



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

---

**ANGELA HESS GUMIEIRO**

**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO MUNICIPAL:  
IMPASSES E POSSIBILIDADES**

**DOURADOS – MS  
2010**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

---

**ANGELA HESS GUMIEIRO**

**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO MUNICIPAL:  
IMPASSES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lindamir Cardoso Vieira Oliveira.

**DOURADOS – MS  
2010**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

370.71 G974o	<p>Gumieiro, Angela Hess</p> <p>Organização e gestão da formação continuada dos professores de língua portuguesa no âmbito municipal : impasses e possibilidades. / Angela Hess Gumieiro. – Dourados, MS : UFGD, 2010.</p> <p>125p.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Lindamir Cardoso V. Oliveira Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Gestão educacional. 2. Formação continuada de professores. 3. Formação de professores de língua portuguesa. I. Título.</p>
-----------------	---

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**ANGELA HESS GUMIEIRO**

### **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO MUNICIPAL: IMPASSES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, Área de concentração em Políticas e Gestão da Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da Aprovação: 30 de abril de 2010

#### **BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Lindamir Cardoso Vieira Oliveira - Orientadora - UFGD  
Universidade Federal da Grande Dourados

---

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real – UFGD  
Universidade Federal da Grande Dourados

---

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes – UCDB  
Universidade Católica Dom Bosco

*Com imensurável amor e gratidão,  
dedico este trabalho à minha família.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me ilumina sempre com suas bênçãos de paz, saúde e amor, dando-me forças e sabedoria para ter realizado este trabalho.

À professora Dr<sup>a</sup> Lindamir Cardoso Vieira Oliveira — minha orientadora —, pelo incentivo, paciência, dedicação e pelos ensinamentos que acompanharão minha travessia na vida acadêmica.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Giselle Cristina M. Real e Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Paniago Lopes pela leitura atenta e pelas contribuições no exame de qualificação que muito me ajudaram a rever e enriquecer este trabalho.

A todos os professores do Programa de pós-graduação em educação, pela imprescindível participação em meu processo de desenvolvimento e aprendizagem no percurso do mestrado.

Aos queridos amigos da primeira turma do Mestrado em Educação da UFGD, pelas trocas de experiências, pelo convívio e motivação nessa jornada.

Ao meu esposo, Jean, pelo companheirismo constante, dividindo todos os momentos com amor, carinho, compreensão e apoio para que eu chegasse ao término desta etapa.

Aos meus pais Edvino e Iria, irmão Jairo, pelo afetuoso convívio familiar e por tornarem minha vida mais alegre e feliz.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio concedido que permitiu minha dedicação integral ao desenvolvimento desta pesquisa.

*A formação continuada, como um dos momentos de educação permanente que é, deve desenvolver cada professor até o ponto de ser o professor que pode ser.*

*Isabel Alarcão (1991)*

## RESUMO

Nosso objetivo foi analisar a organização e a gestão das ações de formação continuada destinadas aos professores de língua portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no período de 2005 a 2008 de um município da Grande Dourados na perspectiva da gestão democrática. Indagamos também como os professores e gestores concebem este processo. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa. Constatamos que a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação é caracterizada fortemente por cursos e palestras, que atualizam de certa forma o professor, ou seja, informam, mas não possibilitam um adequado espaço para a reflexão e o fortalecimento do coletivo escolar. A gestão das ações formativas destinadas aos professores de língua portuguesa é marcada pela racionalidade técnica, passando a ideia de que com um determinado conjunto de conhecimentos científicos e técnicas o professor estará instrumentalizado para o exercício da profissão. As ações formativas são fragmentadas, pontuais, com data, local e temáticas previamente definidas pela secretaria, sem a participação direta na sua concepção das escolas e dos professores e não geram compromissos no sentido da melhoria contínua da prática pedagógica, nem por parte da Secretaria de Educação, nem dos envolvidos nas ações. A concepção de professores e gestores é que a formação continuada é uma atualização rápida que contribui significativamente para a mudança da prática pedagógica. Assim sendo, as análises apontam a necessidade de vivências no âmbito das escolas que ampliem a participação política dos atores sociais, possibilitando assim criar bases tanto para fazer cumprir o princípio constitucional da gestão democrática, como qualitativamente na construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

**Palavras-chave:** gestão educacional; formação continuada de professores; formação de professores de língua portuguesa.



## ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the organization and management of actions for continuing education for teachers of Portuguese Language from 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade of Secondary School along the period of 2005 to 2008 in a city of Grande Dourados / MS - Brazil - in the perspective of a democratic management. It was also questioned how the teachers and managers have realized this process. It is a qualitative study. It was noticed that the education given by the City Office of Education is strongly defined by courses and lectures which somehow update the teachers, that is, enlighten, but it does not make possible an appropriate reflexion and neither an empowerment for the school collective. The management of educational actions addressed for Portuguese Language teachers is a rational technique; they are supposed to be well skilled for teaching as they are given scientific knowledge and techniques. Educational actions are fragmented, punctual, with date, local and theme previously determined by the City Office of Education; schools and teachers do not take part directly, besides the Office does not provide any commitment in a way to improve the pedagogical practice, neither by the Office itself nor by the ones involved in the actions. Teachers and managers' conception is that, the continuum formation is a quick update which contributes significantly for the change of the pedagogical practice. Thus, the analyses point out for the necessity of experiences at schools which enlarge the political participation of social actors in order to get a better base to accomplish the constitutional principle of the democratic management, as qualitatively, in building a democratic and inclusive school.

**Key words:** Educational management; continuing education for teachers; Portuguese Language Teacher education.

## LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais.

EAD - Educação a Distância.

ISEs - Institutos Superiores de Educação.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LEC - Laboratório de Estudos Cognitivos.

LED - Laboratório de Ensino a Distância.

MEC - Ministério da educação e Cultura.

NIED - Núcleo de Informática aplicada à Educação.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício.

PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação.

SMECE - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes.

SMEDE - Secretaria Municipal de Educação e Esportes.

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

UnB - Universidade de Brasília.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

USP - Universidade de São Paulo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I - O CENÁRIO POLÍTICO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO</b> .....	21
<b>2 Formação de professores: breve revisão dos estudos</b> .....	26
<b>3 Gestão Democrática da Educação</b> .....	29
<b>3.1 Refletindo sobre os princípios fundamentais da gestão democrática</b> .....	31
a) Democracia .....	31
b) Autonomia.....	32
c) Participação.....	34
<b>3. 1.1 Gestão Democrática na escola</b> .....	36
<b>CAPÍTULO II - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> .....	38
<b>1 Definindo a terminologia</b> .....	38
<b>2 As perspectivas da formação continuada de professores</b> .....	40
<b>2.1 Modelos/modalidades de formação continuada de professores</b> .....	41
<b>2.2 Nova perspectiva de formação continuada de professores</b> .....	45
<b>3 A formação continuada de professores: o que diz a legislação</b> .....	50
<b>4 A formação de professores de língua portuguesa</b> .....	53
<b>CAPÍTULO III - O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	58
<b>2 Contexto da pesquisa</b> .....	59
<b>2.1 Caracterização das escolas</b> .....	62
<b>2.2 Os interlocutores da pesquisa e os procedimentos adotados</b> .....	63
a) Análise documental.....	63
b) Observação .....	64
c) Entrevista .....	65

<b>2.3 Juntando e lendo as informações .....</b>	<b>66</b>
<b>CAPITULO IV - ANALISANDO A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO ENTRE 2005 E 2008 .....</b>	<b>68</b>
<b>1 A proposta formalizada da Secretaria de Educação e as Propostas Pedagógicas das escolas para a formação continuada .....</b>	<b>68</b>
<b>2 O processo de organização e gestão das ações de formação continuada e a gestão democrática .....</b>	<b>74</b>
<b>2.1 Planejamento das ações formativas .....</b>	<b>75</b>
<b>2.2 Implementação das ações e as condições concretas dos professores .....</b>	<b>85</b>
<b>2.3 Avaliações das ações formativas .....</b>	<b>90</b>
<b>2.4 A racionalidade dos conteúdos priorizados nas ações .....</b>	<b>93</b>
<b>2.5 As concepções dos gestores e professores de língua portuguesa: impasses e possibilidades na formação continuada .....</b>	<b>95</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>115</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa procuramos realizar uma reflexão crítica sobre a formação continuada de professores, tendo como principal objetivo contribuir para a análise da organização e gestão do processo de formação continuada destinada aos professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de um município da Grande Dourados.

A fim de aclarar o processo de delimitação do objeto de pesquisa, bem como fornecer ao leitor a compreensão das motivações que resultaram neste estudo, apresentamos uma breve trajetória do nosso percurso acadêmico e profissional, que desencadeou um processo de reconstrução, um caminho teórico-prático que certamente influenciou a escolha do tema.

Durante todo o tempo de escolarização, já estava sendo formada a professora que somos hoje, cuja necessidade de compreender o processo educativo e as suas especificidades tem sido uma meta construída diariamente.

O processo pelo qual nos construímos professor é um processo complexo, singular e dinâmico (GARCÍA, 1999). Podemos considerar que este processo inicia-se desde a opção pelo ingresso no Ensino Superior em um curso de Licenciatura Plena, em nosso caso no curso de Letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Fato este que nos possibilitou refletir sobre as questões que permeiam o ser professor, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, assim como seus limites e os desafios impostos.

Foi com a entrada na carreira que pudemos ter a noção da profissão docente e da situação dos professores atuantes na rede pública de ensino. Huberman (1992), quando descreve as fases da carreira docente, aponta os primeiros anos como um período que os professores iniciantes experimentam na sua trajetória profissional sentimentos de choque com a realidade e/ou descoberta. Isto faz com que alguns desistam da profissão, assim como faz com que muitos procurem meios para amenizar esta situação, buscando ler, estudar e principalmente investir em sua formação continuada.

