensar sobre seu trabalho. Assim,

Para que políticas públicas cheguem às salas de aula, as oportunidades de desenvolvimento profissional do professor devem ser incorporadas ao dia-a-dia da escola e não agendadas para o final de um dia exaustivo, por exemplo, quando os professores estão menos aptos a tirar proveito delas no que se refere a oportunidades de aprendizagem. Essas oportunidades não devem ser reduzidas, igualmente, a meros treinamentos (ensino de técnicas generalizadas descoladas de um contexto particular). Devem contemplar diretamente problemas específicos e questões que surgem quando os professores se esforçam para compreender e reformular sua prática pedagógica.” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 74)

O processo formativo na escola deve contemplar a construção e (re)elaboração de um projeto pedagógico que a represente. Tal tarefa pressupõe mudanças de mentalidade, ousadia, coragem para implementar o novo, bem como humildade para reconhecer o que não vai bem no trabalho de cada um (GARRIDO, 2000). É para isso que a formação continuada em serviço presta-se, antes de tudo, pois “mudanças de mentalidade não se decretam, são amadurecidas num processo paciente e frágil, exigindo reforço, suporte, atenção e tempo.” (p. 13).

5.3.2 O supervisor escolar e a formação continuada na escola

O supervisor escolar transformou-se, na escola de hoje, num dos principais responsáveis pelo andamento de todo o trabalho desenvolvido na escola, de forma que pensar o papel do coordenador pedagógico é pensar em questões pedagógicas, em demandas administrativas/organizacionais, em necessidades sociais, tendo uma visão que supere um olhar unidirecional, conseguindo relacionar contextos diversos e “enxergar” para além das relações lineares que estão postas no seu cotidiano.

Refletir sobre a identidade do supervisor escolar através dos discursos que emitem representa uma tentativa de entender de que forma esta função foi caracterizando-se no decorrer do tempo, de acordo com as demandas advindas de diferentes lugares e contextos, colocando no foco da discussão as falas trazidas pelos profissionais participantes da pesquisa. A partir da análise das entrevistas, é possível destacar, como atribuições reais/efetivas do supervisor escolar: trabalhar com o professor, com os alunos e com as famílias; desenvolver um trabalho “próximo” ao professor em termos de suporte teórico-metodológico; desenvolver atividades diversas na escola (atribuições de “todos”); resolver problemas

disciplinares; organizar reuniões pedagógicas; atender às demandas da mantenedora; mediar conflitos; trabalhar com os indicadores de rendimento; “dar conta” da falta de recursos humanos; preencher e entregar documentações, entre outras.

Um aspecto que fica bastante evidente no discurso destes sujeitos é o caráter cada vez mais abrangente e imediatista do trabalho, uma vez que não há uma delimitação de atribuições da função. Isto fica claro na fala de um dos supervisores:

[...] a minha mesa é isso aqui, é livro, é material, que eu não consigo terminar uma coisa e começar outra, então eu começo a planejar uma reunião ou ver material pra professor, já deixo separado aqui, daqui a pouco já tem que fazer coisa pra entregar pra secretaria, entra um professor aqui que deu um problema numa sala, tem que resolver problema de disciplina. Então hoje a supervisão aqui na nossa escola pelo menos, mas eu acredito que na grande maioria das escolas municipais é como se fosse um polvo. Tu tem uma cabeça e vários braços que tu tem que dar conta porque tem que apagar o incêndio (S2).

Nesta perspectiva, Silva Jr. (1997), aponta que ao encontrar-se enredado na multiplicidade das tarefas que lhe são estipuladas e das que deve estipular e cobrar torna-se remota a perspectiva de que supervisor possa direcionar seu trabalho, transformando-o em um complemento à ação do professor. As questões burocráticas dentro das quais se movimenta o supervisor acabam o aprisionando, impedindo, muitas vezes, um trabalho que se estabeleça enquanto práxis criativa deste profissional. Na medida em que o supervisor escolar não consegue estabelecer uma linha de trabalho, em que minimamente “dê conta” das demandas pedagógicas, que são sua atribuição por excelência, ocorre um estranhamento do mesmo com seu fazer, resultando em um sentimento de impotência e conformismo frente às dificuldades enfrentadas em seu ofício. Assim aponta uma das entrevistadas:

Tu não consegue nunca 100%, conseguindo uns 50, 60% a cada ano já te conta bem feliz, quando tu atinge alguma coisa, mas vamos lá, caminhando, acreditando, tentando sempre, se motivando, às vezes a gente não sabe nem de onde tira forças pra vir, pra fazer um bom trabalho, mas com os colegas, junto com a orientação, com a direção. Tu tendo apoio, eu acho isso que é bem importante, tu ter uma equipe que trabalhe junto contigo faz toda a diferença.

[...] O lugar do supervisor é um lugar bem importante, que a gente muitas vezes faz um monte de coisa, menos o que a gente deveria fazer mesmo, que é sentar, é estar junto do professor, conversar, orientar, acompanhar o trabalho. O que que a gente faz na escola? Primeiro a gente vê se o professor, se todos os professores chegaram, pra começar a manhã... e

fora as vezes que tu fica na sala de aula ali também, até conseguir, é complicado. É planejando, é documentação que tu tem que entregar, é sempre uma coisa que tu tem que fazer, então é bem difícil. (S3)

Outro fator que fica bastante evidente é o alto grau de ansiedade do supervisor escolar com seu trabalho, na medida em que não consegue direcionar o foco de sua ação para as questões mais prioritárias e essencialmente suas e nem mesmo oferecer ao professor o apoio que ambos consideram fundamentais ao trabalho coletivo desenvolvido na escola, conforme aponta o relato abaixo:

Como é que tu vai estar fazendo um trabalho, cobrar um trabalho de qualidade com o teu professor se tu não oferece qualidade pra ele ir trabalhar, então eu às vezes me vejo numa coisa sem saída assim. Porque cobrar, cobrar, cobrar é muito fácil, agora tu dar subsídios, tu estar junto ali, a gente tem procurado assim, estar junto com eles, no sentido de cobrar dos alunos, de cobrar das famílias, de oferecer o que a gente pode, dentro das condições da escola, só que tem coisas que eles sabem que fogem a nós. (S3)

No momento em que o supervisor escolar não consegue enxergar-se no lugar do pedagógico na escola, lugar este reafirmado permanentemente pelo discurso social, ou mesmo não consegue dedicar-se a esta função, os limites e as fronteiras de sua ação começam a ficar borrados e não são mais fixos. Ao apontar o caráter de provisoriedade da identidade da função do supervisor escolar, é possível buscar em Augé (1994) a definição do que ele chamou de “não-lugar”, para tentar entender o lugar ocupado por este profissional, que não se define como permanente, mas é transitório, mutante e fluído. Para Augé (1994) os “não-lugares” referem-se a um espaço que não se pode definir nem como relacional, nem como histórico e nem como identitário, sendo que não se consegue estabelecer um sentimento de vínculo ou pertencimento.

Da mesma forma, o caráter temporal das atribuições do supervisor escolar são também colocadas em questão, visto que contextos sociais mutáveis representam demandas também diferenciadas. Daí emerge a noção do lugar do coordenador pedagógico como uma possibilidade de um entre-lugar (Bhabha, 1998), conforme aponta uma das entrevistadas:

Hoje eu vejo assim, que mudou muito da época que eu iniciei. Antigamente a gente trabalhava muito mais direcionado, em cima assim do professor, tu trabalhava mais em conjunto com ele na sala de aula, a gente tinha mais esse tempo. Hoje tu trabalha com outras questões que não são só ligadas

ao pedagógico, tu trabalha com a indisciplina, tu trabalha com o social, tu trabalha com várias, várias coisas que acontecem na sociedade hoje, mudou bastante, não é como antes. Antes tu tinha muito mais apoio familiar do que tem hoje. [...]. O que eu vejo hoje: hoje a gente trabalha muito em cima de índice, então todo trabalho é voltado em cima de índices, tu é cobrada por determinadas matérias, por determinados índices de aprovação, de reprovação, evasão, tudo tu tem muito voltado por isso. Então tu tem que direcionar o teu trabalho em função disso. Como que a gente trabalha em função disso? A gente trabalha muito em cima do professor, promovendo palestras, reuniões, trazendo pessoas de fora, e muitas vezes motivando muito o professor que também tá muito desmotivado, muito desacreditado (S1)

Para Bhabha (1998) entre-lugar refere-se a lugar originado pela tensão ou ruptura que ocorre como resultado da negociação dentro do intervalo, ou seja, é um espaço que se caracteriza por não ser a soma dos lugares/espacos ou a sobreposição dos mesmos, origina-se a partir de uma ruptura que dá origem a algo novo, mas que contém elementos ou resquícios de ambos os polos. Desta forma, é possível pensar o lugar do coordenador pedagógico na escola como um terceiro espaço, um entre-lugar originado das tensões entre burocrático e pedagógico, entre demandas internas e externas à escola, entre o trabalho autônomo com o seu coletivo de professores e as orientações a que estão subordinados, entre a família e os professores, e entre outras tantas relações que hoje permeiam o cotidiano da escola. No entre-lugar proposto por Bhabha (1998), portanto, os discursos são abertos, fluídos, mutantes e metamorfósicos, não havendo enclausuramento e nem tão pouco hegemonia de um ou outro.

A formação continuada em serviço, realizada na escola, constitui uma responsabilidade fundamental do supervisor escolar, conforme aponta Silva Jr. (apud Silva Jr. 1997, p. 96) ao referir que “ordenar a reflexão educativa é a expressão-síntese das alternativas que se apresentam ao supervisor”. Este profissional tem no cotidiano de sua ação, elementos diversos, inter-relacionados, que servem de subsídios para nortear o processo formativo que é desencadeado na escola e por isso essa é uma atribuição sua por excelência.

Ao mesmo tempo, promover este processo formativo sem o estabelecimento de parcerias em diversas instâncias, internas e externas à escola, impossibilita ou dificulta o bom andamento e a otimização dos espaços destinados para tal. A multiplicidade de tarefas com as quais o supervisor envolve-se na escola, muitas vezes dificulta o estabelecimento destas parcerias e até mesmo impossibilita uma

dedicação ao processo de formação continuada como prioridade de ação, conforme enfatiza uma das supervisoras:

É sempre outras demandas, outras prioridades, outras coisas que aparecem, e a gente acaba deixando essas coisas [formação continuada] sempre. [...] aí a gente acaba adaptando e achando um jeito de ter que ir fazendo, porque tudo aquilo que a gente tinha planejado, tinha organizado a partir das pesquisas que a gente tinha feito e não se conseguiu dar continuidade, até porque vêm outras demandas da secretaria também... aí vem lá os índices, aproveita os índices e trabalha na reunião, só que assim, tu tem outros assuntos que tu já tava tratando, tinha outras coisas que tu tava fazendo. (S3)

Ratificando esta ideia, Silva Jr. (1997) aponta que a multiplicidade de tarefas pelas quais o supervisor é responsável é a maior razão da dificuldade que este profissional encontra em compartilhar com os professores a tarefa de organização coletiva do trabalho na escola. A não delimitação do local de trabalho, que se desloca de forma móvel e variável de acordo com a tarefa a desempenhar é apenas uma das facetas de um ofício que ainda precisa encontrar um delineamento que permita que as ações deste profissional possam se direcionar para as prioridades pedagógicas da escola.

O processo de formação requer que o supervisor escolar possa estar junto do professor, de forma corresponsável, conforme refere Medina (1997, p. 31), ao dizer que

O trabalho do supervisor, centrado na ação do professor, não pode ser confundido com assessoria ou consultoria, por ser um trabalho que requer envolvimento e comprometimento.

O supervisor, tomando como objeto de seu trabalho a produção do professor, afasta-se da atuação linear, hierarquizada, burocrática que vem sendo questionada por educadores e passa a contribuir para um desempenho docente mais qualificado.

Realizar um trabalho com o professor, de forma envolvida e comprometida, estabelecendo parcerias efetivas de trabalho requer, além de abertura e predisposição de supervisores e docentes, tempo e espaço para concretizá-lo. É nesta perspectiva que se direcionam muitos dos discursos, presentes no cotidiano da escola, sobre formação continuada e também sobre a função do supervisor escolar. A formação continuada em serviço não encontra um espaço prioritário no trabalho da escola, da mesma forma, a multiplicidade de tarefas em que o supervisor envolve-se (ou é envolvido) impossibilita a realização deste trabalho fundamental. O

espaço do trabalho do supervisor escolar é representado muito mais pela postura que assume frente aos demais atores do processo, pela forma como se locomove, “no movimento que ele faz, com quem faz, como o faz e para quem o faz na escola” (MEDINA, 1997, p. 17), do que por um espaço físico delimitado. A construção do trabalho pedagógico na escola, assim, precisa ser concebida a partir de concepções de coletividade e de responsabilidade compartilhada.

Inserido no contexto apresentado, o supervisor escolar encontra-se hoje dividido entre a multiplicidade de funções a desempenhar, as demandas advindas de diferentes instâncias e o seu próprio entendimento acerca de seu papel profissional e social no espaço da escola. O caráter pedagógico do trabalho do supervisor é continuamente reafirmado pelos discursos tanto de teóricos, quanto de profissionais que atuam nesta função. É neste sentido que Silva Jr. (1997, p. 103) aponta a possibilidade de que

Do “caos teórico-político-institucional” com que hoje se debate o supervisor deverá emergir uma “práxis” essencialmente pedagógica na qual o ponto obrigatório de referência constituir-se-á no encaminhamento das soluções possíveis para as grandes questões do cotidiano do ensino.

O supervisor ocupa hoje na escola um lugar que se situa entre o administrativo, por fazer parte de uma equipe diretiva, e o pedagógico, junto aos colegas docentes, de forma que, em diversos momentos, seus posicionamentos precisam optar entre uma e outra faceta. Tal situação acarreta a estes profissionais uma sensação de não pertencimento ao lugar que ocupam, situação derivada da falta de delimitação sobre o seu campo de atuação e de suas reais atribuições no cotidiano da escola. O supervisor, tendo em vista os pressupostos de coletividade e responsabilidade compartilhada, precisa posicionar-se ao lado dos professores, possibilitando as parcerias necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola; da mesma forma, precisa atuar ao lado dos gestores da escola, tendo em vista o papel hierárquico que ocupa do ponto de vista organizacional. Transitar entre estes lugares, mantendo uma coerência de ação e posicionamentos é, certamente, um desafio que se apresenta a este profissional.

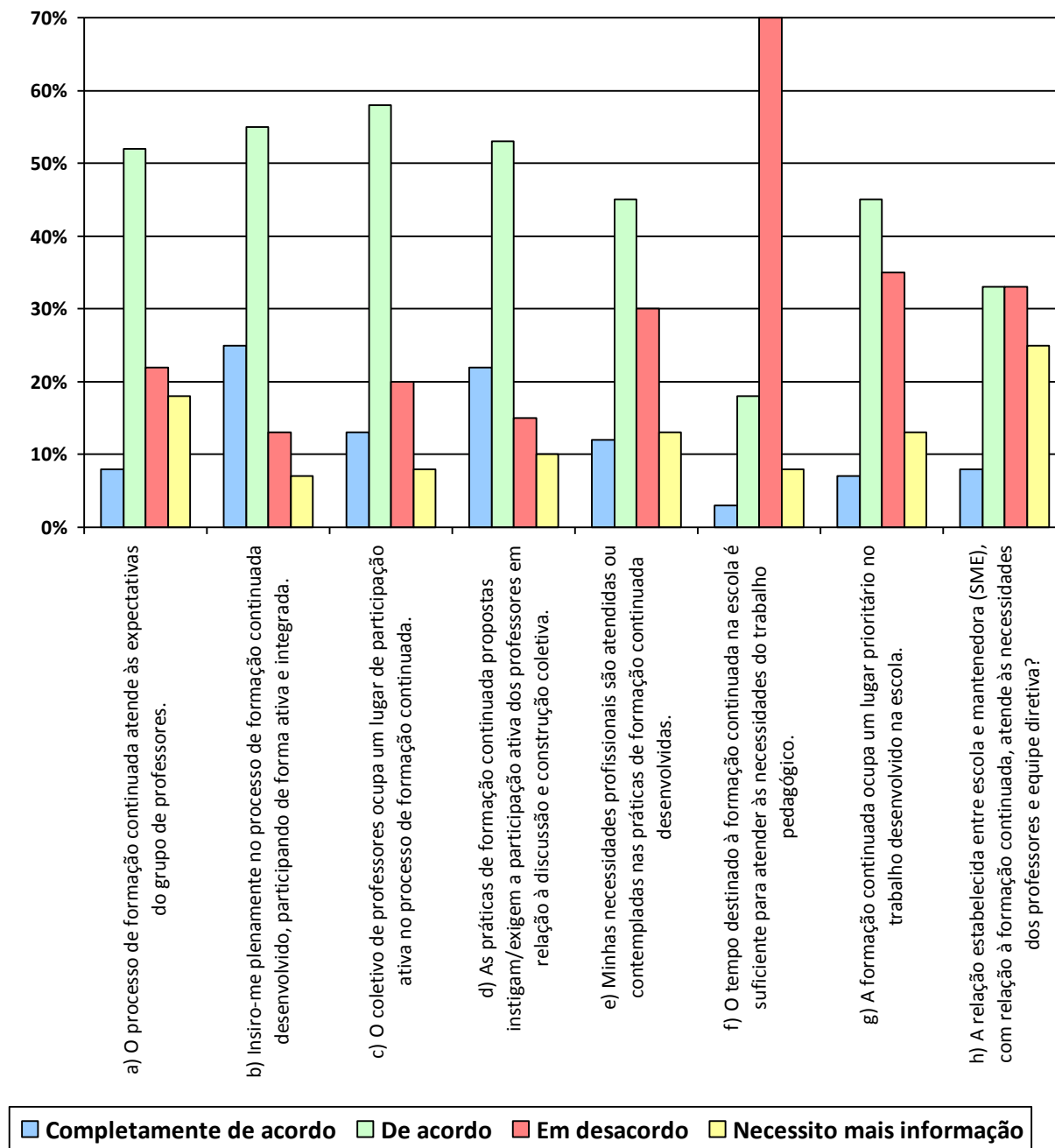
Todo esse enredamento no qual se encontra o supervisor escolar impede uma avaliação e autoavaliação acerca de suas funções desempenhadas. É evidente que, ao realizar muitas tarefas ao mesmo tempo, sendo que a maior parte delas não

é sua atribuição, o supervisor não pode ser cobrado e nem mesmo cobrar-se acerca da qualidade e efetividade de sua intervenção pedagógica. A atividade de planejamento é inerente a qualquer ação docente, incluindo a do supervisor, na escola. No entanto, frente às falas destes profissionais e à própria contribuição de autores, aparentemente não há uma atividade de planejamento de atividades, do ponto de vista diagnóstico e processual; quando existe uma tentativa, a mesma revela-se frustrada em função da impossibilidade de efetivação. O trabalho do supervisor hoje, na escola, funciona como uma espécie de “trabalho sob demanda”, ou seja, a ação é realizada basicamente a partir da resolução de problemas que surgem, no tempo em que surgem, com soluções sintomáticas, que dão conta de resolver apenas o momento e não conseguem deter-se de forma aprofundada na análise das causas e raízes do(s) problema(s).