De fato, vivenciando na prática e em todas as situações que ela traz, tivemos a sensação de abismo em relação à teoria que, nesse primeiro momento, parecia incapaz de solucionar problemas simples do cotidiano escolar.

Exercendo a docência em escolas públicas e privadas, nas séries finais do ensino fundamental e médio, existiam momentos de reflexão sobre a prática pedagógica e as condições de trabalho com as quais nos defrontávamos, entre tantas outras situações contraditórias. Sendo a escola um espaço de convergências de interesses, de culturas, de experiências, onde o professor se constrói e se desenvolve como tal (CANDAUI, 1996), também é nesse contexto que surgem as necessidades formativas, quando o professor percebe que os seus saberes não dão conta da complexidade de situações que envolvem sua profissão e o seu local de trabalho. Contreras (2002) afirma que “a prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas” (p.97), apontando a solidão do professor nos encaminhamentos cotidianos, a rotinização do trabalho, a facilidade do isolamento e estímulo ao individualismo.

Nesse caso, a qual nossa trajetória profissional como professora de língua portuguesa vem a ser reflexo, talvez como de muitos outros professores que, após a formação inicial, inserem-se no campo de atuação, ou seja, a escola, e percebem o quão pouco sabem sobre ela, sua lógica cotidiana, o papel do professor, sua figuração social e suas contradições.

E diante dessa situação, muitas vezes partilhamos com outros colegas, angústias e preocupações sobre a contribuição dos cursos e palestras para a formação continuada dos professores. No decorrer deste processo, passamos a compreender que ser professor passa obrigatoriamente pelo entendimento do contexto e da realidade de vida dos seus alunos, da própria realidade profissional/ pessoal e da maneira como o docente constitui seus conhecimentos, ou seja, seu processo formativo.

Apesar de buscar leituras que nos auxiliassem na prática pedagógica, trazendo subsídios para reflexão sobre de que forma estava desenvolvendo a prática, percebíamos a necessidade de buscar cursos de pós-graduação, tanto na área de Letras, quanto em outras áreas que discutissem sobre Educação, como meio também de ascender profissionalmente, assim como de buscar sanar necessidades formativas, respostas e/ou soluções que amenizassem as dificuldades com a prática docente.

Diante dessa necessidade de reflexão e de (re) pensar a Educação, buscamos um curso de pós-graduação *lato sensu* em Formação de profissionais da Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em que pudemos dividir

experiências com outros colegas, com os professores e foi nesse período que iniciamos uma primeira aproximação com a discussão sobre a formação continuada de professores, uma temática de investigação que se apresentou instigante e desafiadora.

Diante disso, podemos dizer que houve a necessidade de aprofundar a temática no mestrado em educação, dando continuidade ao primeiro aprofundamento realizado na Especialização.

Na perspectiva social, a relevância da questão situa-se no bojo de todas as reflexões que têm sido feitas referentes ao processo de implantação das políticas educacionais neoliberais emergentes na década de 1990 (NEVES, 2005). Tendo como uma das metas a elevação do nível educacional da população e a democratização, a profissão docente foi colocada no foco nas políticas implementadas e na pesquisa educacional. Frigotto (2000) aponta que a emergência desta temática na pesquisa educacional no Brasil na década de 1990 não é inocente, mas

[...] apresenta-se como uma espécie de receituário de ordem neoliberal e, mesmo que contenham ingredientes de dimensões culturais, de cidadania, de ética, de valores, os mesmos estão subordinados à concepção mercadológica de educação (FRIGOTTO 2000 *apud* SHEIBE e BAZZO, 2001, p. 09).

O estudo sobre o “Estado da Arte da Formação de Professores” organizado por André (2002) ressalta a importância da discussão sobre a formação continuada, sendo esta a temática com maior número de produções tanto em dissertações e teses no período de 1990 a 1996 e em pesquisas desenvolvidas pelos participantes dos grupos de trabalho (GT) de formação de professores da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 1992 a 1998.

Destacamos o estado da arte organizado Brzezinski (2006) intitulado “Estado do Conhecimento sobre a Formação de Profissionais da Educação”, que consistiu do mapeamento e de um balanço crítico da produção científica discente, teses e dissertações defendidas no período 1997-2002, em Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Sócios Institucionais da ANPEd. Neste estudo, foi possível perceber que a formação continuada passou a ser a terceira temática mais pesquisada. Além disso,

É importante assinalar a mudança de paradigma que fundamentou os programas de formação continuada nos anos finais da década de 1990. Enquanto no primeiro Estado do Conhecimento, que abrange o período 1990-1996, dominou o paradigma da racionalidade técnica, operacionalizado por meio de programas de curta duração, em forma de ‘treinamento’ ou cursos de atualização, neste segundo Estado do Conhecimento, que cobriu o período 1997-2002, registramos o predomínio do paradigma da complexa relação entre Educação, Universidade, Sociedade do Conhecimento e Mundo do Trabalho, caminhando pela lógica da reflexão, como fundamento para a grande maioria dos programas em que os Centros Formadores, em particular, e as Universidades atuaram como parceiros ou colaboradores. (BRZEZINSKI, 2006, p.35)

Importante mencionarmos que, analisando os trabalhos e pôsteres apresentados e publicados no Grupo de Trabalho de Formação de Professores (GT08) da ANPEd entre os anos de 2001 e 2008, observamos uma intensa produção de estudos sobre a formação de professores em diferentes aspectos. No entanto, na específica temática que nos propomos estudar, a produção é bem reduzida, destacando-se apenas dois trabalhos.

O primeiro (TEIXEIRA, 2005) analisou a gestão do processo de formação continuada de professores do Sistema Municipal de Ensino de Niterói, no período compreendido entre 1992 e 2005. Argumenta que, durante o período estudado, as proposições de formação docente foram defendidas como caminhos para a construção de uma escola democrática e inclusiva, que propiciasse eficiência e mobilidade social, enfatizando o papel da gestão no fomento a estas perspectivas.

Na segunda produção (MARTINS, 2007), o objetivo foi compreender o campo de tensão constituído no espaço escolar, primeiramente pelos processos de (re) significação, de (re) leitura ou de (re) interpretação do conjunto normativo e legal, por parte de professores, diretores e coordenadores de escolas públicas e, também, pelas formas de apreensão destes, sobre o exercício da docência e da gestão, considerando-se os contextos nos quais são formados e exercem sua profissão.

Importante conceituarmos organização e gestão observada a temática da pesquisa. Buscamos a contribuição de Libâneo (2004) que diz serem termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito próximos, sendo que utilizados juntos, formam um significado completo. O termo *organização* refere-se ao modo pelo qual se ordena, ou seja, “[...] dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação” (LIBÂNEO, 2004, p. 97). O autor parte do sentido amplo de organização, como sendo uma unidade social que reúne as pessoas para interagirem entre si e que operam por meio de estruturas e processos



organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição. Destaca que requer-se a tomada de decisões, a direção e o controle dessas decisões, esse é o processo que Libâneo (2004) denomina *gestão*. O termo *gestão* refere-se a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização. Para ele a organização e os processos de gestão assumem diferentes significados conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação aos professores, à sociedade e à formação dos alunos.

No que se refere às concepções e aos processos de gestão Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) trazem duas grandes divisões de concepções de gestão: a técnico-científica e a sócio-crítica (autogestionária, interpretativa e democrático-participativa). Na concepção técnico-científica prevalece uma “visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.323). Ela fundamenta-se na hierarquia de cargos e de funções, nas regras e nos procedimentos administrativos, para a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. Existe uma versão mais conservadora dessa concepção que é chamada de “administração clássica” ou “burocrática” e uma mais atual conhecida como “modelo de gestão da qualidade total”, que consiste em práticas de gestão da administração empresarial.

Já na concepção sociocrítica “a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sóciopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.324).

Nesta concepção sociocrítica de gestão o autor separa em três tipos, ou seja, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. O que caracteriza cada uma destas concepções de gestão para Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) é:

A concepção *autogestionária* baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Tende a recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.325)

A concepção *interpretativa* considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. O enfoque

interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.325)

A concepção *democrático-participativa* baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua-se a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.325).

A concepção democrático-participativa é a que adotamos neste estudo conforme a proposta de Libâneo, Oliveira e Toschi (2007). Ela acentua a necessidade de se dar ênfase as relações humanas e a participação de todos os envolvidos no processo escolar, para que se obtenha êxito nos objetivos específicos propostos. Valoriza o planejamento, a organização, a direção e a avaliação. Aponta que nada adianta tomar decisões coletivas, se não se tem formas concretas de se por em prática as decisões tomadas coletivamente.

Assim, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) acreditam em uma gestão democrática com ênfase na participação de todos os envolvidos, de modo que todos se responsabilizem por colocar em prática as decisões, de modo a obter os melhores resultados. É com este olhar que pensamos neste estudo a formação continuada de professores, seu planejamento, sua implementação e avaliação das ações desenvolvidas junto aos educadores.

Optamos pelo uso do termo *formação continuada* entendendo-o como coloca Marin (1995), uma concepção de “educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento” (p. 18), enquanto ações que têm como objetivo a aquisição de conhecimento por meios formais e informais de forma consciente e contínua.

Aceitamos também as contribuições de García (1995), que concebe a formação continuada como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem.

Lembramos, ainda, as palavras de Alarcão (1998), ao conceber a formação continuada “como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (p.100). Sendo assim,

[...] a formação continuada visa ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa. (ALARCÃO, 1998, p. 106)

Embora se reconheça a importância da formação continuada em todas as áreas de conhecimento, é a área de Língua Portuguesa que escolhemos tanto porque nela atuamos como docente, mas principalmente por ser evidente a importância de um ensino de língua portuguesa que possibilite um crescente domínio das habilidades e estratégias de processamento de informações, consideradas necessárias para que o aluno assimile conhecimentos das demais disciplinas do currículo, continue a aprender e tenha êxito em outras atividades (na escola, em casa, no trabalho, em sua comunidade, etc.) que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Diante do exposto sobre a temática e partindo das preocupações acerca das ações de formação continuada dos professores, especificamente os de língua portuguesa, indagamos:

- Como se organiza e é gerida a formação continuada dos professores de língua portuguesa em um município da Grande Dourados?
- Como os professores e gestores concebem a formação continuada e as ações desenvolvidas?

Frente a esses questionamentos indicamos o seguinte objetivo geral:

- Discutir a organização e a gestão das ações de formação continuada destinadas aos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, priorizando aquelas desenvolvidas no período de 2005 a 2008 e realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista a perspectiva da gestão democrática da educação, bem como as concepções dos professores e gestores sobre a formação continuada.

Assim desdobramos nos seguintes objetivos específicos para a realização da pesquisa:

- Contextualizar o cenário político educacional do Brasil sobre a formação de professores da educação básica, assim como apresentar uma breve perspectiva da gestão democrática na educação para subsidiar o olhar sobre a temática;

- Compreender as perspectivas sobre a formação continuada de professores, o uso de diferentes termos, os modelos e a legislação nacional sobre a temática, assim como situar o debate acerca da formação do professor de Língua Portuguesa e o ensino da língua materna para a compreensão da formação continuada desses professores;
- Identificar as ações que constituem o processo de formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação no período de 2005 a 2008, na proposta da Secretaria de Educação e nas propostas pedagógicas das escolas;
- Desvelar as formas de organização e gestão das ações formativas detalhando o planejamento, implementação e a avaliação do processo de formação continuada de professores no município investigado;
- Analisar as relações estabelecidas no processo de formação continuada entre a Secretaria Municipal de Educação, escolas e professores de língua portuguesa, levando em conta a participação e a autonomia;
- Discutir os impasses e possibilidades das ações de formação continuada desenvolvidas com os professores de língua portuguesa, assim como a concepção de formação continuada dos gestores e professores.

Realizamos um estudo orientado pelos pressupostos da abordagem qualitativa em pesquisa educacional pautado em Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986).

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos procedimentos que pudessem trazer informações necessárias para a construção e análise do objeto em estudo, elegendo a análise documental, a observação *in loco*, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo.

Participaram da pesquisa a Secretaria Municipal de Educação do município e as três unidades escolares situadas na zona urbana, tendo como interlocutores da pesquisa todos os professores de língua portuguesa da rede municipal, as coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental e uma gestora responsável pela formação continuada dos professores.

O *corpus* bibliográfico foi composto de artigos de revistas conceituadas no âmbito educacional, livros, capítulos de livros, de autores nacionais e internacionais que tratam da temática proposta.

O *corpus* documental consta da legislação vigente, enfatizando a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprova o Plano

Nacional de Educação, os Referenciais para a Formação de Professores (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), entre outros. E os documentos referentes ao município investigado, como os registros da Secretaria Municipal de Educação do Município, o Plano Municipal de Educação, o Referencial Curricular da Educação Básica do município e as Propostas Pedagógicas das escolas.

Acreditamos que este trabalho possa contribuir com as Secretarias de Educação, assim como com as escolas e seus profissionais na busca dos caminhos para a realização da formação continuada, assim evidenciamos a importância de delinear esta política em âmbito local, como também, contribuir nos debates de futuras pesquisas dedicadas à compreensão e teorização acerca da temática.

Assim sendo, estruturamos este trabalho em quatro capítulos, da forma que segue:

No 1º capítulo, “O cenário político educacional: a formação de professores e a gestão democrática na educação”, fazemos uma discussão sobre a formação de professores no Brasil e destacamos a Gestão Democrática na educação para nos auxiliar na leitura da temática proposta.

No 2º capítulo, “Formação continuada de professores”, apresentamos uma revisão de literatura sobre a formação continuada, terminologias, modelos e espaço privilegiado, o que traz a legislação nacional sobre a temática; buscamos situar também o debate acerca do ensino da língua portuguesa na educação básica com o intuito de refletir e dar subsídios para a compreensão da formação continuada dos professores.

No 3º capítulo, “O percurso teórico-metodológico”, centramos na descrição da abordagem metodológica da pesquisa, com objetivo de contextualizar o campo empírico da pesquisa e seus interlocutores, assim como esclarecer os procedimentos utilizados para a realização da coleta dos dados.

No 4º capítulo, “Analisando a organização e gestão da formação continuada no município entre 2005 e 2008”, discutimos o processo de análise dos dados obtidos, interpretando-os com o aporte do estudo bibliográfico realizado nos capítulos anteriores.

## **CAPITULO I**

### **O CENÁRIO POLÍTICO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO**

Este capítulo tem por objetivo situar o cenário político educacional da formação de professores da educação básica no Brasil. Nosso intuito é o de buscar delinear traços característicos do contexto no qual a formação de professores adquire centralidade, procurando compreender as orientações que a definem.

Desse modo, trataremos, num primeiro momento, de oferecer um esboço sobre o as questões que permeiam a formação de professores no Brasil, trazendo também uma breve revisão dos estudos sobre a temática. E num segundo momento, como a perspectiva da gestão democrática orienta nosso olhar para a organização e gestão dos processos formativos, consideramos importante trazer os referenciais da gestão democrática que nos auxiliarão na leitura da temática proposta.

#### **1 A formação de professores no contexto das políticas educacionais**

Em um estudo realizado por Silva (2005) sobre as tendências referentes à formação de professores nos anos 80 e 90 aponta que, a sociedade brasileira foi fortemente marcada pela existência e pelo confronto de dois grandes projetos de sociedade que geraram dois grandes projetos de formação de professores: o projeto liberal-corporativo e o projeto democrático de massas.

Segundo Silva (2005) o primeiro projeto, na concepção “liberal-corporativa”, centra-se na redefinição das funções do Estado, que reduz o seu papel como dirigente do campo social e protege a livre ampliação do mercado como única possibilidade de reverter a crise vivenciada pela sociedade. Sugere, de certa forma, uma organização da sociedade a partir da defesa de interesses corporativos, setoriais, particulares e solidários.

O projeto “democrático de massas” defende novas relações sociais, numa perspectiva universal de acesso aos direitos e aos bens socialmente produzidos. Propõe

a propagação de movimentos sociais, sindicalismo e partidos políticos mais estruturados e socialmente mais homogêneos (SILVA, 2005).

Na disputa ideológica desses dois grandes projetos distintos de sociedade é possível visualizar as diferentes concepções de educação que buscam conquistar a hegemonia no cenário brasileiro. E de acordo com Silva (2005), a década de 1990 viveu um quadro de maior incorporação do projeto liberal-corporativo, influenciado pelos mercados mundiais presente na nova forma de organização do processo produtivo.

A crise mundial do Estado capitalista, que se manifestou de forma evidente a partir de 1970, representada pela crise do petróleo, pela alta inflacionária, pelo esgotamento do modelo fordista são algumas das causas que fizeram entrar em cena outros fatores que têm contribuído para uma nova fase da acumulação, que gerou a necessidade de se buscar saídas que permitissem a retomada dos objetivos de crescimento econômico (PERONI, 2003).

Diante disso, a reformulação política e econômica exigida traz também a necessidade de ajuste das políticas sociais, destacando-se aí a reforma educacional como forma de implementar a ordem desejada, nesse caso, compreende-se assim a emergência do professor como responsável pela edificação da nova ordem que depende, acima de tudo, para a sua constituição, de uma educação adequada (SILVA, 2005).

Neste sentido, a década de 1990 no Brasil pode ser vista como decisiva para os rumos da política direcionada aos mais diferentes setores, principalmente, a educação. Os autores Dourado, Catani e Oliveira (2001) afirmam que

[...] neste cenário, as alterações preconizadas pela reforma educacional no Brasil redirecionam o papel da educação e da escola e, conseqüentemente, aliam a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de competitividade. (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2001, p. 72).

A preocupação com a formação de professores ganhou centralidade ao longo da década de 1990, com vistas a uma melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, os professores são indicados como a alternativa para solucionar os problemas educacionais, ou seja, o novo profissional deve adquirir uma base de conhecimentos gerais, importante para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade e às mudanças nos processos produtivos (SCHEIBE, 2004).

Freitas (2003) trata das concepções teóricas que marcaram as décadas de 1980 e 1990, no processo de democratização da escola e da formação dos educadores, sinaliza

que a reação ao pensamento tecnicista que marcou os anos de 1980, no entanto, foi superada nos anos de 1990, mas ocorreu um destaque demasiado do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, também o repúdio da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática-reflexiva, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, como consequência dando margem para a fixação de políticas educacionais fundamentadas unicamente na qualidade da instrução e do conteúdo.

Ainda nessa perspectiva Freitas (2002) identifica as referências e as bases para as políticas de formação de professores e constata que possuem o objetivo de adaptar a formação de professores e a educação básica às exigências assentadas pelas transformações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo. Alerta ainda que a formação de professores ganha importância por sua dimensão estratégica na formação das novas gerações, levando em conta, uma política global de formação dos educadores e as mudanças na forma de organização da escola atual, ressaltando que este é um grande desafio.

Diante dessas considerações, Freitas (2002) ressalta que:

No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. (FREITAS, 2002, p.1097)

Com essa postura passou a exigir um novo papel para a escola e um novo padrão de gestão educacional, em que a racionalidade e os critérios de mercado passassem a constituir novos referenciais de competência administrativa e pedagógica, para as escolas e os sistemas de ensino (NEVES, 2000).

Acreditamos que na definição das políticas educacionais tem como ponto de partida a aprovação da nova LDB/96, mas não cabe aqui uma análise minuciosa dessa lei, porém vale destacar alguns de seus posicionamentos que refletem para a análise da formação de professores.