5.3.3 *O processo de formação continuada na escola*

A análise do processo de formação continuada que se estabelece no espaço da escola precisa estar atenta e levar em conta a diversidade de estratégias e peculiaridades utilizadas, próprias de cada instituição escolar e construídas a partir de pressupostos que nem sempre são semelhantes.

Buscando mapear os aspectos relativos ao olhar dos professores para a formação continuada na escola, os sujeitos foram questionados sobre suas expectativas, sua inserção no processo, o lugar do coletivo e a participação dos professores no processo, sobre o atendimento às necessidades dos docentes, o tempo destinado para tal, o lugar da formação continuada no cotidiano da escola e a relação escola-mantenedora, conforme aponta o Gráfico 10.

GRÁFICO 10 – Formação continuada realizada na escola

A partir da análise dos dados apresentados no Gráfico 10, é possível proceder algumas reflexões.

Quando questionados sobre o atendimento às expectativas dos professores no processo de formação continuada na escola, a maioria dos sujeitos (60%) considera que o processo estabelecido na escola atende às suas expectativas (de acordo/completamente de acordo).

A questão seguinte trata sobre a inserção dos professores no processo de formação continuada desenvolvido na escola. 80% (de acordo/completamente de acordo) apontam que estão inseridos de forma ativa e integrada ao processo.

Quanto à participação do coletivo de professores no processo de formação continuada, 71% consideram que estes ocupam um lugar de participação ativa. Um dos supervisores também aponta neste sentido:

Porque eu acredito que uma reunião de professores tem que ter discussão. Tem que ter debates, tem que ter colocações de ideias. E aqui no começo era muito difícil, porque tu não tinha isso no grupo de professores. Tu começava uma reunião, eles escutavam, eles faziam aquilo que tu propunha, mas não tinha aquela discussão e isso já teve uma trajetória legal, também já tá começando. Também a gente teve uma renovação de quadro, então, os professores que vieram do concurso novo, mais críticos, muitos com uma cabeça assim bem crítica, então surtiu efeito e algumas mudanças a gente conseguiu. (S2)

Neste sentido, o questionamento seguinte diz respeito à participação ativa dos professores em relação à discussão e construção coletiva, dentro das práticas de formação continuada propostas na escola. 75% dos professores consideram que as práticas propostas instigam a participação dos docentes.

A promoção de práticas que provoquem a participação ativa do coletivo docente da escola é fundamental para que esse movimento se efetive. O espaço da formação continuada precisa constituir-se enquanto campo de discussão e construção do coletivo, valorizando as intervenções e contribuições de todos, encorajando os docentes a posicionarem-se no sentido da argumentação, do debate, da autoria, etc.

Tendo em vista a perspectiva da formação continuada alicerçada no coletivo, a participação dos professores constitui, neste cenário, condição indispensável e não meramente uma possibilidade. O pouco tempo destinado para isso, na escola, acaba muitas vezes direcionando o trabalho para questões burocráticas, excluindo a promoção de práticas e estratégias que provoquem e solicitem a participação dos docentes. Com uma demanda de múltiplas resoluções e questões a serem trabalhadas, em contraponto ao pouco tempo disponível, a escola acaba, muitas vezes, tangenciando a discussão, sem o aprofundamento necessário, conforme apontam alguns professores:

A formação continuada deve oportunizar momentos de trocas de experiências com os alunos em sala de aula, o que até agora POUCO vi, mas sim até o momento DISCUTIMOS LEIS e LEIS e mais LEIS, que ao meu ver são decididas por fim pelo MEC. (P1)

Deveria haver encontros quinzenais ou mensais que agendassem os estudos prioritários. As formações são descontínuas, separadas, não existe um vínculo e um crescimento de grupo para o desempenho das propostas. (P2)

Sobre o atendimento às necessidades profissionais pelas práticas de formação continuada desenvolvidas, 57% considera que as mesmas são atendidas. Por outro lado, alguns professores referem:

Os professores não são números, nem máquinas. São pessoas que tem vontade, sentimentos, aspirações. Ninguém pode querer decidir o que deve ser feito sem consultar as partes interessadas. Respeito é bom e todos apreciam. (P3)

Em relação à formação continuada, digo cursos de formação dentro da nossa área não está tendo, e cursos fora da escola não tem como realizar pois tem falta de professores para suprir.(P4)

Creio que deveria ser investigado com os professores sobre os assuntos de interesse. (P5)

Sinto falta de um tempo durante as reuniões para atendimento personalizado, casos específicos que surgem a cada trimestre e sinto falta de apoio para realizar as avaliações (PIEs). (P6)

Pesquisa específica referente aos assuntos de interesse. (P7)

As falas dos professores, apesar de não representarem a maioria, numericamente, são bastante significativas do ponto de vista do conteúdo que trazem. Bardin (S/d) aponta que a abordagem qualitativa, a qual esta análise está vinculada, recorre “a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a *presença* (ou a *ausência*) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero do que a frequência de aparição.” (p. 140, grifo do autor). Assim, o primeiro aspecto a ser pontuado diz respeito ao fato de que a compreensão do professor como parte ativa do processo pressupõe sua participação não apenas nas discussões, mas em todas as etapas, desde o planejamento, a “execução” e a avaliação. Ao referir que “ninguém pode querer decidir o que deve ser feito sem consultar as partes interessadas” (P3) alerta para o fato de que ele(s), professor(es), como partes interessadas que são do processo formativo, pouco tem participado da concepção do mesmo. Tal elemento, presente também em outras falas, pode ser

indicativo de uma necessária reestruturação do processo na escola, possível a partir de uma observação e escuta sensível das falas e das práticas pedagógicas.

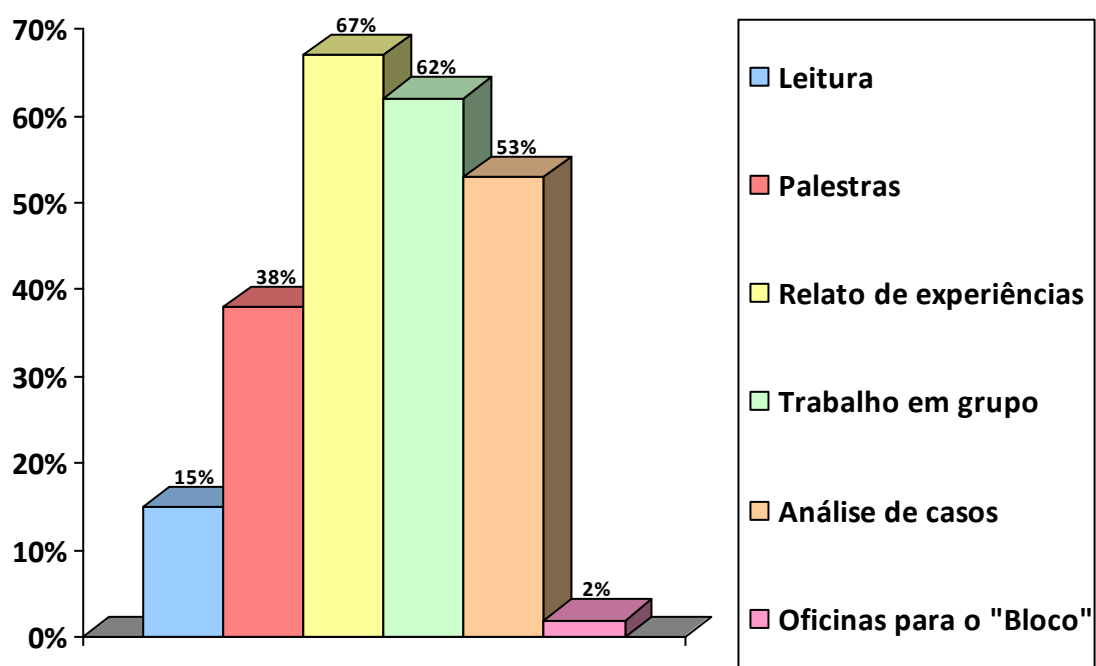
Com relação ao tempo destinado à formação continuada, 70% considera que o mesmo não é suficiente para atender às necessidades do trabalho pedagógico. Tal situação é recorrente nos discursos dos professores e será retomado quando analisadas as dificuldades encontradas no processo de formação continuada na escola. 52% dos professores considera que a formação continuada ocupa um lugar prioritário no trabalho desenvolvido na escola. Embora tal percentual represente a maioria, o número de professores que não entendem o processo como ocupando um lugar prioritário no trabalho da escola é bastante significativo. Esse lugar (ou não lugar) prioritário, ocupado pelo processo de formação continuada dentro do trabalho da escola, provoca um crescente desinteresse e descrédito dos professores com a importância da formação e autoformação, na perspectiva da construção coletiva. Chama a atenção um dos relatos informais de um dos supervisores, através do contato anterior à entrevista, ao referir que os professores em dia de planejamento não precisam comparecer às reuniões pedagógicas, pois são liberados pelo diretor. Indiretamente, a mensagem passada aos professores pode ser de que a reunião ocorre apenas por uma questão de obrigatoriedade, imposta pela mantenedora e que a presença de todos, enquanto constituição do coletivo é desnecessária. Se a presença é facultativa, a importância atribuída à participação dos professores e às questões discutidas neste espaço também se torna dispensável.

Sobre a relação estabelecida entre escola e mantenedora (SME), com relação à formação continuada, 41% dos docentes acredita que a mesma atende às necessidades dos professores e equipe diretiva; 33% que a relação estabelecida não atende as necessidades da escola e 25% necessita de mais informações sobre esta questão. Tal questão também será objeto de discussão na sequência, tendo em vista o fundamental afinamento desta relação.

Os professores foram questionados a respeito da produtividade das propostas formativas realizadas na escola. O Gráfico 11 aponta que, para os professores, atividades como “Relato de experiências” (67%), “Trabalhos em grupo” (62%) e “Análise de casos” (53%) são as dinâmicas mais produtivas, com relação ao processo formativo. Um percentual significativo dos professores (38%) considera que as “Palestras” constituem uma proposta formativa produtiva. Em menor número,

15% acreditam que as “Leituras” são dinâmicas formativas produtivas. As “Oficinas para o Bloco” de Alfabetização foram citadas por 2% dos professores.

GRÁFICO 11 - Produtividade das propostas formativas realizadas na escola



A resposta dos professores à questão aponta para o interesse e a valorização dos profissionais para as atividades que requerem uma participação mais ativa (relatos de experiências, trabalhos em grupo, análises de casos). De certa forma, o resultado trazido pela fala dos profissionais não é condizente com a situação relatada por muitos coordenadores pedagógicos, de não participação destes nas situações formativas na escola. A fala desses professores pode retratar o olhar que têm sobre a situação, não excluindo a possibilidade de que, frente à mesma situação tenham, professores e coordenadores, olhares diferentes sobre o mesmo contexto, explicando a incompatibilidade de opiniões. O olhar do “outro” sobre uma situação é elemento importante, mas não pode ser considerado único e nem mesmo entendido como verdade única.

Com relação à estratégia “leitura”, enquanto prática formativa, e ratificando o percentual apresentado, um dos supervisores se refere ao seu grupo de professores, da seguinte forma:

nossos professores não gostam muito de leituras. Então se a gente vem com leitura... a teoria ajuda muito, a gente sabe, não é a toa que a gente faz uma formação com vários pensadores.. eles dão uma direção.. mas é a prática mesmo que mostra o caminho certo e o errado... é errando e acertando. Então aqui na escola, [...], eles não gostam muito de ler... (S4)

Filipouski et al. (2005) afirma que a organização de ações para que os professores desenvolvam as competências necessárias para realizar a mudança que se pretende na escola, deve prever como ponto de partida a realidade destes, através do exercício de reflexões coletivas, possibilitando a ampliação de seus horizontes, também da leitura de textos que ajudem a situar as bases teóricas das práticas adotadas. Tal relação dinâmica habilitará a possibilidade de um saber-fazer transformador e fundamentado, por meio do estímulo às reflexões individuais potencializado também pelos registros, entendidos como fundamentais neste processo.

O planejamento das estratégias formativas na escola organizam-se a partir de orientações, demandas, necessidades advindas de diferentes lugares: da escola, da mantenedora, dos professores, dos alunos, da sociedade... Desta forma, o espaço formativo precisa dar conta de múltiplas questões, conforme apontam os supervisores:

a gente tem as orientações da secretaria, prioridades, tem que organizar Planos de Estudo, Calendário, PPP, Regimento, tem que fazer alterações, então esse é o foco. Baseado nisso tu propõe discussões pros professores, baseado no que, na realidade que tu vê todos os dias, as turmas com problemas de indisciplina, turmas com problemas de rendimento, qual é o problema, então baseado naquela leitura que tu faz do problema, o que que pode ser, tu tenta provocar o professor pra que a coisa brote, porque algumas coisas assim são latentes, tu consegue perceber que ali que é o foco, mas o professor não enxerga. Então tu tem que provocar no grupo, pra que no próprio grupo, ou então surge alguma coisa que não seja isso. Então, muitas vezes o que que eu proponho, da gente rever, por exemplo, planos de estudo, rever em grupo, por classe paralela e depois vamos fazer uma discussão anos iniciais e finais. Aí começa com planos de estudo mas na verdade a discussão foi o currículo. (S2)

No início do ano a gente faz um levantamento, do que que eles gostariam de trabalhar, com quais assuntos e de que forma. Aí é feito o projeto e é mandado pra aprovação. Aí no mês a mês a gente tenta cumprir o que foi combinado com eles. Claro que vai existir alguns momentos que tu vai ter

que colocar a tua necessidade, como agora a gente tá com a necessidade de passar para os professores os índices, o Regimento, a Proposta, pra mudar, porque vai ter que ser objeto de estudo para o ano que vem. Então essa reunião agora a gente não vai poder usar ela totalmente de acordo com o que foi planejado. Vai ter que ser uma parte do planejamento do assunto que eles pediram no início do ano e também da necessidade que a gente faz. Aí a gente se reúne, a orientadora. Normalmente quem é que se reúne mais, é a vice, a orientação e a supervisão e a gente determina assim quais os momentos, quem vai ter, quanto tempo, o assunto que vai ser tratado naquela reunião, e é uma vez por mês, de duas horas, uma vez por mês. (S1)

Na verdade [...] a gente sempre tá conversando, a gente tem os momentos em que a gente está sozinha, a gente sempre tá pensando o que vai fazer na próxima reunião, o que que ficou da outra, só que acaba que é na última hora. Na última hora ali a gente senta e se escabela, porque a gente pensa, mas não chega a pôr no papel, não chega a organizar assim bem direitinho pra fazer e acaba que o tempo é bem curto mesmo pra isso. É sempre outras demandas, outras prioridades, outras coisas que aparecem, e a gente acaba deixando essas coisas sempre. Mas a gente tem conseguido organizar, tem conseguido fazer, mas não do jeito que a gente gostaria, até porque assim, são duas horas por mês, então tu não consegue, porque tem o administrativo também, acaba sempre precisando falar algumas coisas, não tem momentos assim pra se reunir, tipo tem uma atividade e tu precisa ter uma reunião com o teu professor, pra poder organizar, montar aquilo ali, e tu não consegue. Então as coisas vão indo. A gente sofre tanto com isso [...] (S3)

A “leitura que se faz do problema”, conforme aponta a fala de uma das supervisoras é indicativo de um movimento necessário por parte da equipe diretiva/pedagógica. A observação acerca das situações que ocorrem na escola, na busca por indícios de problemáticas latentes constitui uma das formas de “escutar” a realidade e planejar as formações e intervenções a partir dela. A provocação ao professor também representa uma ação produtiva, na medida em que o olhar do outro, no caso o supervisor, pode apontar situações críticas e até mesmo férteis em possibilidades de reflexão, troca, compartilhamento e crescimento coletivo.