Com a promulgação da LDB nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu título VI dos “Profissionais da Educação”, artigo 62, estabelece em que nível e *locus* se darão a formação desses profissionais, assim expresso:



A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério e na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p.31)

O modelo dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) coloca uma clara desresponsabilização às instituições universitárias pela formação de professores. As instituições de ensino superior passaram, então, a ser classificadas em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores. Os ISEs foram instituídos como local preferencial para a formação destes profissionais, em cursos com menores exigências, para a sua criação e manutenção, do que aquelas próprias às instituições universitárias (SHEIBE, 2004).

Freitas (2002) faz uma crítica à criação dos ISEs como *locus* específico e preferencial da formação de professores e defende que as Faculdades/Centro de Educação das Universidades sejam os espaços privilegiados desta formação, por entender que nesse espaço possa haver o processo de formação na perspectiva epistemológica da construção do saber sustentador dos avanços teóricos e práticos do campo educacional.

Nos documentos como os Referenciais para a Formação de Professores (1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), segundo Dias e Lopes (2003) foram produzidos para orientação da reforma curricular da formação docente, que após a promulgação da LDB/96 se destaca o conceito de competências como centro na organização curricular. De acordo com Dias e Lopes (2003),

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores. (DIAS e LOPES, 2003, p. 1157)

Nesse sentido, a ênfase nas competências, segundo Freitas (2002) está relacionada aos conteúdos dos cursos formadores de professores que, faz com que a formação passe a ser direcionada pelas necessidades do mundo do trabalho, buscando

soluções eficientes e imediatas para a formação. Portanto, foi com o modelo de formação por competências o ideal para o desenvolvimento de um processo formativo voltado para a adaptação do indivíduo ao mercado de trabalho.

Freitas (2002) ainda ressalta que no âmbito das políticas de formação de professores houve alterações significativas, tendo como objetivo a constituição de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo um meio de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de pensamento do capitalismo atual.

Podemos dizer, então, que essas noções de competências são tratadas como forma de capacitar o professor, apenas, para a execução de tarefas. Afinal como lembra Bazzo (2006)

[...] a noção de competência como concepção nuclear para orientar a formação de professores representa uma visão de educação individualista na sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho. Logo é limitada e limitadora em relação à perspectiva da formação humana. (BAZZO, 2006, p. 38)

Assim sendo, concordamos com Dias e Lopes (2003) na perspectiva de que a formação profissional sendo histórica e social não pode ser direcionada pela perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, isto fragilizaria a formação à medida que para enfrentar as mudanças no mundo do trabalho esse professor precisa entender as transformações ocorridas no processo produtivo, organizando unidades de análise que lhe permita apropriar-se das dimensões políticas, econômicas, sociais e pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas.

Ao lado e simultânea à discussão sobre a concepção e implementação das políticas nacionais de formação de professores no Brasil diversos estudos têm sido realizados nos planos nacional e internacional objetivando discutir as questões sobre a formação do professor, seus saberes, sobre o que é ser professor, sua identidade, desenvolvimento profissional, sua formação continuada, ou seja, diferentes enfoques. De forma breve faremos a seguir referência a estes estudos para posteriormente no próximo capítulo discutirmos, então, especificamente a formação continuada dos professores.

## 2 Formação de professores: breve revisão dos estudos

A discussão sobre a formação de professores surge de forma intensa em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990 e no contexto das pesquisas educacionais brasileiras intensificam a partir de 1990. No entanto, Mizukami (1996) observa que só a partir dos anos 90, intensifica-se uma produção sistemática de pesquisas voltadas para o conhecimento desse profissional.

Abordaremos a seguir o que trazem os estudos de autores internacionais e nacionais que se destacam na temática da formação de professores, pois acreditamos ser importantes esses estudos, sobretudo considerando as discussões conceituais que agregam a área da formação de professores.

O autor García (1995) fez um levantamento acerca das principais pesquisas sobre formação de professores desde o início da década de 1990 e constatou que há uma valorização “da prática como elemento de análise e reflexão do professor” (p.53).

García (1995) aponta também distintas concepções de professor, o docente pode ser visto como alguém que facilita a aprendizagem, como investigador, como o que toma as decisões ou como um líder. Observa que a formação de professores deve ser vista de maneira contínua, ainda que composta de fases diferentes do ponto de vista curricular, mantendo princípios éticos, didáticos e pedagógicos, assim, chama a nossa atenção para o termo desenvolvimento profissional dos professores explicando que “a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores” (p. 55).

Nóvoa (1992) considera três questões centrais nos debates sobre formação docente, que são:

- 1) considerar o professor como pessoa, isto é, ver sua atuação em sala de aula como algo condicionado a seu desenvolvimento pessoal (emoções, pensamentos) e profissional (o lugar que ocupa social e profissionalmente);
- 2) considerar o professor como profissional capaz de investigar sua prática para abrandar a importância exagerada dada ao pesquisador especialista, que interfere na vida do docente (no seu desenvolvimento individual e profissional) e da escola;
- 3) considerar a escola como espaço privilegiado e legítimo de aprendizagem, que envolve professores e alunos num processo contínuo de conhecimento e transformação.

Portanto, Nóvoa (1992) considera os professores em sua autonomia, em condições de gerir coletiva e individualmente seu processo de aprendizagem, buscando novas práticas em função da diversidade de situações que vivenciam no fazer pedagógico.

Segundo Pérez Gómez (2001), a preocupação pelo desenvolvimento profissional do professor na formação e na prática educativa se converteu em objeto de estudos teóricos que apontam a necessidade de se enriquecer o desenvolvimento profissional docente para se incrementar a qualidade do ensino e transformar a escola. Para esse autor, a busca da identidade do professor e de sua autonomia profissional supõe respeitar a diversidade dos saberes docentes e as diferenças de concepções teóricas e práticas profissionais.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) dizem que as condições de trabalho e a desvalorização social da profissão de professor prejudicam a construção da identidade dos futuros professores com a profissão e de um quadro de referência teórico-prático que defina os conteúdos e as competências que caracterizam o ser professor. Acreditam que a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada. Ainda ressaltam que,

Os cursos de formação inicial tem um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores necessários à sua identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.74)

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) a identidade profissional “é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor” (p.75). Acreditamos que o trabalho do professor vai tomando determinadas características conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social.

Pimenta (2000) trata da questão da identidade como algo pertencente à formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Para essa autora a identidade do professor é um processo de construção que reflete o contexto e momento históricos, respondendo, dessa forma, às novas demandas colocadas pela sociedade.

Assim sendo, Pimenta (2000) desenvolve uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor.

Neste sentido, são identificados três tipos de saberes da docência: a) “da experiência”, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) “do conhecimento”, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) “dos saberes pedagógicos”, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

A autora enfatiza ainda a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma re-significação dos saberes na formação dos professores.

A literatura tem abordado com frequência os saberes dos professores, isto é, quais saberes os docentes mobilizam para concretizar suas atividades. Segundo García (1995), a reflexão é um conceito utilizado na atualidade por investigadores e formadores de professores que tem se desdobrado em termos como prática reflexiva, reflexão-na-ação, professores reflexivos, dentre outros.

García (1995) observa que o termo reflexão-na-ação foi difundido por Schön (1995), se referindo à reflexão da prática pelos profissionais e que o conhecimento prático possui valores, é pessoal e “implica um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática” (p. 60). Nesse sentido, o pensamento do professor sobre a prática influencia na ação.

Tardif (2002) enfatiza sobre saberes e formação docente no sentido que deve haver nova articulação e novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos nos cursos de formação de professores e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas:

[...] nossa proposta de trabalho constitui um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida. (TARDIF, 2002, p. 224)

Concordamos com Mizukami (1996) quando ela afirma que o processo de aprender a ensinar, ou seja, de aprender a ser professor, é processo de longa duração, que somente tem início, sem final pré-estabelecido. Nas situações complexas de sala de aula é que ocorre, em grande parte, essa aprendizagem, muitas vezes, com poucas

oportunidades desse profissional refletir sobre a prática, a fim de que possa analisá-la e interpretá-la, tendo que agir de forma intuitiva na resolução dos problemas que se apresentam nesse contexto.

Vemos que o ser/estar professor é um processo em construção, ao longo de toda sua história, que é adquirido, conforme Tardif (2002) “no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira” (p. 14).

Dessa forma, o tema aqui tratado não se esgota com essas discussões. No entanto, em virtude dos objetivos da investigação, na próxima seção vamos apresentar uma breve discussão sobre a gestão democrática da educação. Essa discussão faz-se necessária para construirmos subsídios para a análise das ações formativas do município investigado.

### **3 Gestão Democrática da Educação**

Segundo o Novo Dicionário Aurélio, gestão significa gerência, administração e ato de gerir. A origem do termo gestão, vem do latim *gestio*, que por sua vez, vem de *gerere* (latim), que significa administrar seus bens, trazer em si, produzir. Desta forma, Cury (2002) ressalta que a gestão “[...] é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo” (p.165).

Tomamos aqui o conceito de gestão que Dourado (2007) define como:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do jogo democrático e, conseqüentemente do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2007, p. 79)

O termo gestão sofreu um processo de adjetivação que, de acordo com Silva Júnior (2002), mais ocorreu para obscurecer do que para clarear seu significado. Hoje é necessário certo entendimento teórico para o correto entendimento dos qualificativos da gestão educacional, encontrando-se, entre os mais usuais, estes: gestão democrática, gestão participativa, gestão dialógica, gestão compartilhada, gestão gerencial, gestão estratégica e gestão da qualidade total (FREITAS, 2007).

Silva Júnior (2002) destaca a importância do jogo conceitual/intencional que se desdobra, “os adjetivos ‘democrática’ e ‘participativa’ sobrepõem-se ao adjetivo ‘pública’ que melhor indicaria o sentido de administração ou da gestão pretendida” (p. 202). O relevante, portanto, é a garantia dos mecanismos que assegurarão o caráter democrático e participativo.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regulamenta o contido na Constituição Federal de 1988 e estabelece as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. A LDB amplia o rumo da democratização prescrevendo a participação dos profissionais na elaboração da proposta pedagógica da escola (Art. 13, Inciso I) e acena para uma progressiva conquista da autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (Art. 15).

Com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, conforme exposto nos textos legais, visa elucidar problemas referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais bem como, às que se referem à qualidade do ensino e a gestão democrática. O PNE (2001) trata dos diferentes níveis e modalidades da educação escolar, bem como da gestão, destacando um padrão de gestão que tenha entre seus elementos a descentralização, a autonomia da escola e a participação da comunidade, do financiamento e dos profissionais da educação.

Diante disso, é indubitável a importância da gestão democrática da educação como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania e conseqüentemente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Todavia, ainda muito se tem por fazer, pois, como afirma Dourado (2000):

[...] convivemos com um leque amplo de interpretações e formulações reveladoras de distintas concepções acerca da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação, indo desde posturas de controle social (qualidade total) até perspectivas de participação efetiva, isto é participação cidadã. (DOURADO, 2000, p. 79)

Na síntese da origem do termo “gestão democrática da educação”, ao examinar as experiências brasileiras em termos de política e administração da educação, Sander (2007) estabelece as linhas gerais que conduziram os destinos da educação no Brasil no século XX baseadas em princípios da administração para a “eficiência econômica”, “eficiência técnica”, “efetividade política” e “relevância cultural”.

A partir de uma leitura histórica do caso brasileiro, o autor estabelece momentos que marcaram as percepções desta matéria: o primeiro é o da “colonização”, que expõem

as influências européias no nosso pensamento político na normatização administrativa. O segundo é o “momento da ordem e do progresso”, cujos fundamentos eram a ordem, a disciplina, a centralização de poder e a uniformização de atos e comportamentos. Em seguida vem o “momento da economia da educação”, que herdou os princípios da administração desenvolvimentista à lógica do capital econômico e humano. Por fim, o “momento da construção democrática”, e é nesse último contexto histórico que se estabelece às bases de uma gestão da educação voltada para a cidadania com enfoque democrático, de natureza participante (SANDER, 2007, p.128).

Considerando que os princípios que pautam a gestão democrática na educação (MENDONÇA, 2000) vão dirigir nosso olhar para a organização e gestão das ações formativas a seguir iremos destacar brevemente cada um deles, quais sejam: a democracia, a participação e a autonomia.

### **3.1 Refletindo sobre os princípios fundamentais da gestão democrática**

#### **a) Democracia**

Cabe aqui salientar que o conceito de democracia, como também nos lembra, Bobbio (2000), não é um termo estático, mas muito pelo contrário é um conceito dinâmico e que por isso mesmo, persiste ainda em muitas lacunas.

A democracia na visão de Bobbio (1991) é “um conjunto de regras democráticas de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados” (p.12). Por sua vez, Bobbio (2000), trata da democracia e suas formas de manifestação quando diferencia democracia representativa e democracia participativa.

Para o autor, democracia representativa é “aquela forma de governo em que o povo não toma ele mesmo as decisões que lhe dizem respeito, mas elege seus representantes que devem por ele decidir” (BOBBIO, 2000, p, 33).

Por democracia participativa o autor reporta-se para o pensamento grego se referindo a este tipo de democracia como:



[...] governo de muitos, dos mais, da maioria, [...] como governo do povo, em contraposição ao governo de poucos [...], cujo titular do poder político é sempre o povo entendido como o conjunto de cidadãos a que cabe, em última instância o direito de tomar as decisões coletivas. (BOBBIO, 2000, p. 31)

Com base nessas colocações sobre a democracia, entendemos a gestão democrática pela participação efetiva da comunidade escolar na construção de uma identidade para a escola que seja representativa de seus próprios interesses, assumindo a posição de Bobbio sobre a democracia participativa nesta construção.

## **b) Autonomia**

O conceito de autonomia está relacionado a descentralização de poder, democratização de ensino, autogestão, flexibilização, como afirmam Oliveira e Silva (2005),

A palavra autonomia vem do grego e significa capacidade de auto-determinar-se, de auto-realizar-se (*autos-* si mesmo; *nomos-* lei). O sentido etimológico é, portanto, de auto-governo, auto-construção. Uma escola autônoma, do ponto de vista da sua gestão, seria aquela que se auto-governa. (OLIVEIRA; SILVA, 2005, p.01)

No entanto esses autores dizem que não existe “autonomia absoluta”, pois ela está permeada por fatores e ocasiões socialmente impostas (OLIVEIRA; SILVA, 2005).

Refletindo sobre o conceito de autonomia de escola, Barroso (1996) observa que este envolve duas dimensões: a jurídico-administrativa, e a socio-organizacional. A primeira dimensão corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica, e financeira. Na segunda dimensão “a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem sua identidade” (p. 3). Esta perspectiva pressupõe o afastamento de concepções estrutura-funcionalistas ou deterministas da escola.

Parafraseando Barroso (1996), a autonomia não se define pela existência de um determinado ordenamento jurídico. Se este último pode ser importante com vista a uma maior dinâmica na autonomia das escolas, no entanto a autonomia tem de partir da própria dinâmica da escola na construção da sua identidade. Assim, a concepção de

autonomia de escola tem de ter em conta a diversidade, pois “a transferência para as escolas não deve ser uniforme e decidida globalmente, mas deve ser adequada às diferentes situações existentes” (BARROSO, 1996, p. 19).

De acordo com Mendonça (2000) as referências à autonomia escolar nas legislações e normas dos sistemas de ensino são feitas de maneira vaga. Geralmente expressam a autonomia como um valor, mas não colocam mecanismos sólidos para sua conquista eficaz, até mesmo medidas de reestruturação burocrática que admitem o funcionamento dos órgãos hierarquicamente superiores a partir das necessidades e projetos determinados pela escola.

O autor ainda comenta que “o próprio Regimento Escolar, expressão jurídica por excelência da unidade escolar, é um exemplo de sua falta de autonomia” (MENDONÇA, 2000, p. 08), na medida em que, muitas vezes, é estabelecida pelas administrações centrais e aprovadas pelos órgãos normativos dos sistemas, em evidente “desrespeito às características pedagógicas e culturais específicas de cada escola, na sua relação com as comunidades locais” (p.09).

Barroso (1996) observa que as escolas variam entre a heteronomia absoluta e a quase completa anomia (ausência de normas claras e comprometedoras, vivendo as escolas numa absoluta rotina), existindo, todavia, muitas situações em que diversos estabelecimentos de ensino souberam construir uma real autonomia. Este autor assinala ainda a existência de diversas situações onde “os órgão de gestão ‘contornam’ certos preceitos legais que impedem (ou dificultam) a tomada de decisão em domínios considerados estrategicamente importantes” (p. 25). Este tipo de situação corresponde ao qual Barroso chama de “autonomias clandestinas”.

Desta forma, Barroso (1996) considera que a autonomia da escola deve ser construída e não decretada. A autonomia da escola tem de ter em conta a especificidade da organização escolar, sendo construída pela interação dos diferentes atores organizacionais em cada escola.

A autonomia é, pois, o resultado do equilíbrio de forças numa escola entre os diversos detentores de influência. A autonomia da escola não se constrói por decreto; pelo contrário “esta perspectiva retira sentido à tentativa de encontrar, a partir das chamadas ‘escolas eficazes’, estruturas e modalidades de gestão que funcionem como padrão da autonomia para todas as escolas” (BARROSO, 1996, p. 186).

### c) Participação

Com o objetivo de conceituar a participação, Bordenave (1983) afirma que “participar é tomar parte, fazer parte e ter parte” (p. 40). O autor ainda contribui quando distingui os diversos tipos de participação, que são: participação de fato; participação espontânea (gangs, panelinhas); participação imposta; participação voluntária; participação provocada (dirigida ou manipulada) e participação concedida.

E Mendonça (2000) ao abordar aspectos da gestão democrática do ensino público ligados à participação, constatou que, diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda dominam o espaço de participação. O autor afirma que,

A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono do seu cargo e dos alunos de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais. As legislações têm funcionado como mecanismos reguladores dessa prevalência, na medida em que impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar. Isso não impede, no entanto, que permaneçam existindo comportamentos e atitudes de dominação dos docentes sobre os demais membros, sob argumentos que, em geral, se baseiam em questões ligadas à competência pedagógica. Apesar das várias tentativas legais de correção das distorções que privilegiam os segmentos docente e administrativo, observam-se algumas legislações que chegam a legitimar a restrição à participação dos pais e responsáveis. (MENDONÇA, 2000, p.11)

Pensando sobre as relações entre poder e participação em colegiados, em mecanismos participativos na escola, Paro (2002) ressalta que:

[...] quando uso este termo poder, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também, não a tem como fim, e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. (PARO, 2002, p. 39).

Ao comentar a participação da comunidade na escola, Paro (2002) aponta os condicionantes internos e externos que têm bloqueado esta participação na dinâmica da escola. Nos internos enfatiza: os político-sociais, que refletem os interesses dos grupos dentro da escola; os materiais, que refletem as condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da escola; os institucionais, refletem o caráter formalista e burocratizado dos mecanismos de ação coletiva existentes na escola

e os ideológicos, que refletem a concepção de participação das pessoas que trabalham na escola.

Com relação aos determinantes externos destaca os condicionantes econômicos e culturais calçados nas condições objetivas de vida da população, os referentes ao “desinteresse” dos pais, marcados por uma tendência “natural” à não participação e, ainda, os que se referem ao medo que os desescolarizados têm da escola (OLIVEIRA; SILVA, 2005).