Outra importante questão refere-se à flexibilidade necessária a qualquer planejamento. O estabelecimento de uma linha de ação que possa nortear o trabalho é indispensável, mas, no entanto, não pode funcionar como um elemento que imobilize o (re)planejamento, condição fundamental da dinâmica de qualquer espaço “vivo”, como a escola. O planejamento e a flexibilidade não constituem elementos antagônicos, ao contrário, são necessariamente interdependentes.

Por outro lado, planejar o processo formativo na escola não pode estar baseado unicamente no levantamento das sugestões dadas pelos professores. A identificação de problemáticas e questões que essencialmente precisam ser trabalhadas também é um importante aspecto a ser levado em consideração, e nem

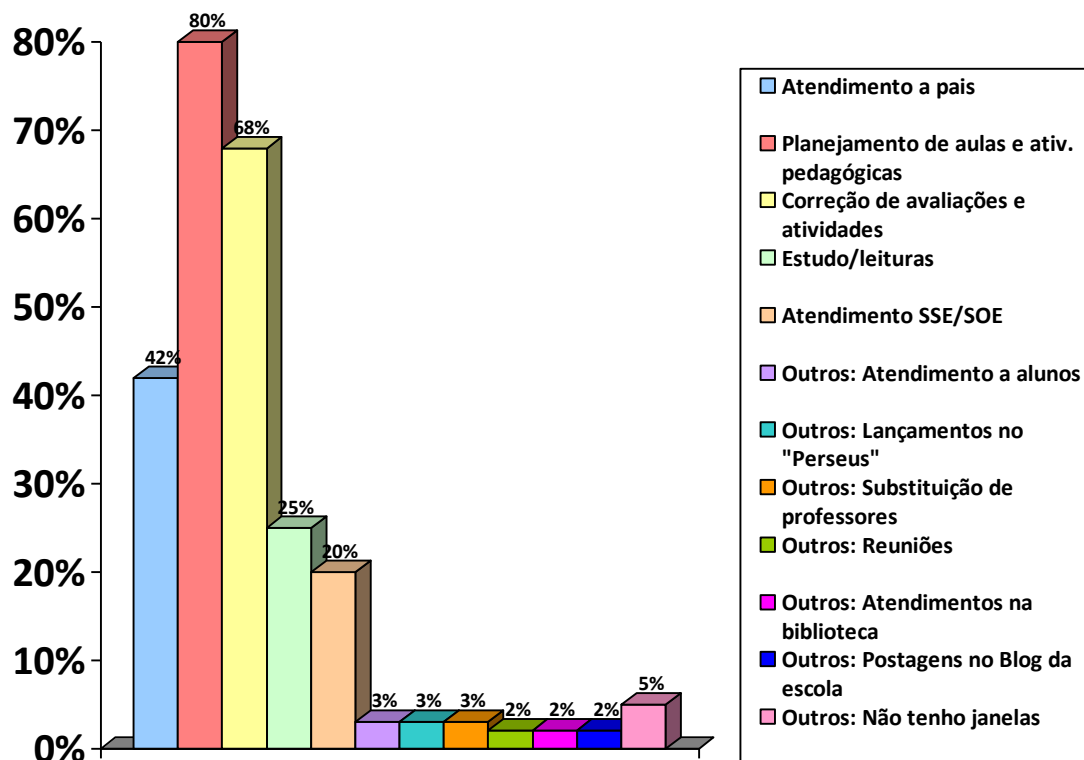
sempre todas estas questões são verbalizadas pelo grupo docente, ou pelo “não enxergar”, ou pela própria situação de “negação” ou de não estar disponível a colaborar nas mudanças propostas. Assim, o supervisor precisa atuar também na identificação destas demandas necessárias, propondo um trabalho que possa auxiliar no enfrentamento das situações vivenciadas.

O entendimento da formação continuada em serviço enquanto processo que se estabelece no cotidiano do trabalho, aponta para a discussão necessária acerca do horário de planejamento do professor, em duas facetas, no caso da rede municipal de Canoas. A primeira, diz respeito ao horário de planejamento cumprido no espaço da escola, o que chamamos de “janelas”, ou seja, os períodos vagos, ou que os professores não estão atuando diretamente em sala de aula, com os alunos. A segunda refere-se ao dia de planejamento semanal do professor, que é cumprido fora do espaço da escola, exceto nos dias de reunião pedagógica, conselhos de classe ou demais atividades em que sua presença se faz necessária.

Os professores foram questionados sobre como utilizam seu horário de planejamento cumprido na escola (períodos vagos ou “janelas”), conforme aponta o Gráfico 12. A maioria dos professores utiliza seus períodos vagos em “Planejamento de aulas e atividades pedagógicas” (80%) ou em “Correção de avaliações e atividades” (68%). 42% dos professores afirma que utiliza seus períodos vagos em “Atendimento a pais”, 25% em “Estudo e leituras” e 20% em “atendimentos com o SOE/SSE”⁶. Em menor percentual, 5% dos professores afirma não ter “janelas”. 3% dos professores utiliza seu horário de planejamento na escola para “Atendimentos a alunos”, “Lançamentos no PERSEUS”⁷ ou “Substituição de professores”. 2% dos professores afirmam que utilizam este espaço para “Reuniões”, “Atendimentos na biblioteca” ou “Postagens no blog da escola”.

⁶ SOE- Serviço de Orientação Educacional e SSE – Serviço de Supervisão Escolar

⁷ PERSEUS – Empresa responsável pelo “ISchool”, software de gerenciamento educacional utilizado na rede municipal de ensino de Canoas.

GRÁFICO 12 - Utilização do horário de planejamento cumprido na escola

A possibilidade da ampliação do espaço de formação continuada para além do espaço da reunião pedagógica permite que a equipe pedagógica da escola coloque estas questões como prioridade e como ponto de partida e chegada do trabalho que se realiza. O cotidiano é também espaço de diagnóstico, de planejamento, de intervenção e de avaliação do trabalho realizado, conforme apontam os supervisores:

Então hoje pra mim falta tempo de tu sentar e falar com os professores, discutir alguma coisa específica daquela etapa ou daquele professor, porque tem professor que tem uma certa limitação e tu precisa ir fazendo, digamos assim, algum suporte pra ele, pra ele poder melhorar naquele sentido.” (S2)

A gente é muito de observar o que acontece durante o ano, durante as reuniões, o que que os professores trazem, colocam.. Eles vem muito aqui e falam com a [diretora], às vezes eles falam entre eles e vem alguém e diz que o pessoal não tá contente com isso e com aquilo... Porque liberdade eles tem, [...] quando eles não querem falar com a gente é porque não

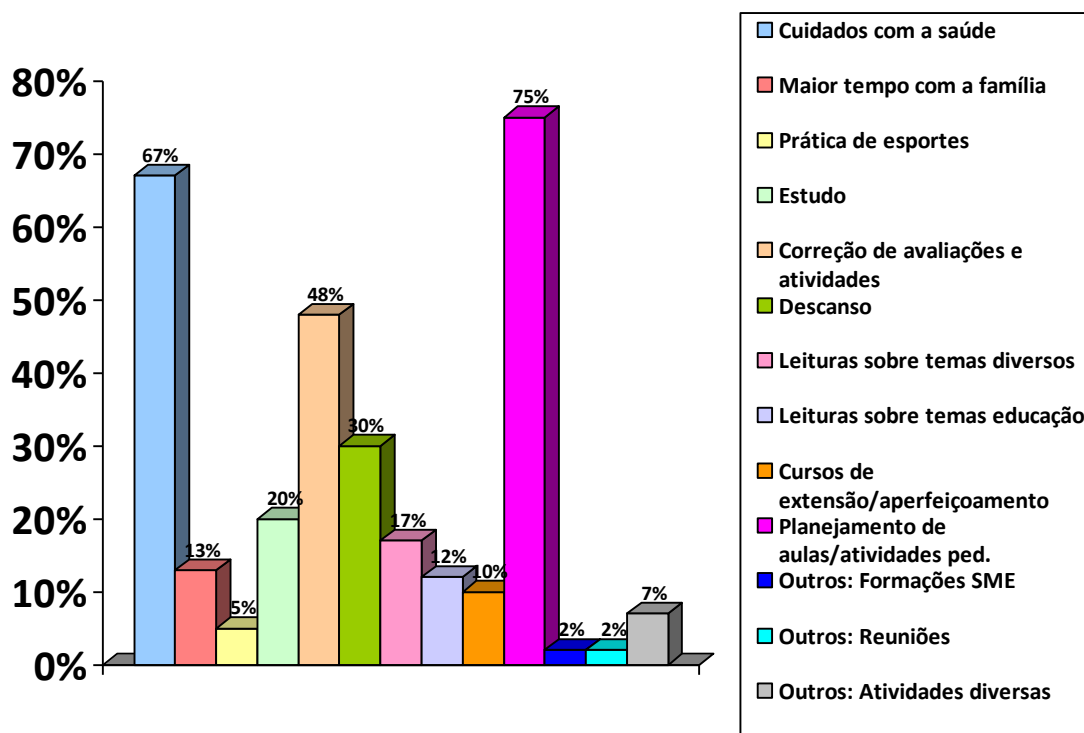
querem, porque a gente é muito de escutar o que eles dizem... E claro, se tem bons argumentos, a gente... Tem que ter bons argumentos, né... Se não tem bons argumentos que convençam porque que não tá legal. Mas assim, geralmente é na conversa, na observação, no dia-a-dia do que aconteceu durante o ano.” (S4)

O espaço de trabalho “externo à sala de aula” do professor, na escola, representa uma possibilidade de efetivação das intervenções cotidianas, parte essencial do processo formativo em serviço. A realidade da rede municipal de Canoas revela que, ainda hoje, em um grande número de escolas, o percentual destinado ao planejamento do professor, ou seja, um terço de sua carga horária semanal⁸, ainda não é uma realidade, em virtude da grande falta de professores. Neste caso, eles têm a totalidade de sua carga horária de atuação em sala de aula, ou, nos casos em que possuem algum “período vago” são realocados para auxiliar na substituição e em outros setores que apresentam falta de recurso humano.

No caso do dia de planejamento semanal, os professores também foram questionados sobre a sua utilização. O Gráfico 13 demonstra que a maioria dos professores utiliza este dia para “Planejamento de aulas/atividades pedagógicas” (75%) e “Cuidados com a saúde” (67%). Também foi apontado por um significativo número de professores “Correção de avaliações e atividades” (48%) e “Descanso” (30%). Em menor percentual, foram apontados “Estudo” (20%), “Leituras sobre temas diversos” (17%), “Maior tempo com a família” (13%), “Leituras sobre temas da área da educação” (12%), Cursos de extensão/aperfeiçoamento (10%), “Atividades diversas” (7%), “Prática de esportes” (5%), “Formações SME” e “Reuniões” (2%).

⁸ Conforme “Lei do Piso”, Lei nº 11 738 de 16 de julho de 2008, que refere no § 4º: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

GRÁFICO 13 - Utilização do dia de planejamento semanal (fora do espaço da escola)



Uma discussão pertinente, com relação ao dia de planejamento semanal do professor, fora do espaço da escola, diz respeito à utilização deste espaço para tal tarefa, em detrimento da utilização para outros fins. O planejamento realizado dentro do espaço da escola possibilita um trabalho que pode realizar-se individualmente, mas que também pode constituir-se coletivo. O planejamento realizado fora do espaço da escola não é um espaço do coletivo e, por isso, possibilita ao professor uma maior autonomia sobre a gestão deste tempo e dos demais tempos livres. Independente do uso deste dia para esta tarefa é necessário que o professor possa entender o “planejamento” como algo inerente ao seu trabalho, indispensável ao seu ofício e que não se limita a um dia semanal, enquanto organização. O planejamento do trabalho pedagógico, entendido como processual, efetiva-se no cotidiano das ações do professor, dentro e fora do espaço da escola, durante o “dia de planejamento”, mas também durante o seu dia-a-dia, tendo o professor, o cuidado de garantir um espaço de tempo, no dia de planejamento ou em outro(s) dia(s), para

sistematizar processos, organizar ideias e materiais, acompanhar trabalhos dos alunos, etc.

O dia de planejamento fora da escola, eventualmente, é cumprido, pelo professor, no espaço da escola, quando ocorrem reuniões, conselhos de classe e outras atividades no dia. No entanto, alguns professores tem certa dificuldade em entender estas atividades, fundamentais ao desenvolvimento do trabalho docente, e constituídas no espaço do coletivo, como atividades de planejamento, conforme aponta um dos professores participantes da pesquisa:

O horário de planejamento (dia de planejamento) deve ser respeitado, não ocorrendo reuniões nesse dia. O pouco tempo que o professor tem para planejar deve ser respeitado. (P8).

É necessário o entendimento sobre a necessidade de ambas as facetas do planejamento do trabalho pedagógico, individual e coletivo. Da mesma forma, embora a pesquisa direcione o foco para a formação continuada em serviço, no espaço da escola, muitos dos participantes fizeram referência, em suas falas, a uma formação contínua oferecida pela mantenedora ou mesmo fora dela, conforme é reproduzido a seguir:

A formação deveria ser de livre escolha do professor. Da forma como é feita com cursos escolhidos pela SME ela não atende aos nossos interesses. (P9)

Eu gostaria que fossem realizadas oficinas relacionadas com a disciplina de atuação dos professores para troca de experiências. (P10)

Gostaria que tivesse mais atividades de formação continuada envolvendo Educação Física, principalmente para os professores novos com pouca experiência. (P11)

Delimitar a formação continuada [...]. Para professores da área nenhuma formação foi oferecida este ano (pela mantenedora). Busquei fora da rede. (P12)

Reitero que a formação pessoal e interpessoal são processos importantes na formação do professor. Acredito também na formação por área do conhecimento. (P13)

Penso que minha área, Educação Física, também é muito importante, portanto a mesma deveria ser melhor vista também por estas questões, pois assim como em outros momentos a disciplina é deixada de lado na formação continuada do educador. (P14)

Deve oportunizar cursos de extensão em todas as áreas. (P15)

Boa parte dos professores aponta um interesse acerca de uma formação continuada que contemple as questões específicas inerentes à sua área de formação e atuação. Tal situação é reveladora de uma carência ou necessidade específica relativa a conhecimentos técnico-metodológicos. Esse indicativo não pode ser desconsiderado e pode nutrir um planejamento de rede/mantenedora que represente possibilidades de crescimento entre os pares com mesma formação e área de atuação. Uma das gestoras aponta, neste sentido:

um ponto que eu defendo muito, que eu creio que a formação continuada ela tem que partir de um diálogo permanente com a rede, aquilo que a gente trabalha muito na pesquisa-ação. Vocês imaginem, não é sonho meu, é uma coisa possível, se eu tiver um núcleo formativo, incluindo os professores da rede e da mantenedora, sobre educação ambiental, sobre alfabetização, sobre linguagem, sobre matemática, sobre artes, sobre ciências exatas e disso transformar uma grande formação em rede, eu tenho a solução pros problemas da rede. Porque se eu reúno os pares e discuto com eles, eu posso de uma carga horária já prevista com eles, eu construo com eles uma plataforma de formação que transcenda uma relação somente de um setor ou outro da secretaria, mas que ela está viva dentro da escola e que de alguma forma ela mexe nos planos de estudos, ela mexe no regimento, ela mexe no projeto político pedagógico da escola, porque eu tenho os pares discutindo e em núcleos, em dias de semana específicos, em horários específicos que essa gente tivesse, que nada mais é isso, que o Observatório da Educação, [...] (G2)

A diversidade de profissionais que trabalham na escola revela que esta é uma questão de difícil resolução, quando trazido para o âmbito da formação em serviço. O tempo escasso, aliado à multiplicidade de situações que requerem momentos de reflexão coletiva, somado à dificuldade da escola em trazer profissionais de diferentes áreas, inviabilizam o atendimento a esta demanda na formação em serviço, no espaço da escola. Desta forma, fica clara a condição de dependência dos processos formativos em suas diferentes modalidades, de acordo com os contextos, público-alvo e necessidades/objetivos específicos, sem que haja a exclusão ou sobreposição hierárquica de um ou outro formato. Atentos a esta questão, a mantenedora iniciou, de forma experiencial, o planejamento de uma formação específica, conforme relata uma das gestoras entrevistadas:

Mas eu tenho só uma experiência pra dizer que em Educação Ambiental e Artes a gente conseguiu uma proposta formativa muito interessante a partir disso, e eu estou escrevendo sobre isso, que é o Núcleo de Educação Ambiental. São cinco professores da rede, junto conosco, com a diretoria pedagógica, que discutiu todos os planos de estudo, em três encontros, não mais que isso, discutiu o que a rede gostaria de estudar sobre Educação

Ambiental na sua transversalidade, e construiu, construímos uma plataforma formativa comum pra toda a rede. Essa plataforma formativa a gente vai ter um professor, no mínimo, de cada escola, que vai estar dentro do programa, e ainda em novembro a gente apresenta pra esse grupo essa proposta. O que que eu quero com isso? Eu acho que eu quero provar, se precisasse provar, que essa minha ideia, que é trazida por tantos teóricos e defendida por grandes teóricos e defendida por tantas pesquisas acadêmicas, pode acontecer em Canoas. E esse projeto piloto da Educação Ambiental, ele certamente desencadeará outras propostas formativas em outras áreas do conhecimento. Então eu imagino a gente lá em junho, tenha um grande seminário, onde o pessoal da Educação Ambiental traz a sua experiência e dialoga como pessoal da matemática, e dialoga com o pessoal da linguagem... Nossa, nós vamos ter a experiência mais rica. (G2)

Tal proposta formativa possibilitaria contemplar questões de áreas específicas, mas também, em sua transversalidade, a todas as áreas, além de ser realizado por professores da rede, que vivenciam diariamente o cotidiano vivo da escola.