A Lei nº 9.394/96 prevê em seu artigo 12, inciso I, que os estabelecimento de ensino, respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Este preceito legal sustenta a idéia da participação e de que a escola deve assumir o trabalho de refletir acerca de sua intencionalidade educativa.

A construção do Projeto Político Pedagógico é um ato deliberado de sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola. É o resultado de um processo complexo de debate, que requer tempo, estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo. É um dos instrumentos para que a escola construa sua identidade, exerça seu “direito a diferença, a singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação” (VEIGA, 2001, p.30-31).

No entanto, o projeto pedagógico é mais do que uma série de planos e atividades elaboradas pelos professores, diretor, coordenador-pedagógico, para um ano letivo. Ele reúne todos os compromissos para a formação dos educandos, fortalece a união dos atores que atuam na escola, aponta as necessidades da equipe e comunidade escolar, define metas e caminhos, procura sistematizar ações para a intervenção e as relações externas ao contexto escolar, mas que são determinantes na escola, como o contexto sócio-histórico, econômico, político, científico e tecnológico (VEIGA, 2001).

A escola é um espaço de contradições e diferenças. Nesse sentido, quando buscamos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, partilhamento de poder, diálogo, respeito às diferenças, liberdade de expressão, garantimos a vivência de processos democráticos, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos.

### 3. 1.1 Gestão Democrática na escola

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) a cultura organizacional é uma característica de suma importância para as práticas de gestão, o pensar e o modo de agir das pessoas que trabalham na escola, são formados ao longo de nossas vidas, na família, na sociedade, na formação escolar, portanto, por um lado, a organização dos indivíduos que a compõem, por outro, os indivíduos educam a organização, à medida que são eles que a constituem.

De tudo que refletimos anteriormente, falar em gestão democrática é acreditar em uma educação com relevância social e, logo, em uma escola construída a partir da ação coletiva.

É necessário, porém, ter clareza de que a escola exerce um papel importante na construção da cidadania e para o exercício da participação, entretanto não é a única, “faz-se necessário um processo educativo que envolva a interação entre sujeitos livres” (PARO, 2002, p.39) e não pode estar isolada dos outros espaços que também são *locus* de formação de relações mais humanas e solidárias.

Isso significa dizer que “a gestão vai além do estabelecimento e se coloca como um desafio de novas relações (democráticas) de poder entre sistema nos estabelecimentos de ensino” (CURY, 2002, p. 173). Nesse mesmo sentido, Lima (2002) aponta que

[...] a escola não é apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas é também uma instância auto-organizada para a produção de orientações e de regras, expressão das capacidades estratégicas dos autores e do exercício (político) de margens de autonomia relativa, o que lhes permite, umas vezes, retirar benefícios da centralização e outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam. (LIMA, 2002, p.44)

A esse propósito, é preciso levar em consideração que a formação para a democracia efetiva-se de fato quando há coerência entre o discurso e a realidade, de forma que “a organização didático-pedagógica e a estrutura administrativa da escola se façam de acordo com princípios e procedimentos também democráticos” (PARO, 2002, p.46).

Frente aos desafios faz-se necessário que os professores, individual e coletivamente, explicitem os propósitos que definem a intencionalidade e a dimensão das transformações necessárias ao ambiente escolar, a fim de que sua atuação não se

restrinja a legitimizar políticas oficiais, que invadem a escola e, especificamente, a sala de aula, sem um comprometimento efetivo da prática pedagógica e do Projeto Político Pedagógico definido pela escola.

Por fim, após ter apresentado as discussões acerca da gestão democrática da educação, podemos dizer que as decisões devem ser coletivas, fato que exige a participação de todos os envolvidos com a escola e que permite à sociedade sentir que a escola não é de responsabilidade somente dos governos e autoridades, e sim dispor-se a contribuir para que os princípios da gestão democrática efetivem-se na escola pública.

## CAPÍTULO II

### FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste capítulo abordaremos as questões que permeiam a formação continuada de professores. Abordando o uso de diferentes termos referentes a formação continuada, os modelos, o espaço privilegiado para a formação continuada e o que traz a legislação nacional sobre a temática, situando também o debate acerca da Língua portuguesa com o intuito de refletir e dar subsídios para a compreensão da formação continuada dos professores de língua portuguesa.

#### 1 Definindo a terminologia

Apreender os conceitos atribuídos a formação continuada de professores torna-se de fundamental importância, pois, “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas” (MARIN, 1995, p.13).

As ações de formação continuada de professores estiveram ao longo da literatura educacional e nos discursos dos órgãos que gerenciam a educação com diferentes terminologias como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, conforme as exigências de cada momento histórico, e esses termos utilizados para designar a formação continuada foram sendo superados e substituídos sem, contudo, deixar de nos revelar as concepções desta formação, determinando assim as linhas de ações.

Nessa direção, Marin (1995) alerta para a necessidade de rever tais termos, repensando-os criticamente, uma vez que decisões são tomadas e ações propostas com base nos conceitos subjacentes aos termos usados. Para tanto, baseamos, principalmente, em Marin (1995) pelas contribuições de sua análise atenta a respeito do uso de diferentes termos referentes a formação continuada.

Assim, reciclagem, quando utilizado de acordo com a definição do Dicionário Aurélio (Ferreira, 1986, p.1196) como “atualização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados” poder-se-ia referir as ações de formação continuada;

entretanto, atualmente esta terminologia tem sido utilizada frequentemente para caracterizar processos de modificação de objetos e materiais, tornando-se incompatível com a ideia de atualização, pois o sujeito a tal processo de reciclagem passaria por alterações radicais, pois pode se referir a cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, que não consideram a complexidade do processo de ensino.

Em relação ao termo treinamento, Marin (1995) aponta que poderia ser utilizado para ações de formação continuada se fosse direcionado para adquirir “destrezas musculares ao ensinar e aprender novas técnicas de uma modalidade esportiva” (p.15), senão a formação continuada passa a ser pensada como um processo mecânico que meramente modela comportamentos.

Sobre o termo aperfeiçoamento, Marin (1995) diz que seria possível pensar em seu uso para denominar a formação continuada no sentido de corrigir “defeitos” para adquirir maior grau de instrução, pois, caso contrário, entendido como um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, leva à negação da própria educação.

O termo capacitação pode ser equivalente com a ideia de formação continuada, se considerarmos a ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que, para ser professor, a pessoa necessita se tornar capaz. No entanto, a adoção da concepção de capacitação como convencimento e persuasão se mostra inadequada para ações de formação continuada, segundo Marin (1995) uma vez que os profissionais da educação não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos sobre ideias, mas sim conhecê-las, analisá-las, criticá-las ou até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão.

Referindo-se as terminologias, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, Marin (1995) afirma que as linhas de ações centram-se, predominantemente, na oferta de “cursos rápidos e descontextualizados” (p.15), trabalhados de forma isolada, fragmentados, de curta duração, esporádicos e sem continuidade, desvinculados das reais necessidades formativas dos professores, longe de constituírem em projetos articulados de formação contínua de professores.

Por fim, como afirma Marin (1995) os termos educação permanente, educação continuada e formação continuada, podem ser colocados no mesmo bloco pela similaridade entre eles e pela concepção de “educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento” (p. 18).



Marin (1995) ao estudar a terminologia da formação continuada mostra que a opção por determinado termo não restringe apenas à escolha de nomes para identificar ações formativas. E sim revela dada concepção formativa com explícitas opções teórico-metodológicas, que trazem implicações no processo da formação, embora essas concepções muitas vezes não estejam claras para aqueles que planejam, executam, avaliam e àqueles que participam de ações de formação continuada.

A revisão de literatura realizada por Carvalho e Simões (2002) aponta que, de modo geral, há uma recusa da formação continuada significando apenas treinamento, cursos, seminários, palestras etc., emergindo uma conceituação de formação continuada como processo que encontra a sua centralidade no agir dos educadores no cotidiano escolar.

Alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente, a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais. (CARVALHO; SIMÕES, 2002, p. 172)

Carvalho e Simões (2002) ainda afirmam que a literatura analisada evidenciou o aumento da atribuição da importância ao professor como centro do processo de formação continuada, atuando como sujeito individual e coletivo do saber docente. Enfim, que a participação de professores na pesquisa de sua própria prática tem sido especialmente valorizada nos últimos anos, ganhando o professor vez e voz, exercendo o papel de ator coletivo social na transformação do cotidiano escolar e para além dele.

É possível perceber que, ao falarmos de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional, estamos falando do processo de melhoria na prática pedagógica e também do processo de formação ao longo de toda a vida profissional, que produz mudanças na forma do professor pensar, avaliar e atuar sobre o ensino, e, conseqüentemente, na mediação da aprendizagem do aluno.

## **2 As perspectivas da formação continuada de professores**

Ao longo do século XX, a educação brasileira foi fortemente baseada na racionalidade técnica, que entende o exercício dos profissionais como atividade

meramente instrumental, direcionada para a solução de problemas e mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

As principais críticas a essa racionalidade técnica residem no fato de propor a separação entre os que elaboram os planos, programas e modelos e aqueles que executam e consomem os conhecimentos derivados dos mesmos, assim como, na sua dissociação entre a teoria e a prática, onde teoria se baseia em conhecimentos científicos que devem ser aplicados na prática, e esta é entendida como o desenvolvimento de habilidades técnicas de ensino aplicáveis a qualquer contexto escolar. Esse modelo entende o professor como um técnico que implementa descobertas feitas por outros (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Dos limites apontados à racionalidade técnica desenvolveram-se críticas e questionamentos no sentido de se pensar outros modelos de formação docente. Segundo o autor Pérez Gómez (1995), a partir do início da década de 1990, vêm sendo incorporadas ao debate sobre formação de professores as análises centradas no cotidiano escolar e na valorização dos saberes e práticas docentes. Assim, como reação ao modelo da racionalidade técnica, que desconsidera a complexidade da sala de aula, esse movimento acaba por apontar uma tendência pautada na racionalidade prática.

Essa racionalidade prática concede o professor como prático autônomo, segundo Pérez Gómez (1995), nesse paradigma a formação docente é vista como um modelo reflexivo, pois é na prática que o professor pode analisar e interpretar a própria atuação, uma vez que os conhecimentos adquiridos através da racionalidade prática transcendem os adquiridos na racionalidade técnica, ou seja, a prática configura-se como eixo central da formação docente e o lugar por excelência de produção do saber pedagógico (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

## **2.1 Modelos/modalidades de formação continuada de professores**

Na visão de Demailly (1995) os modelos ou “formas” de transmissão formal de saberes, são pensados no sentido de buscar estratégias de formação continuada, a seguir descritos:

a) A forma universitária, que tem como finalidade a transmissão dos saberes teóricos. Tem características semelhantes à dos profissionais “liberais-clientes”, por ter caráter voluntário e pela relação constituída entre formador-formando.

b) A forma escolar, os professores têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente por um programa oficial e estão organizados através de um poder legítimo, exigem escolaridade obrigatória e existe uma instância organizadora onde os formadores não são responsáveis pelo programa nem por decisões administrativas.

c) A forma contratual estabelece uma relação contratual entre o formando e o formador, entre diferentes parceiros do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem. Estes estão ligados por uma relação de troca ou contratual do programa pretendido, modalidades materiais e ações pedagógicas da aprendizagem.

d) A forma interativa-reflexiva, diz respeito as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho. Nessa modalidade, está presente uma ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho.

Dentro desta concepção, a autora toma uma posição e destaca a diferença entre as formas universitária e a interativo-reflexiva. A primeira comenta que parece ser mais eficiente no plano individual, mas a segunda, é mais eficiente nos planos individual e coletivo porque gera menor resistência por parte dos formandos, o que permite o prazer da construção autônoma, trazendo respostas aos problemas vivenciados, aborda a prática e permite a criação de novos saberes para a profissão.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1991) apresenta uma síntese dos modelos de formação continuada resumindo-os a dois grandes grupos que são nomeados de modelos estruturantes e modelos construtivistas.

Os modelos estruturantes são organizados previamente a partir da lógica de racionalidade técnica e ainda aplicados a diversos tipos de professores. Os modelos construtivistas partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, visando a uma regulação permanente das práticas e do processo de trabalho.

As sistematizações de Demailly (1995) e as de Nóvoa (1991) são modelos teóricos que servem para análise e não como modelos práticos de intervenção, tanto que os próprios autores afirmam a inexistência dos modelos isolados na prática de formação

de professores. São parâmetros utilizados para refletir em busca de alternativas sobre os programas de formação de professores.

A preocupação com a compreensão sobre os modelos e programas de formação continuada, reside na busca de melhores estratégias de ação. Uma das críticas mais frequentes aos programas de formação continuada incide, muitas vezes, na elaboração de propostas de formação continuada pensadas “de cima para baixo”, com a completa exclusão dos professores. Principalmente, não há espaço para a participação mais expressiva de professores em decisões importantes do processo educativo, nem tampouco no delineamento de experiências de formação continuada.

Para Nóvoa (1995), os programas de formação continuada devem estar articulados com o projeto educativo da escola, além de incentivar o professor a uma atividade de investigação-ação.

Nesse sentido, a defesa da formação do professor crítico-reflexivo é assumida por Nóvoa (1995), ao valorizar a prática docente e sua historicidade, nesta perspectiva, uma das grandes contribuições que o autor oferece é considerar três processos:

a) o desenvolvimento pessoal, parte do pressuposto que precisamos dar voz ao professor, conhecer sobre a sua vida e suas prioridades. Durante a formação deve-se valorizar os conteúdos, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas e experiências vivenciadas. Nóvoa (1995) explicita a necessidade de uma formação continuada que ocorra através da reflexividade crítica sobre as práticas docentes, visando a re(construção) ininterrupta de uma identidade pessoal. “Por isto é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p. 25).

b) o desenvolvimento profissional, Nóvoa (1995) defende a formação alicerçada em paradigmas que valorizem a práticas coletivas e reflexivas. O que pode contribuir para a emancipação/autonomia e consolidação profissional, visto que os professores assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e participam como protagonistas da implementação das políticas educativas.

c) o desenvolvimento organizacional, Nóvoa (1995) acredita que a mudança educacional não está limitada aos aspectos relacionados aos professores e à sua formação. Assim, torna-se necessária a criação de espaços coletivos para que a formação ocorra de forma contínua e no dia-dia da escola, a valorização de trocas de experiências pedagógicas e a necessidade da criação de uma nova cultura de formação de professores são questões levantadas por este autor. Ou seja, a gestão da escola deve

ser democrática e as práticas curriculares participativas, com o objetivo de viabilizar a constituição de ações de formação continuada.

De acordo com Candau (1996) a perspectiva “clássica” de formação continuada de professores “tem sido o sistema habitual de formação continuada dos profissionais do magistério, sistema que ainda hoje [...] é o mais frequente e comumente aceito e promovido nos diferentes sistemas de ensino, no âmbito estadual e municipal” (p. 141).

Ainda para Candau (1996), a perspectiva “clássica” de formação continuada enfatiza a reciclagem, com o sentido de voltar a atualizar a formação recebida. Esse entendimento do processo de formação continuada profissional estabelece a existência de espaços destinados à atualização, que são os espaços considerados como *locus* de produção do conhecimento e a partir de uma concepção dicotômica entre teoria e prática, estrutura-se considerando que à universidade compete a produção de conhecimento, enquanto que aos profissionais da escola básica cabem, exclusivamente, a aplicação, a socialização e a tradução de tais conhecimentos na sala de aula.

E a autora coloca que essas iniciativas podem adotar quatro diferentes modalidades, a seguir descritas:

A primeira modalidade, sob a forma de convênios entre universidades e secretarias de educação, em que as universidades destinam vagas para formar professores em exercício do ensino fundamental e médio nos seus cursos de graduação e licenciatura.

A segunda modalidade por convênios para a realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento são estabelecidos entre universidades e secretarias de educação e realizados de forma presencial ou a distância.

Uma terceira modalidade de formação continuada são as ações promovidas por órgãos responsáveis pelas políticas educacionais como, Secretarias de Educação ou o próprio Ministério de Educação, ofertando cursos de caráter presencial ou a distância.

A quarta modalidade colocada pela autora se refere a ação de apoio às escolas, uma universidade ou alguma empresa estabelece formas específicas de colaboração em diferentes aspectos, podendo ser presencial ou a distância.

Com essas considerações Candau (1996) ressalta que nos últimos tempos houve pesquisas em busca de uma nova concepção da formação continuada e afirma que,

[...] é importante salientar que diferentes modelos de formação continuada construídos a partir de perspectivas distintas não existem na prática em estado puro e podem apresentar interfaces uns com os

outros. No entanto, sempre haverá uma predominância, uma perspectiva dominante a partir da qual outros elementos são incorporados. (CANDAU, 1996, p. 143)

Então, há necessidade de se pensar a formação continuada que colabore para o professor enfrentar os desafios do cotidiano e singularidade das ações educativas. Conforme Nóvoa (1995), os problemas da prática profissional docente, não são meramente instrumentais, comportam situações problemáticas que obrigam tomadas de decisões num terreno de grande complexidade.

## 2.2 Nova perspectiva de formação continuada de professores

Podemos considerar que uma nova perspectiva de formação continuada de professores existe sob distintas denominações e com algumas particularidades, apresentam-se modelos de formação continuada em que o professor deixa de ser um técnico, um executor, para transformar-se em um investigador em sala de aula, um professor reflexivo<sup>1</sup>, que entenda as relações intrínsecas ao contexto e às condições de seu trabalho.

Segundo Zeichner (1995) o professor reflexivo é aquele que assume atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam, o autor nos adverte que há variações na forma como se consideram o processo de reflexão, no conteúdo da reflexão, na condição prévia à reflexão e no produto da reflexão, sendo que a ação reflexiva segundo o autor “é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (ZEICHNER, 1995, p. 121).

Para delimitar o que exatamente se entende por professor reflexivo, reportamos à Pimenta (1997) que expressa seu entendimento a respeito da questão:

Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. [...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores

---

<sup>1</sup> García (1992), Zeichner (1995), Pérez Gómez (1995), Schön (1995), Nóvoa (1992), Alarcão (1996) entre outros, são autores que analisam a formação do professor a partir do conceito de professor reflexivo.

reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como um *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA,1997,p. 56)

Entendemos que o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor lhe propicia condições de assimilar melhor as mudanças que causam impacto na escola. Podemos dizer ainda que, o professor reflexivo tem condições de repensar e avaliar constantemente sua prática pedagógica.

Schön (1995) centralizou sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva em três idéias centrais: conhecimento na ação (intuitivo, espontâneo, experimental); reflexão na ação (produção de uma pausa – para refletir – em meio à ação presente) e reflexão sobre a reflexão na ação (reflexão sobre a reflexão da ação passada e que influi diretamente em ações futuras, colocando à prova uma nova compreensão do problema). Propôs uma epistemologia assentada na reflexão na ação, defendendo que, ao refletir na ação, o profissional pode encontrar soluções para o problema que se apresenta no contexto do cotidiano.

Pimenta e Ghedin (2002) constroem uma crítica ao conceito de “professor reflexivo”, sugerem que o ensino como prática reflexiva tem um aspecto positivo, apontando para a valorização da produção de saber docente a partir da prática, colocando em destaque o protagonismo do professor. Porém, nos processos de mudança e inovações, pode-se gerar a supervalorização do professor como indivíduo, perdendo-se de vista o contexto social mais amplo e o trabalho coletivo.