Apesar do claro entendimento sobre a importância da formação continuada, chama a atenção o relato relevante de alguns professores:

Sou a favor da formação continuada sempre, pois por pior que seja sempre dá pra aproveitar algo. Porém, sou completamente contra a ilusão de que só com formação continuada vamos elevar os índices de aprovação, diminuir a evasão, enfim, resolver os problemas da educação. Jamais concordarei com a afirmação velada de que a culpa do processo educativo ter falhado é porque o professor não é competente. Acredito que aliado ao processo de formação continuada deve vir atrelado uma assistência às famílias, acompanhamento médico (psico, psiquiátrico e neurológico) sempre que necessário, pois nenhum professor com a máxima formação que possa ter conseguirá bons resultados satisfatórios de um aluno que vem pra escola com fome, sujo, doente (muitas vezes clinicamente, psiquiatricamente falando, neurologicamente, psicologicamente) e sem atendimento algum; abandonado pela família; em resumo com inúmeros problemas que afetam diretamente a aprendizagem. [...]. (P16)

É importante que haja redução de número de alunos em sala pra que haja mais tempo e disponibilidade ao atendimento mais individualizado aqueles que precisam e colocarmos em prática o que estudamos e planejamos. (P17)

É importante que as resoluções sobre temas importantes debatidos na escola possam sair daqui para também podermos ter suporte de profissionais da saúde para um melhor aproveitamento dos alunos em seu rendimento. (P18)

É evidente que a educação traz em sua bagagem uma ampla lista de problemáticas, que abarcam desde a formação dos profissionais, passando por problemas de gestão, de infraestrutura, de espaço, de tempos, além dos problemas sociais que refletem, inevitavelmente na escola. Ao apontar a importância da

formação continuada de professores para a qualidade do trabalho pedagógico, de forma alguma se deve entendê-lo através da compreensão do professor como único responsável por um processo que é dependente de inúmeras variáveis. A atenção ao contexto em que se está imerso, com todas as especificidades, em todos os níveis, constitui condição indispensável para a mudança de uma realidade que está posta. A promoção de parcerias intersetoriais, no caso de uma rede municipal possibilitaria o encaminhamento de diferentes situações que fogem à ação da escola, potencializando o trabalho desenvolvido pelos docentes.

Filipouski et al. (2005) chama a atenção sobre a importância do compromisso pessoal do professor, enquanto condição para que a formação se efetive, pois somente com este comprometimento, individual e profissional, é possível investir na eficácia da formação. O comprometimento do professor deve abarcar desde a compreensão sobre a necessidade de continuar se formando, permanentemente, como condição inerente ao seu ofício, até a compreensão sobre a escola necessária nestes tempos de mudança. Somente a partir de tal premissa é possível pensar uma formação mais ampla, com efeitos no coletivo da escola, que se consolide na ação do grupo, impulsionando todo o sistema educativo para a mudança.

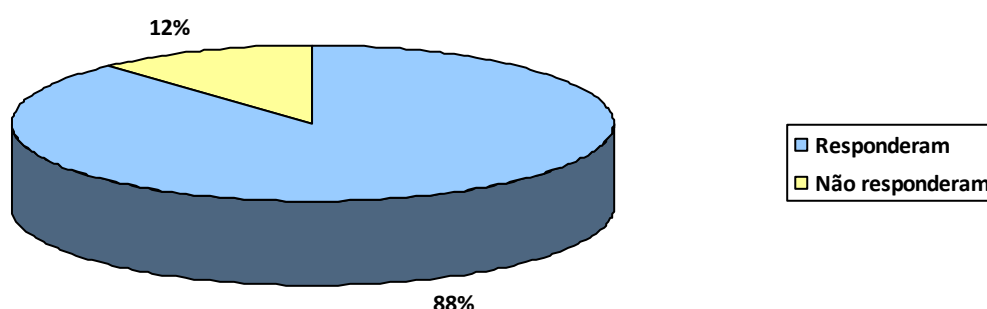
5.3.4 Dificuldades da formação continuada na escola

O levantamento das dificuldades enfrentadas na escola para a efetivação de um processo de formação continuada em serviço constitui um passo preliminar fundamental para a criação de estratégias e a elaboração de alternativas que minimizem tais problemas. Desta forma, ao ouvir a fala dos diferentes sujeitos envolvidos em tal processo, os entrecruzamentos surgidos dão indícios de um trabalho a ser realizado por ambos, no sentido de superar essas dificuldades e efetivar uma formação continuada que se constitua enquanto processo e que se consolide como viés indispensável do trabalho pedagógico realizado na escola.

No instrumento proposto aos professores, o questionamento sobre este aspecto foi realizado através de uma questão aberta, sem a proposição de alternativas para marcar. Desta forma, conforme ilustra o Gráfico 14, 88% dos professores responderam à questão, que se configurava desta forma: “Quais, em

sua opinião, são as principais dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço?”. Assim, 12% dos participantes não responderam à questão.

GRÁFICO 14 – Retorno dos professores à questão sobre dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço



A leitura e análise das respostas conferidas a este questionamento possibilitou elencar categorias, dentre as dificuldades enfrentadas pela escola na formação. As principais dificuldades apontadas são “tempo”, “carga horária/falta de professores” e “assuntos e necessidades não contemplados”, categorias estas que serão detalhadas na sequência.

5.3.4.1 Tempo

A partir da análise das falas dos sujeitos, ficou bastante evidente a preocupação com o tempo destinado à formação continuada em serviço na escola. A maior parte dos professores considerou o (pouco) tempo como uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola na formação, conforme é reproduzido a seguir:

Precisamos de mais reuniões na escola para trocar ideias com as colegas e nos reunir com séries paralelas para discutirmos conteúdos, atividades, etc. (P19)

Tempo para ter uma participação mais efetiva. Outras urgências do dia-a-dia interferem no bom desempenho para estudos e melhora na qualidade das propostas. (P20)

A principal dificuldade é o tempo muito curto para ter uma formação de qualidade. (P21)

Necessitamos de mais tempo para planejamento e reuniões de classes paralelas. Mais tempo com a equipe pedagógica para conversar sobre o trabalho e alunos. (P22)

Com relação a esta questão, os professores apontam que o tempo destinado à Formação Continuada em serviço na escola é pouco para que se possam discutir todos os aspectos necessários ao bom desempenho do trabalho pedagógico. O tempo escasso refere-se, tanto em relação à periodicidade com que se realizam os encontros, mensalmente, quanto ao tempo destinado para cada encontro, em geral duas horas.

Esta questão também é uma preocupação dos supervisores escolares, que, quando questionados, comentaram:

Eu acho muito importante, eu acho que até deveria ser mais formações do que realmente a gente tem, porque eu acho que tu só vai crescer se tu tiver sempre uma formação, tiver sempre um estudo, se tiver uma sequência. (S1)

Então hoje pra mim falta tempo de tu sentar e falar com os professores, discutir alguma coisa específica daquela etapa ou daquele professor, porque tem professor que tem uma certa limitação e tu precisa ir fazendo, digamos assim, algum suporte pra ele, pra ele poder melhorar naquele sentido. (S2)

Às vezes eu fico me questionando assim, porque são 2 horas só, até que tu sente, que tu comece, que tu organize, quando vê acabou. Eu me sinto perdida, assim, às vezes nesse sentido. Apesar de ter boas ideias, boas intenções e de ter leituras, a gente tem leituras, a gente tem... mas às vezes eu fico... (S3)

Além disso, essa percepção também ficou clara na fala de um dos gestores da mantenedora:

O que eu observo, como eu já falei, é um aspecto que é a questão do tempo, a gente sabe que por mais que a escola tenha duas horas mensais, a escola precisa mais tempo pra formação, porque muitas vezes, como eu te falei, a gente como escola se programa pra uma formação e as intercorrências dos fatos que acontecem dentro da escola, que são dinâmicos, aquela formação acaba não acontecendo, por outras demandas, e fica capenga a formação, então uma das dificuldades que eu penso é tempo. E nós como mantenedora precisamos organizar, ajudar a escola a organizar um tempo maior pra formação, isso é uma das maiores dificuldades que eu enxergo assim, em relação à formação. (G1)

Evidente que, conforme já pontuado pelos diversos sujeitos da pesquisa, o pouco tempo destinado à formação continuada na escola é dificultador de um processo que se quer permanente e contínuo. No entanto, é conveniente pontuar a necessidade de, frente a essa dificuldade, a própria escola autorizar-se a buscar espaços de formação em serviço alternativos, entendendo-a enquanto ação que se estabelece também no cotidiano das relações pedagógicas na escola, e não somente em um espaço delimitado da “Reunião Pedagógica”. Ferraço (2008) menciona sobre a “necessidade de considerar a *diversidade de possibilidades* que se colocam no cotidiano da escola para o conhecimento e, por efeito, para o currículo e a formação continuada.” (p. 17, grifo do autor). Assim afirma o autor:

[...] a formação continuada poderia ser pensada como estando relacionada ao movimento de tessitura e ampliação das redes de *saberes-fazer* dos educadores e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos. Com isso, defendemos um processo de formação continuada que aconteça em meio às redes cotidianas, evocando questões específicas, mas que não se reduzem ao local, e assumindo o cotidiano vivido enquanto *espaçotempo* de análise da complexidade da educação.
 [...] falar em currículo e formação continuada só faz sentido se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é, seus usos, ações, informações, alterações, realizações, negações, desconSIDERAções, argumentações, obliterações, manipulações... (p. 21-22, grifo do autor)

Por outro lado, a dimensão coletiva do processo de formação continuada em serviço, na escola, não pode ser meramente substituída pela formação no espaço cotidiano de relações. Um espaço coletivo de discussão, onde os professores possam falar, ouvir, trocar, crescer, aprender, ensinar, é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico cada vez menos fragmentado e individualista. Tais dimensões da formação continuada devem ser complementares e não podem andar descoladamente uma da outra; é preciso garantir uma coerência de ações, entre o que se desenvolve cotidianamente e aquilo que se discute/constrói coletivamente.

Fusari (2000) aponta que a formação continuada dos professores poderia ser mais bem sucedida se a equipe da escola a encarasse como valor e condições básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. Nesse sentido, a estrutura e a gestão precisam ser pensadas de forma a possibilitar essa faceta constituída como prioridade. Assim, o calendário letivo precisaria ser

organizado de forma a garantir as oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas e reflitam na e sobre a ação, garantindo a ampliação do tempo destinado para tal. Esse movimento representaria a concretização de uma formação contínua, dentro da rotina escola, não sendo percebida como eventual ou esporádica. A formação precisa ser entendida como algo inerente ao trabalho educativo que a escola realiza.

5.3.4.2 Carga Horária/Falta de Professores

Outro importante aspecto mencionado pelos professores, enquanto dificuldade no estabelecimento do processo de formação continuada na escola refere-se à carga horária e/ou a falta de professores nos quadros de pessoal das escolas. Tais situações podem ser entendidas como interdependentes na medida em que a falta de professores também acarreta a sobrecarga de trabalho em termos de carga horária. Da mesma forma, o excesso dessa carga contribui para a falta de professores, especialmente no caso de profissionais afastados por estresse ou outros problemas de saúde, decorrentes da sobrecarga de trabalho. Com relação a estes aspectos, pontuam alguns dos professores:

A carga horária é alta demais. Os poucos momentos de formação continuada são insuficientes. Seria necessária uma redução de carga horária e a organização de pequenos grupos de discussão nos momentos livres passados dentro da escola (nas 'janelas'). (P23)

A falta de professores, pois com o quadro incompleto os professores não podem sair da sala para fazer cursos. Também a excessiva carga horária impede que o professor possa aproveitar tais formações. (P24)

Com tantas aulas que tenho, não consigo observar as dificuldades observadas pela escola. (P 25)

Obs.: Não se tem em Canoas 1/3 destinado a planejamento conforme LDB. (P26)

A sobrecarga de trabalho e a falta de professores prejudica o andamento de toda a escola, estendendo seus efeitos também à formação continuada pontual e cotidiana. Conforme já mencionado, supervisores e equipe diretiva encontram-se sobrecarregados de atribuições que nem sempre são suas, por função. O excesso de carga horária impede um acompanhamento sistemático e individualizado aos

professores, comprometendo o processo de formação no cotidiano. Da mesma forma, as atenções dos supervisores que deveriam estar voltadas aos processos formativos em serviço, deslocam-se em direção às urgências, atuando este profissional como um “bombeiro”, “apagando incêndios”, resolvendo as demandas urgentes e deixando de lado a formação como processo, que demanda, além do momento em si, planejamento, avaliação, observação, etc, conforme já mencionado.

O excesso de períodos trabalhados em sala de aula, em detrimento à carga horária cumprida em outras ações pedagógicas, realizadas sem a presença dos alunos, da mesma forma, prejudica um envolvimento dos professores com a “escola e seus projetos” (NÓVOA, 2004). O espaço da sala de aula pode constituir-se um “mundo a parte” onde o professor desenvolve seu trabalho, alicerçado em conteúdos previstos em planos que, muitas vezes, encerram em si mesmos o trabalho desenvolvido pelos docentes, impossibilitando um olhar de coletividade, de inter/trans/multidisciplinaridade e delimitando a prática pedagógica ao desenvolvimento de uma listagem de conteúdos desconexos de um contexto maior, no caso a escola.

Talvez a ressignificação da profissão docente precise passar pela compreensão de um contexto mais amplo. Chama a atenção a fala de um aluno do ensino superior, chegado à escola para fazer seu estágio/prática de ensino, ao referir que: “hoje não vou ficar pois tem reunião pedagógica e meu estágio é de prática docente”. Tal discurso, observado no cotidiano do trabalho de supervisão escolar, traz elementos que permitem entender o olhar da sociedade em geral e também dos alunos que se encontram em formação inicial acerca do trabalho que irão desenvolver depois de concluída esta etapa. Entender que “trabalho docente” diz respeito apenas ao trabalho desenvolvido em sala de aula é indicativo de um necessário espaço a ser conquistado no que se refere ao planejamento, à avaliação, à assessoria, ao acompanhamento, dentre tantas outras atividades pertinentes ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. A qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor está proporcional e diretamente vinculada à qualidade do tempo destinado para a realização do trabalho pedagógico “paralelo” desenvolvido fora de sala de aula. Por esta razão, reafirma-se a necessidade da compreensão de que o tempo destinado ao planejamento, garantido por lei, mas nem sempre efetivado na prática, seja reconstituído enquanto espaço de planejamento e não de “folga”. Talvez o cumprimento deste no espaço da escola,

possibilitaria a constituição de um trabalho, por hora ainda inexistente na rede, de planejamento, construção e avaliação coletivos e individuais, em paralelo com os pares da mesma área do conhecimento ou dos mesmos anos/séries, em conjunto com supervisores e orientadores, etc. No entanto, é importante ressaltar que um investimento no sentido desta organização precisaria vir acompanhado de algumas outras ações, dentre as quais, o provimento dos recursos humanos necessários ao trabalho da escola, o que hoje não é realidade na maioria das escolas da rede, o ajuste da carga-horária dos professores, um trabalho de acompanhamento e formação das equipes pedagógicas no sentido do desenvolvimento deste trabalho, a criação de alternativas que viabilizem a garantia de dias letivos aos alunos, previsto por lei, etc.

5.3.4.3 Assuntos e necessidades não contemplados

Outra dificuldade apontada por vários professores diz respeito ao atendimento às necessidades dos professores, especialmente através das temáticas/assuntos abordados, conforme comentam alguns professores:

Os temas abordados devem ser escolhidos pelo grupo de professores da escola. (P27)

Organizar de forma que atenda a todas as disciplinas estas formações. (P28)

Maior tempo para a realização das atividades e profissionais especializados em cada área, para auxiliar na formação continuada. (P29)

Um dos gestores da mantenedora também aponta indícios de uma parceria necessária neste sentido:

Então nós como mantenedora qual é o nosso papel? Poder estar então ajudando essa escola a providenciar alguém, a conseguir um parceiro, enfim, muda às vezes, tudo se tramita, se resume na palavra parceria, que a gente possa ouvir a escola em suas necessidades, cada vez mais, e estar proporcionando pra escola cada vez mais espaços de formação. E a gente também entende que a parceria da escola conosco também é importante. De estar também nos dizendo o que precisa, estar também nos apontando caminhos, porque nós como mantenedora não temos a razão absoluta de tudo, obviamente, e nem a escola. Mas juntos, na discussão e no debate, a gente consegue enxergar um caminho melhor. (G1)

Sendo assim, cabe retomar a discussão sobre as modalidades formativas a partir das quais a formação continuada se desenha. Uma formação continuada em serviço, no espaço da escola, não conseguirá dar conta de resolver as problemáticas específicas e individuais dos professores. A multiplicidade de interesses e necessidades, derivadas da variabilidade de áreas de atuação, impossibilita que tal necessidade seja atendida nesse espaço, constituída como espaço formativo do coletivo. Por outro lado, essa modalidade formativa poderia ser contemplada através da oferta de cursos e oficinas pela mantenedora, através da reunião de professores com interesses e necessidades semelhantes, possibilitando, inclusive, a troca de informações e experiências entre os pares.

5.3.4.4 Outras dificuldades enfrentadas

Ainda existem outras dificuldades enfrentadas pela escola, para a efetivação do processo de formação continuada. Foram indicadas pelos professores como dificuldades também enfrentadas: a falta de interesse do grupo docente, ou de parte do grupo; a obrigatoriedade da participação; a falta de continuidade dos casos estudados; a falta de integração dos professores participantes; a não oferta de formação continuada específica para algumas áreas; a falta de acompanhamento sistemático ao trabalho do professor; a obrigatoriedade de pautas, solicitadas pela mantenedora; a falta de autonomia da escola (pedagógica e administrativa); a falta de políticas públicas que incentivem esta prática.

Sobre a resistência dos professores a participarem da formação continuada, assim refere um dos supervisores:

Assim, tem muita resistência por parte dos professores de participarem da formação continuada. Alguns colocam assim que é fora do que é a realidade da escola, assim as da secretaria. Então, com relação à secretaria, há muita resistência em participarem, por parte de alguns. Na escola nem todos levam a sério essa formação. Porque? Porque o pessoal pede muito assim, tempo pra sentar, pra estudar, pra discutir. Aí quando tu propõe o tempo, quando tu propõe o material, se tu não é o fiscal, se tu não tá sentada no grupo, a coisa não vai. (S2)

E continua, afirmando que

mesmo tendo o espaço nem sempre ele é bem aproveitado nessa formação. De sentar, de discutir, de ler o material, de produzirem material, em algumas reuniões, de fazerem coisas práticas. [...] Então acredito que esse espaço poderia ser melhor aproveitado por parte do professor. (S2)

Desta forma, é possível pensar que, embora o tempo seja pontuado pelos professores como limitador do um processo formativo na escola, a resolução desta questão, somente, não daria conta dos problemas relacionados a este processo na escola.

Rui Canário (2006) aponta que a valorização da aprendizagem através da via da experiência requer um reconhecimento sobre a importância das interações formais e informais nos processos formativos. Desta forma,

A formação centrada na escola não significa pura autogestão da formação nem dispensa apoio exterior. Pelo contrário, o apoio externo e as suas funções de crítica, de facilitação, de informação e de catalização podem, na realidade, contribuir para que as escolas encetem um *ciclo de resolução de problemas* e o conduzam de modo adequado.” (CANÁRIO, 2006, p. 79-80, grifo do autor)

A partir de tal afirmação, é possível apontar o entendimento de que o processo de formação continuada em serviço, embora concebido e efetivado no espaço da escola, não exclui a necessidade de parcerias e “apoio externo”, entendido em suas diferentes possibilidades. Esse apoio pode ser caracterizado tanto por profissionais de áreas diversas, por colegas gestores da mantenedora da própria rede, do diálogo com a academia e com pensadores/teóricos da educação. A abertura a tal dinâmica pode ser compreendida como elemento fundamental, possibilitando o enriquecimento do processo, tanto no que diz respeito a escola como um todo, quanto ao professor, conforme relata um dos supervisores:

Eu acho que a maior dificuldade é “estar aberto para”. Esta é a dificuldade hoje. Porque tem muitas queixas assim do tipo: “Ah, mas eu tenho tantos alunos com dificuldade. Então parece que as pessoas olham só pro seu, elas não veem que a outra. Do tipo assim: “Tenho 3 alunos que estão me dando problema, eu não quero eles lá na sala, eu vou mandar pra cá.” Ou: “Eu não quero na minha sala, eu quero que vá pra outra”. Ou eu pego a listagem no início do ano: “Mas porque que eu estou com esse e com esse, manda pro fulano”. Então tem muito isso, às vezes falta esse trabalho de grupo, vamos dizer assim, de entender que todas tem, todas tem alunos de inclusão, todas tem dificuldades. E então, é estar aberto para o diferente e saber que nem tudo a gente sabe, mas que junto a gente pode chegar a uma conclusão, mas que vai dar trabalho. E vai demandar tempo. Então nem todas as pessoas tem essa paciência de esperar.”. (S2)

Ribas e Carvalho (1999) apontam, então, sobre a dificuldade em atribuir a responsabilidade ao professor e à escola na resolução de todos os problemas sociais com os quais se defrontam. A responsabilidade de ambos reside na possibilidade da ampliação do objeto de reflexão, como agentes de uma prática pedagógica consciente. É esta reflexão que deve extrapolar os muros da escola para auxiliar a identificar e compreender as contradições presentes no cotidiano escolar.

5.3.5 *O professor e a formação continuada na escola: a constituição de um lugar*

O entendimento acerca do lugar que ocupa o professor na formação continuada na escola perpassa por dimensões que são individuais, mas que também são coletivas. A participação docente neste processo desenvolvido na escola depende, em grande parte, da compreensão do professor sobre o seu lugar, que depende da constituição de sua identidade profissional e também das relações que estabelece com os demais membros da escola, especialmente seus pares e equipe diretiva/pedagógica.

Quando a escola já possui uma caminhada que aponta para a participação ativa, com construções e decisões que partem do próprio grupo, há uma maior resistência quanto às imposições vindas de diferentes lugares, tanto da equipe da escola, quanto da mantenedora. Um dos supervisores aponta:

Mas o nosso professor aqui ele é bastante crítico, ele não aceita as coisas impostas, a gente tem que usar assim bastante de democracia, sabe, tem que colocar sempre pro grupo decidir. Daí o grupo decidindo eles aceitam. Agora, quando vem assim, imposto determinadas coisas, como eu vou te colocar da “Ação em Rede”⁹, que a gente já tinha comentado antes. A “Ação em Rede” é uma coisa assim bem complicada porque veio imposto, uma coisa que não partiu deles, que eles não veem muito significado nessa Ação... eles cumprem, mas não é de... então quando vem assim, a participação deles... eu vejo que quando a gente decide na escola, quando a gente decide na reunião, como é os assuntos, ele é bem mais proveitoso do que quando vem imposto. (S1)

⁹ Ação em Rede: Ação, proposta pela mantenedora, na qual, em uma das semanas próximas ao final do trimestre, todos os professores da escola devem “parar” o trabalho que estão desenvolvendo, realizando um trabalho de recuperação da aprendizagem. Tal ação objetiva, também, a redução dos índices de baixo rendimento dos alunos.

Da mesma forma, ao sentir-se inserido e parte do processo de formação continuada na escola, o professor passa a valorizar mais este espaço, comprometendo-se com o trabalho realizado pelo grupo. Assim, os professores passam também a considerar o saber da experiência do colega como possibilidade de enriquecimento do seu trabalho, através de uma dinâmica de compartilhamento e troca, conforme aponta um dos professores:

Acredito que a formação também é um lugar onde os colegas colocam suas angústias, pois ouvindo e falando sobre problemas parecidos te faz ver que não está sozinho e consequentemente a troca dessa experiência te ajuda a perceber melhor o que está acontecendo. (P30)

A construção do lugar do professor no processo de formação continuada, através do viés da coletividade, favorece que projetos de escola possam ser efetivamente realizados, a partir do engajamento de todos. Um dos supervisores comenta:

Outra coisa que eu vejo muito, que é formação... a gente sempre pede pros professores pra gente trabalhar em grupo, em conjunto. Então, digamos, lá no conselho de classe, na reunião, a gente combinou numa determinada série tá dando um problema "Pessoal, todo mundo tem que ter a mesma linguagem, ter a mesma postura", então tu sempre quebra, sabe. Então eu acho que isso são coisas que a gente discute na formação e eu acho que isso faz parte da formação. Porque professor ele é... Não adianta tu ter um discurso e na prática tu fazer uma coisa diferente. Não adianta eu pedir, por exemplo, participação, se eu não participo, se eu não contribuo com aquilo também. Então há muita disparidade no que é falado e no que é feito. Então eu acho que formação é isso, é um conjunto de coisas e vem muito da postura do professor. (S2)

A efetivação das propostas trabalhadas na formação continuada no espaço da escola passa pela constituição do próprio grupo enquanto coletivo. Na maior parte das vezes, percebe-se um desencontro entre combinações feitas e ações efetivadas. Verifica-se uma grande dificuldade em conseguir que os professores tenham uma ação uniforme, do ponto de vista de cobranças, de direcionamentos e de encaminhamentos com os alunos, especialmente.

O individualismo, recorrente na profissão docente, é um elemento trazido por Fullan e Hargreaves (2000), quando apontam, que tal problemática tem raízes profundas, efetivadas a partir da própria arquitetura, do horário, da sobrecarga de trabalho e da própria história. Para os autores, "a queda das paredes do individualismo constitui uma das questões fundamentais pela qual vale a pena lutar"

(p. 211). No entanto, não há ainda, hoje, um encorajamento suficiente neste sentido, que incentive os professores para que trabalhem de forma coletiva, aprendendo uns com os outros e melhorando suas habilidades como uma comunidade. E seguem, afirmando que:

Por um lado, queremos que os professores questionem as práticas existentes e que se abram a novas idéias e maneiras potencialmente melhores de realizar suas atividades. Por outro lado, precisamos respeitar os conhecimentos e as idéias que os professores já possuem e tomá-los como ponto de partida, ou corremos o risco de nos desviarmos de práticas valiosas que já existam, além de alienar os professores agindo assim. (FULLAN E HARGREAVES, 2000, p. 36)

A valorização dos saberes dos docentes é condição fundamental na (re)criação de práticas pedagógicas refletidas e discutidas, pois o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e desestruturam. Assim, o conhecimento docente pode construir-se com a quebra de certezas, presente nas práticas cotidianas, através da intervenção que buscam desestruturar as certezas que suportam essas práticas, abalando convicções arraigadas, colocando dúvidas. A partir daí, então, novas hipóteses constroem-se, alcançando novos níveis de conhecimento. Toda essa construção não ocorre de forma isolada, mas dá-se na parceria entre as pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Esses desafios precisam ser vencidos coletivamente, com apoio mútuo e recíproco, com cada um oferecendo o que sabe e estando aberto a ouvir e analisar as posições diferentes da sua. Desta forma, o profissional acaba por adquirir outras formas de ver o mundo, vendo-se nele e compreendendo seu papel no exercício profissional. (MIZUKAMI et al., 2002).

5.3.6 *A relação escola-mantenedora*

A compreensão acerca da relação estabelecida entre escola e mantenedora, em suas variadas dimensões, é condição indispensável para pensar o processo de formação continuada estabelecido na escola. Desta forma, ainda na construção do projeto de pesquisa, o questionamento sobre este aspecto já se encontrava presente e constituía um dos balizadores da análise desta investigação.

Todos os sujeitos participantes foram de alguma forma questionados sobre sua percepção sobre a relação estabelecida entre escola e mantenedora. Cabe mencionar que, sendo as escolas pesquisadas pertencentes a uma rede de ensino, no caso municipal, não há como não haver essa relação. Um dos gestores da mantenedora refere que

a escola é apenas um braço da secretaria, mas ela também é a presença do Estado dentro de uma comunidade escolar, que deveria estar muito, muito alinhavada com a política pública que é defendida, que é traçada pela secretaria de educação e pela mantenedora. (G2).

Da mesma forma, embora para muitos professores e supervisores, a presença da mantenedora seja compreendida apenas como fiscalização, é importante ressaltar que tendo como pressuposto um trabalho em rede, integrado, com a contribuição de diferentes instâncias, a relação direta e participativa se faz indispensável, entre os sujeitos das instituições. Um dos supervisores faz a seguinte colocação a respeito:

Eu não vejo muita interferência, a gente coloca, quando a gente mandou o projeto, o projeto foi aprovado, não teve nenhuma alteração, foi aceito, não há a participação delas nas nossas reuniões, então eu acho que a gente fica assim bem livre, a gente tá tranquila assim, não tem repreensões, não tem, não interferem no assunto. A gente só passa pra eles o assunto que a gente vai trabalhar, né, que a gente é cobrado, mas fora isso não tem interferência. (S1)

Esta “não interferência” citada pelo supervisor também representa um aspecto problemático, pois a “interferência” da mantenedora de qualquer instituição na organização do trabalho é fundamental. O questionamento deveria direcionar-se para o sentido de entender como se dá essa relação, de que forma a mantenedora está buscando orientar e auxiliar a escola para que o processo formativo possa ser potencializado, sendo a “não participação” tão preocupante quanto uma participação de caráter impositivo. Na fala de outro supervisor, fica evidente uma preocupação com esta mesma “não participação” da mantenedora, após a cobrança de documentos, projetos e relatórios, conforme reproduzido:

Existe uma cobrança da mantenedora quanto à pauta das reuniões, quanto aos projetos de formação continuada, quanto aos relatórios pós-reuniões, mas assim, pouco acompanhamento, não sei se chegam a ler todas aquelas coisas assim... Mas até oferecem apoio, ajuda, mas tu acaba te

virando por ti mesmo... é mais acho que cobrança mesmo. E a escola vai dando conta mesmo e não consegue também... Afinal de contas tu tem que dar conta de tudo isso, atender aluno em sala de aula, atender a família que está às vezes aí pedindo socorro, a nossa clientela aqui não é fácil, não é fácil, são 1000 alunos, crianças que às vezes vêm machucadas pra escola, vem doentes pra escola e a gente tem que estar correndo atrás. (S3)

Um trabalho em rede deve direcionar as ações norteadoras por um mesmo fio balizador, no entanto, não pode ser entendido como instrumento que “engessa” e que imobiliza as especificidades das escolas, com suas diferentes realidades. A burocratização das relações de trabalho e do próprio planejamento da escola funciona, às vezes, mais como dificultador do que como facilitador da consecução de um trabalho que, por ser pedagógico, é dinâmico. Tal questão fica evidente na fala de um dos supervisores:

No início quando vieram as datas já prontinhas, a gente ficou assim “[...] mas aí tem a data”... a gente não gostou muito. E também, [...] tu organiza a reunião e tem que ficar colocando aí pra mandar pra eles o que que se decidiu na reunião. Agora eu não faço mais isso, não tô e até falei assim.. Por que às vezes tu organiza a tua reunião, aí surge alguma outra questão importante, aí na hora a gente vai conversar só sobre isso, então a gente não fica assim, sabe... (S4)

A dinâmica da escola, por ser viva, precisa ter linhas de ação norteadoras, mas não pode ficar imobilizadas por uma burocratização que impossibilita a criatividade e o potencial criador/transformador de seus profissionais. Um trabalho de assessoria que esteja junto da escola, participando de momentos significativos, é fundamental para estabelecer um trabalho de parceria, que supere o olhar de fiscalização, em direção a um olhar de compartilhamento. Uma das gestoras da mantenedora aponta sobre essas questões:

Primeiro, quando eu entrei, volto a te dizer, quando eu entrei aqui, um dos pré-requisitos foi poder estar de volta na escola, então, organizar esta equipe que visitasse a escola. E de fato, a gente começou a visitar e enxergou coisas que a gente nem sequer imaginava, imaginava mas não concretizava. [...] E essa parceria ela só acontece se de fato a gente conseguir conquistar a confiança da escola. Eu digo que esses dois anos em que a gente esteve visitando, em torno de 700 visitas que a gente tem feito nesses dois anos, foi um trabalho de acolhimento, foi um trabalho de monitoria, obviamente em alguns momentos, porque nós como mantenedora precisamos dar conta de algumas questões administrativas, isto é óbvio, não podemos fugir disso. Mas principalmente de conquistar a confiança das escolas e nós nelas. Conquistar essa confiança. Eu entendo que, obviamente, tem algumas coisas que a gente ainda desconhece, mas eu consigo enxergar na grande parte na rede uma confiança maior, uma parceria maior, aqui com o nosso departamento, pelo menos. Porque a

gente recebe muitas vezes demandas que nem são da nossa diretoria especificamente, mas que a gente corre atrás e resolve, porque é dessa forma que o nosso grupo trabalha. Uma demanda da escola, nenhuma delas é sem importância, todas elas tem uma relevância, porque é daquela escola, é daquela equipe, é daquele professor e a gente tem que dar uma resolutive. (G1)

Ressalta-se a importância de que, ao constituírem, mantenedora e escola, braços de uma mesma rede, essa estreita e afinada relação seja observada de forma clara pelos professores, de forma a possibilitarem um trabalho em parceria. Chama a atenção a fala de um dos professores:

A equipe diretiva é muito favorável à formação continuada, mas noto que nem todos os docentes tem o mesmo olhar. Essas formações continuadas deveriam partir de uma necessidade ou coerência dos docentes e não de 'tapa buraco' do tipo 'missão cumprida' ou 'fizemos alguma coisa'. A (SME) não participa diretamente [das formações] e, portanto, as necessidades dos professores não saem do papel. (P31)

Tal relato demonstra o claro entendimento do professor sobre o descompasso em que atuam escola e mantenedora, com relação à formação continuada. Como já foi referido, a formação continuada não esgota-se no trabalho desenvolvido em serviço, no espaço da escola. Desta forma, a mantenedora, ao propor momentos formativos específicos precisa organizá-los a partir de uma coerência pedagógica no que se refere ao trabalho que também é desenvolvido no contexto da escola. A formação oferecida pela mantenedora não pode estar descolada da oferecida pela escola, muito embora, as duas modalidades poderão atender a necessidades diferenciadas e específicas. Um dos gestores da mantenedora, ao apontar a necessária relação afinada entre escola e mantenedora, argumenta:

eu creio em dois campos. Um trabalho é o trabalho de apoio, cotidiano, na escola. Nós da mantenedora, precisa ter uma equipe multifuncional, eu chamaria, que ela deveria responder às questões da escola, desde a inclusão, até as questões financeiras, no cotidiano da escola, que é o trabalho esse de formiguinha, de assessoria, de cuidado, de atenção, pra que ajude a escola a construir a sua autonomia pedagógica, financeira e os seus caminhos próprios. Outro grupo deveria estar atento à essas demandas que vem da escola e elaborar então as políticas de acordo com as necessidades que a escola apresenta para esse grupo de assessoria, que creio eu ser a diretoria pedagógica (G2)

E continua, defendendo suas ideias a respeito das dificuldades que enfrenta a mantenedora para estabelecer adequadamente esta relação:

esses grandes eixos da política formativa, ainda não foram traçados adequadamente, tendo em vista esses indicadores da escola, que podem ser o IDEB, os dados do Canoas Avalia, os dados do PDE Interativo, os dados das demandas cotidianas, que falam da inclusão, que falam da lei 10.639, que falam da lei da inclusão da música no currículo, que fala da questão da alfabetização nos três anos do Ensino Fundamental, que fala dos indicadores que estão lá trazidos através do Provinha Brasil e do Prova Brasil, das Olimpíadas da Língua Portuguesa, dos programas de leitura, então são várias ações que a gente desenvolve, mas que a gente não consegue amarrar numa grande política formativa com os professores e com as equipes diretivas. É mais ou menos assim: um grupo da secretaria tem uma necessidade de fazer uma formação sobre Gestão Compartilhada, então organiza um curso de 30 horas e chama os diretores e faz a formação. Bom, mas qual a linha norteadora da secretaria? É a re-humanização, é o cuidado com o cuidador e se for essa a linha da secretaria, essa diretriz ela tem que estar nortando qualquer ação da secretaria de educação e tem que ter um núcleo que pense tudo isso, que articule tudo isso. Não pode um setor pensar numa formação de supervisor escolar analisando dados da rede. Daqui a pouco a Diretoria Pedagógica chama os professores e faz uma formação a respeito da promoção da aprendizagem nos anos iniciais. Ora, de alguma forma tem um vazio grande aí, um hiato entre aquilo que é necessário sim pensar e discutir indicadores e aquilo que também a rede precisa, que é promover condições, estratégias metodológicas de aprendizagem, tanto nos anos iniciais, como no intermediário, quanto nos anos finais. Então eu ainda creio que a secretaria precise se reestruturar pra estabelecer uma proposta formativa que talvez não responda aos anseios da rede, mas que a rede sinta que há um eixo condutor único, tanto ideológico, que creio eu que é necessário, não partidário, mas ideológico, da educação, como também que a escola sinta-se assegurada de um trabalho que está fazendo lá na escola e que a secretaria de educação esteja junto. (G2)

A resistência observada em muitas escolas, dos professores em relação à mantenedora pode ser fruto de um trabalho que se desenvolve de forma independente, onde a autonomia de ação não pode ser confundida com uma relação que “abandona” ao mesmo tempo em que faz “cobranças” a partir de questões para as quais não proveu suporte ou assessoria.

O processo formativo desenvolvido na escola poderia/deveria, com a parceria da mantenedora, ser potencializado, na medida em que profissionais de diferentes áreas e atentos a um contexto mais amplo, de rede, poderiam estabelecer um diálogo necessário à consecução de muitas ações que só se tornam viáveis a partir desta parceria, conforme aponta um dos gestores:

Porque a escola usaria essas duas horas de formação pra poder potencializar isso com o grupo de estudos e nós só seríamos os

assessores, que de fato é pra isso que a gente tá aqui. E aí não teríamos ido lá cobrado o calendário que a escola não cumpriu, outras atribuições que às vezes a gente se obriga porque de fato algumas escolas cai no esquecimento, não cumprem determinadas atribuições legais, não da mantenedora, mas atribuições legais, e a gente acaba tendo uma relação muitas vezes vertical com a escola por necessidades que nós mesmos falhamos. Então essa formação da escola, ela pode se tornar até semanal, mas ela tem que estar relacionada com a formação continuada de professores. Nessa perspectiva, de acordo com a necessidade. Nós temos que ter uma ação contínua, lá e aqui... não pode ser desassociada de uma política da secretaria. (G2)

Nesta perspectiva, Canário (2006) diz que uma formação centrada na escola não pode significar a mera transferência do local das “ações de formação” tradicionais do ponto de vista físico. Uma formação centrada na escola implica obrigatoriamente que se tenha “como ponto de partida um conjunto de questões de caráter estratégico [...] fundamentais na construção de um plano de formação para uma escola.”. Desta forma, ao estabelecer esta necessária parceria de trabalho, escola e mantenedora poderiam estar atentas às questões que mobilizam (ou imobilizam) o trabalho da escola, sendo o próprio processo formativo desenvolvido neste espaço, gerador de indícios de questões a serem contempladas no âmbito da própria rede e constituindo a escola como ponto de partida e chegada deste processo.

5.4 A pesquisa enquanto instrumento de formação continuada

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. [...] No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, na sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.
Paulo Freire

Ensino e pesquisa são entendidos, muitas vezes, como atividades opostas. A pesquisa, no entanto, pode ser considerada como um elemento que, se vinculada ao contexto em que foi concebida, produz dados, indícios, apontamentos fundamentais para a concepção e qualificação de qualquer prática educativa.

Fullan e Hargreaves (2000), apontam que as evidências daquilo que os professores estão fazendo e da maneira como fazem são úteis, mas não constituem uma base suficiente de aperfeiçoamento. É preciso coletar mais evidências dos alunos, a fim de obter melhores indícios sobre o que e como melhorar. Desta forma, quando refletem na prática e sobre ela, os professores costumam fazê-la com dados limitados, coletados através de impressões pessoais e reunidas em eventos apressados e agitados da vida em sala de aula. Aliado a isto, é possível perceber na escola, uma dificuldade grande com o registro destas informações. Isso ocorre também em função da escassez de tempo e da própria impossibilidade, muitas vezes, de que este registro ocorra no tempo em que as observações acontecem, na própria sala de aula. Essa observação/pesquisa precisa estar alicerçada em objetivos, traçados a partir de um planejamento que leve em conta os contextos em que estão inseridos professores e alunos e das necessidades apresentadas por ambos. O não direcionamento do processo de observação pode acabar coletando dados não tão relevantes e desconsiderando questões fundamentais, que poderiam auxiliar no próprio (re)planejamento das situações de ensino e de aprendizagem. Tal orientação desta observação poderia ser pensada enquanto possibilidade formativa na escola, através da discussão coletiva entre os pares, de classes/áreas paralelas e com a equipe pedagógica.

A prática do registro, da mesma forma, embora dificultada pela situação exposta, também encontra resistência dos docentes, muitas vezes, tanto pelo desconhecimento da dinâmica de fazê-lo e de como fazê-lo, quanto das possibilidades que o mesmo representa na qualificação do trabalho do professor. Neste caso, além de uma possibilidade formativa no coletivo, de organização e planejamento, chama a atenção a importância da intervenção pontual do supervisor pedagógico, auxiliando o professor a realizar este movimento.

Para Fiorentini (2010), o objetivo como educadores é o de desenvolver uma prática pedagógica inovadora que seja eficaz, do ponto de vista da formação e educação dos alunos. Como pesquisadores, o foco é sistematizar, analisar e compreender como acontece esse processo formativo/educativo nos alunos e quais os limites e potencialidades didático-pedagógicas dessas práticas inovadoras. A pesquisa visa, então, extrair lições, aprendizagens e conhecimentos das experiências docentes, mesmo que enquanto prática educativa tenha constituído um

fracasso pedagógico, pois do ponto de vista investigativo, pode ainda assim significar uma rica fonte de aprendizagens ou de produção de saberes.

A constituição de um espaço de pesquisa que permeie o trabalho pedagógico desenvolvido na escola constitui uma das ações possíveis e necessárias na relação entre professores e supervisores/equipe pedagógica. A possibilidade da criação deste espaço torna-se possível a partir da inserção de ações cotidianas, intencionais, planejadas e com possibilidades de reflexão contínua. Uma das supervisoras aponta sua preocupação neste sentido, ao referir que

O lugar do supervisor é um lugar bem importante, que a gente muitas vezes faz um monte de coisa, menos o que a gente deveria fazer mesmo, que é sentar, é estar junto do professor, conversar, orientar, acompanhar o trabalho. (S3)

Nesta medida, tal espaço de pesquisa pode efetivar-se em duas frentes. Primeiro, na análise do professor sobre o seu processo de ensino, na reflexão coletiva, em parceria ou individual sobre sua prática, suas estratégias, com relação ao trabalho desenvolvido na e pela escola. Segundo, na pesquisa acerca da(s) aprendizagem(s) dos alunos, no interesse sobre as formas de aprender, de como e quanto se aprende e das individualidades dos alunos neste processo. O papel da coordenação pedagógica neste cenário é fundamental uma vez que a mesma possui (ou deveria possuir) uma visão macro dos processos que se estabelecem na escola, nutrindo-se de elementos diversos, observados a partir de suas ações e funções desempenhadas, com os professores, com os alunos, com a comunidade, com a mantenedora e com o próprio contexto social. A promoção de um espaço-tempo em que se possa fazer este movimento conjuntamente possibilita uma reflexão e uma intervenção mais qualificada, para ambos.

Os processo de pesquisa e de prática de ensino ocorrem em tempos diferentes, pois a prática demanda decisões a curto prazo, imediatas, que não podem “esperar” pelos resultados de uma pesquisa. No entanto, resultados de uma pesquisa, a longo prazo, podem ressignificar e redimensionar a prática pedagógica, demandando que ambas andem paralelamente. Mizukami et al. (2002,p. 42-43) sinaliza que

Um dos grandes desafios enfrentados continuamente em projetos que associam pesquisa e formação de professores tem sido o de construir

estratégias investigativas e formativas que permitam, processualmente, oferecer respostas, mesmo que provisórias, aos problemas estudados e, ao mesmo tempo, contribuir para que os professores reconstruam suas práticas, considerando o *ethos* da escola.

Um dos motivos dessa dificuldade podem ser os tempos diferentes que exigem a pesquisa e o atendimento às necessidades colocadas pela atuação dos professores na escola. Enquanto na pesquisa o tempo é mais 'elástico' na escola o tempo urge. Os problemas surgem todos os dias e os professores anseiam por soluções imediatas. Premidos pela urgência, pouco importa para eles que a solução seja construída pela escola como um todo, por um grupo de professores ou por pessoas 'estranhas' ao meio – pesquisadores, proponentes de políticas educacionais, capacitadores, etc. -, desde que seja revelada 'uma luz no final do túnel'.

Nesta perspectiva, as soluções vindas de fora não contribuem para o desenvolvimento de uma autonomia profissional. No entanto, por constituírem em muitos casos, a única opção, passam a ser “adotadas” ou “requeridas” pelos professores, que anseiam por soluções ou alternativas imediatas para problemas que são também imediatos, desde que sejam adaptáveis à realidade que se apresenta. Tal situação, observada no contexto da educação frequentemente, no sentido de “receitas prontas” para serem aplicadas, não se mostrou muito evidente nos dados coletados na pesquisa. Os professores apontam com muita ênfase que as formações devem ser geradas a partir das necessidades enfrentadas, da observação das questões cotidianas, conforme relatam alguns:

Deveria ser feita com assuntos específicos da realidade dos alunos das escolas municipais de Canoas. (P32)

Em todo processo de formação, ou mesmo avaliação, precisa ter hora de escuta das dificuldades (do professor), acompanhamento semanal ou quinzenal, se ater a formação do professor no ser humano, na troca, ao invés da burocratização e do distanciamento. (P33)

A obrigatoriedade de a pauta de assuntos EXIGIDA (serem impostas) pela SME. O ideal seria uma formação com assuntos voltados ao interesse e/ou carências dos professores e a realidade dos alunos. Os professores deveriam ter vez e sugerir assuntos e temas. (P34)

Adaptação da teoria com a realidade apresentada em cada escola. (P35)

Algumas vezes precisar utilizar os momentos de formação para resolução de temas mais imediatos que estão afetando o andamento da escola. (P36)

Tais discursos são indicativos de uma necessidade verificada cada vez mais pelos professores, no sentido de que haja uma construção no coletivo, balizada pelas necessidades da escola, na busca do enfrentamento dos conflitos e situações que se apresentam ao trabalho docente.

Considerando que a formação continuada é uma ação de intervenção qualificada sobre uma prática e que possui a finalidade de aproximar a capacidade reflexiva, própria da atividade acadêmica e da experimentação na escola, torna-se necessário proporcionar a reflexão sobre o fazer em bases teóricas que anunciem um saber fazer melhor instrumentalizado para os desafios que a vida real impõe aos professores cotidianamente (FILIPOUSKI et al., 2005). A relação teoria e prática, exaustivamente abordada no espaço acadêmico, ganha lugar no trabalho desenvolvido na escola uma vez que as novas demandas enfrentadas requerem, por um lado, o respaldo e o enriquecimento teórico para auxiliar a pensar a prática que se desenvolve, e por outro, que o saber próprio da prática seja considerado enquanto campo de conhecimentos, constituído a partir de vivências.

Hagemeyer (2010), aponta na mesma perspectiva, quando afirma que as práticas pedagógicas dos professores precisam ser compreendidas como expressão das mudanças contextuais sociais e culturais necessárias à escola atual, validando seus saberes e conhecimentos e contribuindo com a identificação dos elementos fundamentais para os redirecionamentos necessários aos processos de pesquisa na relação escola-academia e ao próprio redirecionamento da formação docente para a escola atual. Um programa de formação continuada de professores, nesse sentido, deve buscar articular-se em função de duas estratégias: transformar os problemas enfrentados na prática docente em questão de pesquisa e investigação, através da mobilização dos professores como pesquisadores de sua própria ação e fornecer numerosas oportunidades para que o professor exercite a reflexão acerca de seu trabalho e de sua vida como professor, bem como seu papel social dentro e fora da escola. (SEFFNER, 2005)

Outra importante questão que abrange esta temática diz respeito à relação que existe entre escola e academia, do ponto de vista da pesquisa. Os gestores da mantenedora apontam essa possível relação, a partir do entrelaçamento das pesquisas dos professores bolsistas do pós-graduação:

Isso não é sonho, eu costumo dizer isso, é viável, é reunir tu, a tua pesquisa que tu tá fazendo, é reunir a pesquisa da [colega], que tá trabalhando a linguagem, a produção do conhecimento através da literatura, estratégias de ensino e de aprendizagem, de promoção da aprendizagem, reunir a pesquisa de outros colegas pesquisadores, numa ação de retorno pra escola, viva, como se a pesquisa fosse, nós tivéssemos a ajuda da

faculdade, a universidade, pra que isso se tornasse vivo dentro da rede de ensino. Então é isso que eu acredito. (G2)

E isso que tu coloca, que os professores do pós precisam ser bem usados no sentido de poder estar contribuindo, essa é a ideia do pós, de vocês poderem estar contribuindo com a nossa rede no aspecto da formação, e eu diria até mais, eu diria no aspecto de assessoria. Porque vocês tem a escola dentro de vocês, no seu dia-a-dia, mas também tem a formação, onde vocês estão lá pensando e discutindo e lendo, mas a realidade da escola está dentro de vocês, então aquilo que vocês leem se conectam com aquilo que vocês vivem, e formação é isso. É conexão entre o que se lê e o que se busca, mas também a prática, o dia-a-dia. Se a formação não está conectada com a prática, ela vira só uma formação em nível intelectual, não serve pra nada. Pode ser até que sirva em algum momento, mas ela sempre tem que estar conectada com a prática e essa é a minha visão. (G1)

O estabelecimento de uma política de formação continuada na rede municipal de Canoas, mediante a concessão de bolsas de estudo integrais revela uma possibilidade duplamente rica, com relação à formação continuada. Por um lado, a formação continuada, no espaço acadêmico, possibilitada através dessas bolsas, representa uma fértil possibilidade de aperfeiçoamento individual, no que diz respeito a um aprofundamento essencialmente teórico. Por outro lado, as possíveis contribuições destes professores ao trabalho desenvolvido nas escolas, com relação às práticas pedagógicas, à inclusão de uma dinâmica investigativa que permeie seu trabalho cotidiano e às trocas realizadas com os demais colegas, no âmbito do coletivo, representam potencialmente um avanço do ponto de vista formativo. Com referência a tal questão, Canário (2006) afirma que a inserção social da formação se torna possível através da contextualização das práticas formativas, conduzindo a uma superação da dicotomia entre formação e ação. No entanto, essas práticas precisam ser vividas como significativas e pertinentes pelos destinatários e por outros, agindo, os gestores da formação, como 'criadores de sentidos' (p.83), competindo-lhes assegurar que as modalidades de formação praticadas estejam profundamente dependentes do público a quem se destinam. A partir de tal afirmação, evidencia-se a necessidade da criação de alternativas que assegurem a constituição deste espaço formativo, vinculado aos contextos e significativos, do ponto de vista dos sujeitos a quem se endereçam. Um dos gestores sinaliza sobre esta questão:

E eu não vejo nenhuma relação com a formação que a escola faz lá, mesmo que ela seja valorosa, importante, com as demandas que a escola às vezes precisa. Inclusão, por exemplo: a escola, muitos membros da escola continuam não vendo a inclusão como uma política pública de toda a

escola. Então a escola discute, tá discutindo Meio Ambiente lá, enquanto o aluno com deficiências múltiplas, ele é responsabilidade apenas de um professor. Se isso tá acontecendo na escola, é porque a relação com a secretaria ela também é fragmentada, não é como um todo. (G2)

Tal discurso denota uma preocupação relevante acerca da validade das formações oferecidas/organizadas, em contraponto às necessidades apresentadas pelos professores e pela escola enquanto instituição. Essa incompatibilidade, verificada pelo gestor pode ser derivada tanto da falta de observação e critério no planejamento das oportunidades formativas, quanto da falta de condições teórico-metodológicas para tal. Um trabalho de assessoria precisa obrigatoriamente estar atento a estas questões, através de intervenções qualificadas que possibilitem a proposição de práticas mais adequadas aos contextos em que se apresentam, construindo propostas possíveis, conforme aponta ainda o mesmo gestor:

onde esses professores que trabalham, de posse dos dados da rede, dos dados federais, dos dados nacionais aliás, isso tudo que eu te falei, eles de posse desses dados e com as realidades que eles têm do cotidiano da escola, eles e a ajuda da universidade que é imprescindível, a mediação da academia, eu posso construir com essa gente toda uma plataforma formativa que responda tanto imediatamente, como a médio e longo prazo essa necessidade de se construir um programa formativo. Tem que ser com o grupo de professores, no cotidiano da escola e no cotidiano da vida dessa gente, não é discutir um dia, um trimestre com o grupo, não, é uma discussão quase que semanal com esse grupo, elaborador, fomentador, criador dessa política que nós acreditamos ser possível. Porque a rede de Canoas, é uma rede que tá... ela tem um dos maiores níveis de formação em mestrados, doutorados e especializações. Se eu tenho mapeado tudo isso, eu vou reunir essa gente e eu vou dizer “Ó, nós vamos elaborar aquilo que vocês querem”. E a mantenedora tem que mediar essa discussão. (G2)

Desta forma, anuncia-se a necessidade de um grande projeto formativo de professores, que esteja obrigatoriamente vinculado tanto às necessidades da escola e dos sujeitos que lá estão, da academia, através de um respaldo teórico e de pesquisa e da mantenedora, que intermediará o processo, mediando as discussões e provendo os recursos e tempos-espacos necessários para esta construção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONFIGURAÇÃO E O ANÚNCIO DE POSSIBILIDADES FORMATIVAS NO CONTEXTO DO ESTUDO

O conhecimento que se domina deve ser constantemente redimensionado e reelaborado. A necessidade de trabalhar com a realidade local e com as transformações que estão ocorrendo no mundo, em todas as áreas do conhecimento é premissa, então, para qualquer ação neste sentido. O envolvimento do professor e a sua responsabilidade com o(s) processo(s) de formação constituem condição fundamental à prática docente. As estratégias pensadas e discutidas no coletivo possibilitam um maior suporte à prática pedagógica dos docentes, fazendo com que teoria e prática dialoguem, tornando a aprendizagem significativa para os alunos e, contemplando assim, as reais necessidades e peculiaridades da escola.

As discussões realizadas na formação continuada devem se estender ao contexto e cotidiano escolar, auxiliando os professores a superarem suas dificuldades, elaborando ações em conjunto com os colegas, ajudando a transpor essas dificuldades e rompendo com o individualismo. Nesta perspectiva, pensar a formação docente deve necessariamente contemplar a reflexão sobre a profissão e os contextos em que está inserida. O fazer pedagógico não pode ser pensado somente levando-se em conta a dinâmica de sala de aula. A escola, enquanto espaço de constituição de subjetividades e espaço de aprendizagens, precisa viabilizar a construção coletiva de alternativas, capacitando os docentes para a reflexão sobre sua prática e as práticas coletivas.

O processo de formação na escola precisa, então, prever um estudo aprofundado dos casos, a análise coletiva dessas práticas, a persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos e o compromisso social e a vontade de mudança. A partir disto, a escola deve buscar contemplar estes aspectos na formação continuada de professores que realiza, buscando uma construção ativa e coletiva de alternativas viáveis e vivências pedagógicas que

venham a qualificar o processo de aprendizagem e representem avanços significativos nos índices de referência da escola, entendendo-os como consequência de uma melhora efetiva qualitativamente.

A formação continuada na escola representa uma rica possibilidade de construção da profissionalidade docente, a partir do levantamento de fragilidades e do contexto que permeia o trabalho docente. O entendimento da profissão “professor” em todas as suas facetas, bem como, considerando a diversidade de atividades que permeiam o cotidiano do fazer pedagógico possibilita a construção de um trabalho efetivo que esteja alicerçado na compreensão deste profissional como autônomo e capaz de ser protagonista de seu ofício, de forma coletiva e interdependente com seus pares. Da mesma forma, a centralidade do papel e do lugar que ocupa o professor na formação continuada na escola constitui-se a partir da ação de diferentes sujeitos na escola, uma vez que seu trabalho está permeado pelo(s) fazer(es) de outros atores. A construção deste espaço-lugar está, então, vinculada às propostas formativas alicerçadas no entendimento da realidade, do contexto e das necessidades, verificadas por professores, pela equipe pedagógica (especialmente na figura do supervisor), pela mantenedora e pela comunidade escolar. Nesta medida, as identidades individuais e coletivas, constituídas continuamente, durante todo o percurso de vida dos sujeitos, vão sendo forjadas a partir das discussões e construções realizadas também no espaço de trabalho, seja ele com os alunos, em sala de aula, ou com os colegas professores. Da mesma forma, a compreensão das demandas contemporâneas que se apresentam cotidianamente ao trabalho da escola, em contraponto às funções atribuídas social e profissionalmente aos docentes, revelam a necessidade de uma ampla e profunda reflexão e adequação das práticas pedagógicas, uma vez que as mesmas não correspondem, muitas vezes, nem às necessidades dos alunos e da sociedade e nem encontram respostas viáveis em termos de aprendizagem e retorno dos alunos.

O cotidiano do trabalho desenvolvido na escola constitui um importante elemento a ser considerado na análise dos processos formativos, especialmente dos desenvolvidos no espaço da atuação profissional. Este é um conceito/aspecto que gradativamente vem sendo levado em consideração, quando da realização de análises que levam em conta as relações estabelecidas entre os sujeitos e dos mesmos com os objetos do conhecimento. Considerar a complexidade das relações que se estabelecem no espaço do cotidiano permite entender a formação

continuada na escola como ação que se desenvolve não apenas em momentos formais, geralmente denominados de “reunião pedagógica”, mas também através da troca, construção, diálogo e intervenções pontuais realizadas individual ou coletivamente, a partir das linhas de ação teórico/prático/metodológicas que sustentam o trabalho da escola, expressos através de documentos como Proposta Político Pedagógica, Planos de Estudos/Trabalho e Regimento Escolar. Desconsiderar tal dinâmica como espaço formativo é desconsiderar a rica teia de relações que se estabelece no dia-a-dia do trabalho desenvolvido, bem como, é limitar esta atividade à realização de momentos pontuais, o que observou-se bastante restrito, no contexto da pesquisa, através dos dados coletados. Da mesma forma, o tempo da intervenção pedagógica nem sempre pode esperar o tempo do encontro formal, demandando ações muitas vezes imediatas, a curto prazo.

O estabelecimento de um caminho metodológico qualitativo, organizado a partir da necessidade de escuta dos sujeitos implicados mais diretamente nos processos formativos nas escolas da rede, permitiu o conhecimento de realidades semelhantes e diversas, ao mesmo tempo em que proporcionou uma análise que leva em consideração os diferentes elementos que favorecem ou prejudicam a construção de um processo formativo em serviço. Da mesma forma, a possibilidade da escuta dos gestores da mantenedora permitiu a criação de contrapontos entre os discursos proferidos pelos diferentes sujeitos, a respeito de uma mesma questão. Tal situação foi reveladora de que os discursos são realizados também em função da posição que cada um ocupa no momento e do lugar de onde “enxergam” as questões e situações cotidianas.

A possibilidade de olhar para as questões próprias do cotidiano da escola, que são vivenciadas diariamente, com a lente de pesquisadora, mas sem desvestir-se da bagagem profissional, possibilitou uma qualificação no trabalho como supervisora da escola. A dinâmica própria da pesquisa, necessária à análise dos dados, do diálogo entre a realidade observada, os dados coletados e o referencial teórico elencado possibilita o movimento de reflexão sobre a prática, próprio da profissão docente, agregando elementos importantes ao desempenho das funções profissionais.

Com relação às concepções e definições de formação continuada, foi possível constatar que tanto as modalidades formativas externas à escola, quanto as internas, são consideradas importantes pelos professores, uma vez que atendem a

objetivos diferentes, complementares entre si. No entanto, ressalta-se a compreensão de que não há, neste caso, a necessidade ou possibilidade de escolha entre uma e outra; ao contrário, a formação continuada realizada em outros espaços e instituições nutre o trabalho prioritário a ser desenvolvido no espaço da escola, fornecendo aos professores importantes elementos, teóricos e metodológicos, complementares às discussões realizadas no espaço da escola. O inverso também revela-se verdadeiro, uma vez que somente a formação continuada em serviço não consegue dar conta de todas as questões pertinentes à formação continuada docente, já que as necessidades diferem muito, em função das especificidades de cada área/disciplina, faixa etária/nível de ensino atendidos.

Por sua vez, o supervisor escolar, que na prática é quem geralmente responde pelo processo formativo na escola, enredado na multiplicidade de tarefas que lhe são atribuídas, não consegue priorizar tal função. Da mesma forma, ao realizar inúmeras atividades, muitas das quais não são suas atribuições, a cobrança acerca da realização de um trabalho comprometido e de qualidade perde sua validade, pois o mesmo não tem condições práticas de efetivá-lo de forma qualificada. A burocratização do trabalho do supervisor escolar também mostra-se como um elemento limitador, dificultando o estabelecimento de novas ações, e de inovações criativas. Neste cenário, é fundamental que ressurgam uma nova práxis, por parte do supervisor escolar, de cunho essencialmente pedagógico. Desta maneira, possivelmente possa se pensar em um trabalho pedagógico na escola, alicerçado nos princípios da reflexão e da construção coletiva, que possa dar conta das necessidades que se apresentam.

O processo de formação continuada realizado na escola deve preconizar a necessidade da participação ativa e comprometida de todos os envolvidos, de forma a constituir-se como espaço do coletivo e campo de discussão. Este movimento precisa encontrar alternativas de efetivação, uma vez que, devido ao pouco tempo destinado para tal, na escola, o aprofundamento necessário e a construção de estratégias de trabalho podem ficar prejudicadas. No mesmo sentido, as necessidades dos professores nem sempre são atendidas, fato este que muitas vezes pode ocorrer em função da não adequação das modalidades formativas àquilo que esperam os mesmos.

As propostas formativas precisam dar conta de inúmeras questões advindas de diferentes demandas, e para isso, escola e mantenedora precisam atuar numa

relação afinada e parceira, onde possam, cada uma com suas especificidades de oferta, contemplar as necessidades dos professores e as demandas que se apresentam ao trabalho na escola. E nesta perspectiva, a leitura dos problemas, a escuta ativa e sensível, em busca de indícios, bem como o movimento de planejamento e intervenção apresentam-se como indispensáveis, uma vez que a formação continuada, entendida de forma ampla, precisa ser pensada tanto a partir das sugestões dos professores quanto a partir de um levantamento que leve em conta as problemáticas e questões essenciais não verbalizadas. Na medida em que o professor percebe-se enquanto parte do processo, respaldado em seus interesses, expressos ou não, o seu compromisso, elemento fundamental para que a formação se efetive, constitui-se de forma natural, favorecendo o desenvolvimento destas ações formativas.

Com relação às dificuldades observadas, é importante ressaltar que o conhecimento e a reflexão acerca destas, permite o mapeamento e a criação de estratégias de intervenção e ação, buscando superá-las. A maior dificuldade enfrentada pelas escolas, com relação à formação continuada, diz respeito ao escasso tempo destinado para tal atividade. Frente a um calendário letivo que precisa garantir os dias letivos previstos em lei, aliado à organização dos recessos escolares, sobram poucas opções de inserção de um espaço-tempo de formação continuada que seja sistemático e regular. A relação escola-mantenedora precisa estar necessariamente afinada e se configurar efetiva, sendo esta entendida como presente e parceira, superando o olhar de fiscalização e substituindo-o pela relação de partilha de planejamentos, ações e responsabilidades. Neste contexto, as escolas e a mantenedora precisam estar atentas às possibilidades que se apresentam, de forma a priorizar a efetivação destes momentos. O excesso de carga horária em sala de aula e a falta de professores nas escolas também representa um aspecto problemático, configurado como dificuldade, uma vez que as escolas não conseguem liberar os professores para realizar atividades formativas em outros espaços ou promovidas pela própria mantenedora. Da mesma forma, o tempo fora da escola, que poderia ser revertido em benefício desta finalidade, acaba direcionando-se para o planejamento e realização de tarefas pertinentes à escola, impossibilitando ou dificultando a disponibilidade dos professores em realizar formações fora do seu horário de trabalho.

A falta de interesse de alguns professores pode ser configurada a partir de algumas possibilidades, como a obrigatoriedade de participação, a falta de continuidade dos casos estudados, o não atendimento às necessidades específicas, a falta de acompanhamento sistemático ao trabalho do professor e a obrigatoriedade de pautas, contribuindo para uma falta de autonomia da escola (pedagógica e administrativa). Nesta medida, a falta de políticas públicas que incentivem esta prática também constituem-se como um elemento limitador de um processo que deveria ser considerado fundamental por todas as instâncias organizativas do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. A partir do entendimento desta importância, poderiam e deveriam ser pensadas estratégias que pudessem ajudar a superar ou organizar uma política de formação de professores, dentro e fora da escola, que permeasse todo o cotidiano do trabalho, iniciando-se pela garantia de espaços-tempos para que ocorram. O engajamento dos professores também pode estar profundamente vinculado ao entendimento que têm do seu lugar nos processos formativos. Esse entendimento é fruto de construções individuais e coletivas, constituídas a partir da superação do individualismo, da inserção nos projetos coletivos e da valorização recíproca dos saberes docentes dos colegas.

A pesquisa no/do espaço de trabalho da escola revela uma fértil possibilidade de intervenção qualificada no trabalho pedagógico desenvolvido, uma vez que, a partir de dados que superem as impressões pessoais do professor, alicerçadas em registros que ajudem a constituir um processo investigativo comprometido com as aprendizagens, possam direcionar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Ensino e pesquisa devem ser entendidos como atividades complementares que, apesar de efetivarem-se em tempos diferentes, podem estar interrelacionadas, através de um processo de observação direcionada, que possibilite a constituição de um espaço de pesquisa que permeie o trabalho pedagógico e um espaço-tempo que favoreça uma intervenção mais qualificada.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline. (orgs.) **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010
Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>
acesso em 02 de abril de 2013.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BAILLAUQUÈS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline. (orgs.) **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e actual. Lisboa: Edições 70, [S/d]. 281p

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre educação, desafios pedagógicos e modernidade líquida. (Tradução: Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli). **Cadernos de Pesquisa**. 2009, vol.39, n.137, pp. 661-684. Entrevista concedida a Alba Porcheddu. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a16.pdf> acesso em 23 de julho de 2012.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Nº 19. Pág. 20-28.

BRASIL. **Lei nº 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93436/lei-11738-08> acesso em 05 de maio de 2013.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, Set/Out/Nov/Dez 2001

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

CANOAS, **Lei nº 5580**, de 11 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o plano de cargos, de carreira e de remuneração do profissional do magistério do município de Canoas. Canoas, RS, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.28, p. 96-107, jan/abr 2005.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar**. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro et al. Formação continuada de professores para uma escola em mudança. In: FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. SCHÄFFER, Neiva Otero. (Orgs.). **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Núcleo de Integração Universidade & Escola da PROEXT/UFRGS, 2005.

FIORENTINI, Dario. Relações entre a formação docente e a pesquisa sobre os processos de conhecimentos e a prática dos professores. In: HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. (Org.) **Formação docente e contemporaneidade: Referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola**. Curitiba: UFPR, 2010.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ED. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane B. G. et al. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. Edições Loyola: São Paulo, 2000.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, Eliane B. G. et. al (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. Edições Loyola: São Paulo, 2000.

HADJI, Charles. A formação permanente de professores: Uma necessidade da era da profissionalização. **Revista Pátio**. Ano V. Nº 17. Mai/Jul 2001. Págs. 13-16

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Formação docente e mudança: o que revelam os processos mediadores docentes como referências ao ensino e formação humana na escola atual. In: HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. (Org.) **Formação docente e contemporaneidade: Referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola**. Curitiba: UFPR, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HENNINGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaltianos. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo. nº 23. 2º sem. de 2006, pág. 57-74.

IBARROLA, María de. A recente experiência mexicana de formação básica e contínua de professores. In: SERBINO, Raquel Volpato [et al.]. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. (p.69-84)

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MANZANO, Cinthia Soares. **A formação de professores na revista brasileira de educação (1995-2005): Uma breve análise**. 31ª Reunião Anual da Anped, GT: Formação de Professores/n.08, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4593--Res.pdf> acesso em: 24 de julho de 2012.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, mai/ago. 2004.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI. Heloísa. **A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias**. Estudos e Pesquisas em Psicologia. UERJ, RJ, Ano 4. N. 1, 1º semestre 2004.

MEDINA, Antonia da Silva. O Supervisor Escolar: parceiro político pedagógico do professor. In: JUNIOR, Celestino Alves da Silva; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia H. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, Sílvia Helena. **Ecologia do desenvolvimento humano. Pesquisa e Intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 43-51.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto Editora: Portugal, 1995

_____. Formação de Professores e formação docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1997.

_____. **A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho**. Portugal: Número Zero, Abril de 2004. Entrevista conduzida por João Rita.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Paisagens distintas, territórios comuns: por onde andamos transitando na pesquisa com professores?** 29ª Reunião Anual da Anped. GT: Formação de Professores/n.08, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2065--Res.pdf> acesso em: 24 de julho de 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PENNA, Rejane; SILVA, Gilberto Ferreira da. Saberes e práticas: uma experiência de análise sobre dimensões culturais na atividade docente. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. nº 8. jan/abr, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf> acesso em: 24 de abril de 2013.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBAS, Mariná Holzmann. CARVALHO, Marlene Araújo de. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes. (orgs). **Trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto Editora: Portugal, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SEFFNER, Fernando. Compromissos da escola: construção de competências e formação continuada de professores. In: FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. SCHÄFFER, Neiva Otero. (Orgs.). **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Núcleo de Integração Universidade & Escola da PROEXT/UFRGS, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação**: Um vocabulário crítico. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

SILVA JR., Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: O pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JR., Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

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

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia C.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista Supervisores Escolares



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



Roteiro da Entrevista (Supervisor Escolar):

- 1) Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional, da sua formação.
- 2) Fale de como chegou à escolha pela Supervisão Escolar.
- 3) Como está organizado o trabalho da Supervisão na escola, quais são as prioridades, maiores investimentos e maior relevância, como entende o lugar do Supervisor Escolar, a identidade profissional, dentro do trabalho da escola?
- 4) Como são organizados os encontros com os professores, as reuniões pedagógicas, conte o caminho percorrido desde o planejamento até a reunião em si e após.
- 5) Conte um pouco sobre como se dá a relação entre a escola e a mantenedora com relação à formação continuada?
- 6) Qual é o lugar do professor na formação continuada na escola, em que momentos está implicado?
- 7) Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço?
- 8) O que é formação continuada, em poucas palavras?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista Gestores da Mantenedora



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



Roteiro da Entrevista (Gestores da Mantenedora):

- 1) Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional, da sua formação.
- 2) Fale de como chegou até este lugar.
- 3) Como se pensa o trabalho de assessoria às escolas da rede, com relação às prioridades, maiores investimentos e maior relevância?
- 4) Como é pensada a formação de professores na rede toda e no espaço da escola?
- 5) Qual o entendimento da mantenedora com relação à importância da formação continuada em serviço, na escola? Pedir maiores informações sobre espaço da formação na escola
- 6) Como ocorre a assessoria à formação continuada nas escolas, desde as orientações/planejamento até o após?
- 7) Conte um pouco sobre como se dá a relação entre a escola e a mantenedora com relação à formação continuada em serviço?
- 8) Como percebe o lugar do professor na formação continuada que ocorre na escola, em que momentos o mesmo está implicado?
- 9) Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela escola e pela mantenedora pra pensar a formação continuada na rede e a formação continuada em serviço?
- 10) O que é formação continuada, em poucas palavras?

APÊNDICE C – Questionário - Professores



UNILASALLE

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



Prezado Professor:

O presente questionário tem por objetivo investigar as suas impressões sobre a Formação Continuada realizada em serviço, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Para tanto, suas opiniões e respostas são muito importantes. Agradeço antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração nesta pesquisa.

1. Dados de identificação

1.1 Idade (em anos)

<input type="text"/> Até 30	<input type="text"/> 31 a 40	<input type="text"/> 41 a 50	<input type="text"/> Mais de 50
-----------------------------	------------------------------	------------------------------	---------------------------------

1.2 Tempo de atuação no magistério (em anos)

<input type="text"/> Até 5	<input type="text"/> 6 a 10	<input type="text"/> 11 a 15	<input type="text"/> 16 a 20	<input type="text"/> Mais de 20
----------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------	---------------------------------

1.3 Tempo de atuação na rede municipal de Canoas (em anos)

<input type="text"/> Até 5	<input type="text"/> 6 a 10	<input type="text"/> 11 a 15	<input type="text"/> 16 a 20	<input type="text"/> Mais de 20
----------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------	---------------------------------

1.4 Tempo de atuação na escola (em anos)

<input type="text"/> Até 5	<input type="text"/> 6 a 10	<input type="text"/> 11 a 15	<input type="text"/> 16 a 20	<input type="text"/> Mais de 20
----------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------	---------------------------------

1.5 Maior nível de formação

<input type="text"/> Médio (magistério)	<input type="text"/> Especialização concluída	<input type="text"/> Mestrado em andamento
<input type="text"/> Graduação concluída	<input type="text"/> Especialização em andamento	<input type="text"/> Doutorado concluído
<input type="text"/> Graduação em andamento	<input type="text"/> Mestrado concluído	<input type="text"/> Doutorado em andamento

1.6 Área de Formação

<input type="text"/> Artes	<input type="text"/> Geografia	<input type="text"/> Magistério
<input type="text"/> Ciências	<input type="text"/> História	<input type="text"/> Matemática
<input type="text"/> Ed. Física	<input type="text"/> Letras	<input type="text"/> Pedagogia
<input type="text"/> Outra. Qual? _____		

1.7 Carga horária de trabalho (semanal, em horas)

<input type="text"/> Até 20	<input type="text"/> 21 a 30	<input type="text"/> 31 a 40	<input type="text"/> 41 a 50	<input type="text"/> 51 a 60	<input type="text"/> Mais de 60
-----------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	---------------------------------

2. Questões referentes à Formação Continuada

2.1 Que práticas/modalidades você considera mais produtivas ou importantes para a sua atuação profissional? (Marque até 3)

<input type="checkbox"/> Palestras	<input type="checkbox"/> Eventos promovidos pela mantenedora (SME)
<input type="checkbox"/> Oficinas/cursos de extensão	<input type="checkbox"/> Cursos de pós graduação
<input type="checkbox"/> Reuniões pedagógicas na escola	<input type="checkbox"/> Atendimentos individualizados com SSE/SOE
<input type="checkbox"/> Conversas/momentos informais	<input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____

2.2 Aponte com um X a opção mais adequada a cada uma das afirmativas, levando em conta a formação continuada realizada na sua escola.

	Completamente de acordo	De acordo	Em desacordo	Necessito mais informação
a) O processo de formação continuada atende às expectativas do grupo de professores.				
b) Insiro-me plenamente no processo de formação continuada desenvolvido, participando de forma ativa e integrada.				
c) O coletivo de professores ocupa um lugar de participação ativa no processo de formação continuada.				
d) As práticas de formação continuada propostas instigam/exigem a participação ativa dos professores em relação à discussão e construção coletiva.				
e) Minhas necessidades profissionais são atendidas ou contempladas nas práticas de formação continuada desenvolvidas.				
f) O tempo destinado à formação continuada na escola é suficiente para atender às necessidades do trabalho pedagógico.				
g) A formação continuada ocupa um lugar prioritário no trabalho desenvolvido na escola.				
h) A relação estabelecida entre escola e mantenedora (SME), com relação à formação continuada, atende às necessidades dos professores e equipe diretiva, do ponto de vista do acompanhamento no planejamento, direcionamento e avaliação das práticas desenvolvidas neste espaço.				

2.3 Das propostas formativas realizadas na escola, quais são, em sua opinião, mais produtivas? (Marque até 3)

<input type="checkbox"/> Leitura	<input type="checkbox"/> Relato de experiências	<input type="checkbox"/> Análise de casos
<input type="checkbox"/> Palestras	<input type="checkbox"/> Trabalho em grupo	<input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____

2.4 Quais, na sua opinião, são as principais dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço?

2.5 Com relação ao horário de planejamento cumprido na escola (períodos vagos ou "janelas"), como você o utiliza? (Marque até 3)

<input type="checkbox"/> Atendimento a pais	<input type="checkbox"/> Estudo/leituras
<input type="checkbox"/> Planejamento de aulas e atividades pedagógicas	<input type="checkbox"/> Atendimento com SSE/SOE
<input type="checkbox"/> Correção de avaliações e atividades	<input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____

2.6 Com relação ao horário destinado ao planejamento ("dia de planejamento"), realizado fora do espaço da escola, como você o utiliza? (Marque até 3)

<input type="checkbox"/> Cuidados com a saúde	<input type="checkbox"/> Leituras sobre temas diversos
<input type="checkbox"/> Maior tempo com a família	<input type="checkbox"/> Leituras sobre temas relacionados à educação
<input type="checkbox"/> Prática de esporte	<input type="checkbox"/> Cursos de extensão/aperfeiçoamento
<input type="checkbox"/> Estudo	<input type="checkbox"/> Planejamento de aulas e atividades pedagógicas
<input type="checkbox"/> Correção de avaliações e atividades	<input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____
<input type="checkbox"/> Descanso	

2.7 Caso queira registrar algum comentário que julgue importante acerca da formação continuada de professores, utilize o espaço abaixo.

Obrigada pela colaboração.

Juliana Aquino Machado – juliaq@terra.com.br

Mestranda em Educação – Unilasalle

Supervisora Escolar na rede municipal de ensino de Canoas

APÊNDICE D – Autorização para realização de estudo – Secretária de Educação



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Ilustríssima Secretária de Educação

Marta Rufatto

Prezada Senhora!

Ao cumprimentá-la cordialmente, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a pesquisa **A Escola como espaço de Formação Continuada de Professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS.**

A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestrandia **Juliana Aquino Machado**, estudante do Curso Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle e tem como orientador o **Prof^o Dr. Gilberto Ferreira da Silva**, professor do referido mestrado.

Esta investigação se insere no contexto da parceria estabelecida entre o Centro Universitário La Salle e a Prefeitura Municipal de Canoas (Secretaria de Educação). O objetivo geral norteador da pesquisa: **Investigar as práticas de formação continuada desenvolvidas nas escolas municipais de Canoas, a partir das orientações recebidas da mantenedora, a fim de contribuir para a construção de uma proposta formativa que atenda às necessidades dos docentes e os capacite frente às demandas contemporâneas.**

Quanto aos objetivos específicos:

- ✓ **Investigar a partir de que pressupostos teórico-metodológicos a mantenedora orienta o processo de formação continuada realizada na escola.**

- ✓ Investigar a partir de que pressupostos teórico-metodológicos as equipes pedagógicas das escolas organizam as propostas e práticas de formação continuada.
- ✓ Compreender de que forma os professores do ensino fundamental se inserem no processo de formação continuada realizada na escola e qual o lugar que ocupam, sob a sua ótica e a das equipes pedagógicas, neste processo.
- ✓ Investigar quais os espaços e tempos destinados à formação continuada na escola.
- ✓ Compreender que lugar ocupa, dentro do trabalho realizado na escola, o processo de formação continuada.
- ✓ Investigar quais as principais demandas e dificuldades enfrentadas pelas equipes pedagógicas na construção e efetivação das práticas de formação continuada na escola.

Desde já agradecemos sua colaboração destacando que a sua autorização é imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Colocamo-nos à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Juliana Aquino Machado

Mestranda em Educação

Profº Dr. Gilberto Ferreira da Silva

Orientador

Para

Secretária da Educação – Município de Canoas

Marta Ruffatto

Canoas/RS

APÊNDICE E – Autorização para realização de estudo – Diretores das escolas**UNILASALLE**
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE**AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO**

Estimado (a) Diretor (a)

Ao cumprimentá-la cordialmente, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a pesquisa **A Escola como espaço de Formação Continuada de Professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS.**

A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestrandia **Juliana Aquino Machado**, estudante do Curso Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle e tem como orientador o **Prof^o Dr. Gilberto Ferreira da Silva**, professor do referido mestrado.

Esta investigação se insere no contexto da parceria estabelecida entre o Centro Universitário La Salle e a Prefeitura Municipal de Canoas (Secretaria de Educação). O objetivo geral norteador da pesquisa: **Investigar as práticas de formação continuada desenvolvidas nas escolas municipais de Canoas, a partir das orientações recebidas da mantenedora, a fim de contribuir para a construção de uma proposta formativa que atenda às necessidades dos docentes e os capacite frente às demandas contemporâneas.**

Quanto aos objetivos específicos:

- ✓ Investigar a partir de que pressupostos teórico-metodológicos a mantenedora orienta o processo de formação continuada realizada na escola.
- ✓ Investigar a partir de que pressupostos teórico-metodológicos as equipes pedagógicas das escolas organizam as propostas e práticas de formação continuada.
- ✓ Compreender de que forma os professores do ensino fundamental se inserem no processo de formação continuada realizada na escola e qual o lugar que ocupam, sob a sua ótica e a das equipes pedagógicas, neste processo.

- ✓ Investigar quais os espaços e tempos destinados à formação continuada na escola.
- ✓ Compreender que lugar ocupa, dentro do trabalho realizado na escola, o processo de formação continuada.
- ✓ Investigar quais as principais demandas e dificuldades enfrentadas pelas equipes pedagógicas na construção e efetivação das práticas de formação continuada na escola.

Destaco que a referida proposta já foi encaminhada à Secretária de Educação e recebeu a devida autorização.

Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Juliana Aquino Machado

Mestranda em Educação

Profº Dr. Gilberto Ferreira da Silva

Orientador

Canoas, setembro de 2012

APÊNDICE F – Termo de consentimento – Supervisores escolares e Gestores da mantenedora



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – SUPERVISOR(A)

Eu, _____ residente e domiciliada
(o) _____, nascida (o) em
____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa **A Escola como espaço de Formação Continuada de Professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS.**

Declaro que fui informada (o), de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, a justificativas, os objetivos, os procedimentos a serem utilizados e as principais contribuições do estudo. Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Fui esclarecida (o) que se tiver novas perguntas sobre este estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei entrar em contato com a mestrande Juliana Aquino Machado pessoalmente, pelo telefone (51) 98367752 ou pelo e-mail juliaq@terra.com.br.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Aceito participar deste estudo, contribuindo nas fases da pesquisa que requerem minha participação.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informada(o) a respeito do que li. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e demais esclarecimentos permanentes. A minha assinatura neste Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização ao coordenador do projeto encaminhar este termo como forma de aceite da minha participação no estudo.

Atenciosamente,

Juliana Aquino Machado - Mestranda em Educação

Profº Dr. Gilberto Ferreira da Silva - Orientador

Nome/Assinatura da/o professor

Canoas, setembro de 2012