Candau (1996) ao estudar a formação continuada de professores revela novas tendências, destacando três eixos e sintetiza esses eixos como pontos centrais de referências para se repensar a formação continuada de professores adequada aos desafios do atual contexto. São eles: (a) a escola deve ser vista como *locus* de formação continuada; (b) todo o processo de formação continuada deve ter como referência os saberes dos professores; (c) a consideração das diferentes etapas de desenvolvimento do professor.

O primeiro eixo é o que tem por base tomar a escola como *locus* de formação, ou seja, compreende-se que “[...] o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação [...]” (CANDAU, 1996, p.144), a fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação é importante que a prática pedagógica seja reflexiva no

sentido de identificar problemas e resolvê-los e acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo corpo docente de determinada escola.

Nesse contexto Nóvoa (1995) atribui às escolas um espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos, onde os professores são preparados para a difusão dos conhecimentos historicamente construídos, como também “um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer” (p.20).

Alguns estudos foram desenvolvidos já considerando a escola como importante espaço da formação continuada, de acordo com Candau (1996):

O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola [...] Considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. (CANDAU, 1996, p.144)

A este respeito, pensar na escola como *locus* privilegiado da formação continuada implica: trabalhar com o corpo docente de uma instituição, propiciando os processos coletivos de reflexão e de intervenção na prática pedagógica; oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva; incentivar a sistematização das práticas em socializações entre os professores e investigar as reais necessidades formativas dos professores, buscando solucionar seus problemas do cotidiano escolar elaborando coletivamente, formando(s) e formador, uma proposta de formação continuada.

Nóvoa (1992) também ressalta esta importância da escola para o desenvolvimento profissional dos professores, numa perspectiva de mudança tanto dos professores como da escola, considerando seus espaços coletivos como um excelente instrumento de formação, contemplando não somente a atualização inerente ao progresso dos conhecimentos científicos, mas também as experiências profissionais valorizadas, a partir de uma reflexão formativa e investigação nos contextos de trabalho.

O segundo eixo abordado por Candau (1996) diz respeito à valorização do saber docente, também fundamentado em Tardif (2002), que classifica os saberes docentes em plural, pois são constituídos por vários saberes (das disciplinas, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência); o autor acredita que os professores ocupam uma posição significativa no interior das complexas relações entre sociedade e os saberes por ela produzidos e mobilizados com diversos fins e desvalorizado, porque



mesmo os professores ocupando posição estratégica em relação aos saberes produzidos socialmente, eles devem ser valorizados pelos saberes que possuem e transmitem.

O terceiro eixo orientador das atuais tendências da formação continuada de professores, segundo Candau (1996), centra-se na consideração do ciclo de vida dos docentes, que de acordo com o estudo de Huberman (1992), o professor passa por uma fase de “sobrevivência” e “descoberta”, ao iniciar seu percurso profissional, que possibilita o confronto com o novo e a exploração de possibilidades de ação, avançando, gradativamente, para uma fase de “estabilização”, em que começa a tomar uma maior consciência do seu papel e responsabilidade enquanto educador.

Este “ciclo” como define Huberman (1992, p.47) não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor.

Diante dessas considerações, a formação continuada de professores deve ser concebida como um dos componentes de transformação da escola e estar articulada com a gestão escolar, práticas curriculares e as necessidades identificadas dos professores.

É, portanto, no processo construído cotidianamente a partir de uma prática pedagógica crítico-reflexiva, que podemos pensar a formação continuada do professor contextualizada histórica e socialmente e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem com vistas à qualidade do trabalho docente e da educação.

Embora não seja objetivo neste estudo tratar da relação Educação a Distância (EAD) com a formação continuada de professores, no entanto, por ser esta uma modalidade muito utilizada tanto na formação inicial como continuada dos professores faremos uma breve consideração.

Segundo Kenski (2003)

[...] esse é um dos grandes desafios para a ação da escola na atualidade. Viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias da comunicação e informação. Reconhecer sua importância e sua interferência no modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportarem diante de seu grupo social, como cidadãos. (KENSKI, 2003, p. 268)

A idéia de que a EAD é uma das possibilidades na capacitação do professor é defendida por Barreto (2004), quando diz que se faz urgente a inserção das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores, especialmente, na interação e no trabalho coletivo.

De acordo com Barreto *et all* (2006) afirmam,

[...] a EAD, desde que tecnicamente bem elaborada, pode sustentar o desenvolvimento de "programas de capacitação" economicamente mais viáveis do que os presenciais, permitindo o crescimento exponencial do número de formados, capacitados, qualificados, atualizados e/ou treinados. Nessa linha, os trabalhos geralmente concluem ou sugerem que a EAD seja uma alternativa metodológica viável para a formação continuada e, em menor escala, para a inicial. Em ambos os casos, sugerem que a EAD inclua momentos presenciais. (BARRETO *et all*, 2006, p.33)

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) desenvolve projetos nessa modalidade de ensino, como o TV Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), entre outros.

Ainda algumas instituições já implementam ações concretas da EAD, como exemplo, a Universidade de Brasília (UnB), onde a EAD é prioridade por meio da extensão universitária e da pós-graduação *lato sensu*; a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio do Laboratório de Ensino a Distância (LED); a Universidade de São Paulo (USP) com o projeto Escola do Futuro; o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); o Núcleo de Informática aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A formação continuada através da EAD pode ser uma forma de abrir seus horizontes sobre a importância do uso das tecnologias na educação. De acordo com Valente (1999) uma das formas de auxiliar o professor a integrar a tecnologia às atividades que desenvolve em sala de aula é a participação em cursos de capacitação que lhe propicie condições de construir no espaço de trabalho, práticas pedagógicas diferenciadas.

### 3 A formação continuada de professores: o que diz a legislação

Nesta seção nos propomos evidenciar o que determina a legislação nacional sobre algumas prerrogativas que objetivam impulsionar a elaboração e a realização de propostas de formação continuada.

No Brasil, a formação continuada teve suas ações impulsionadas, a partir da década de 1990, a educação e a formação docente adquiriram valor estratégico nas reformas educacionais, como apresentamos no primeiro capítulo.

Foi também nessa década que começa a ser instituído um quadro legal referente à formação continuada dos professores, a LDB/96 no título VI, postula o direito à formação continuada a todos os profissionais do ensino da educação básica e ainda aponta fundamentos e responsabilidades dessa formação no país, mas sem definir princípios e procedimentos para a sua realização,

Artigo 61– A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino [...] terá como fundamento:

Parágrafo I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Artigo 63– Os institutos superiores de educação manterão:

Parágrafo III – programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis.

Artigo 67– Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

Parágrafo II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

No art. 67 da LDB 9394/96 fica explícito que os sistemas de ensino deverão desenvolver políticas públicas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores em nível superior e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos professores. A legislação ainda define que os municípios serão os responsáveis primeiros pela formação em serviço (art. 87, § 3º, inc. III).

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que é de competência das secretarias municipais e estaduais de educação buscar parcerias com as Universidades e Instituições Superiores de Ensino para assessoria na formação continuada dos professores em exercício na profissão docente, é colocado da seguinte forma

É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a busca de parceria com Universidades e Instituições de Ensino Superior (PNE, 2001, p. 43).

Nessa direção, Mizukami (2004) destaca que, se os professores vêm ocupando posição central nas discussões, então os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares fundamentais nesse processo. Sendo assim, nossos questionamentos juntamente com a investigação sobre as ações de formação continuada no âmbito municipal ganham mais uma vez sentido.

Recentemente foi promulgado o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em seu Art. 3º, dispõe sobre a formação inicial e continuada do magistério que deverá ser realizada pelas instituições públicas de educação superior, assim aumentando o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior. Assim,

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial. (BRASIL, 2009, p.05)

As responsabilidades e obrigações dos sistemas de ensino, a respeito da elaboração e da implementação de políticas de valorização e qualificação da profissão docente estão claramente expressas no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, estabelecendo-se assim os direitos dos profissionais da educação de se aperfeiçoarem por meio da formação continuada.

Todavia, ao mesmo tempo em que se traçam normatizações para o estabelecimento de ações, estabelece-se um impasse para sua concretização, uma vez que, na maior parte dos municípios e também de muitos estados, há uma carência de recursos materiais e humanos dentro dos órgãos públicos que devem assumir o papel de maior responsabilidade na área. Tanto no que diz respeito às implementações das ações propriamente ditas quanto ao levantamento de demandas sobre a educação continuada.

Nesse sentido, a importância do aumento de estudos que busquem as especificidades das ações das Secretarias de Educação são relevantes principalmente porque a partir da promulgação da LDB/96 foi estabelecido os direitos à formação continuada dos professores.

No contexto da educação nacional, a concepção de formação continuada apresentada pelos Referenciais para a Formação de professores (1999) diz o seguinte:

[...] aqui a formação é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1999, p.63).

O documento relativo aos Referenciais para a Formação dos Professores (1999) reconhece o quadro de insuficiência e debilidades no que se refere aos setores político-administrativo, organizacional e metodológico da formação continuada:

[...] falta de articulação entre várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para formação em serviço [...].

[...] não se planeja de forma articulada ações extensivas e de profundidade, priorizando-se a alternativa de grandes eventos pontuais cujo efeito é bastante relativo e discutível [...] não há como considerar suas reais necessidades e avanços em atividades desse tipo. (BRASIL, 1999, p. 66)

A importância de adequação das propostas de ações de formação às necessidades impostas se faz necessária à resolução de problemas e dificuldades no campo da formação continuada e à superação de modelos e práticas ineficazes, pois há urgência de adequações qualitativas, na medida em que:

[...] a inexistência de mecanismos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação, colocadas pelas dificuldades que encontram os professores no exercício profissional, que prejudica a qualidade de formação, uma vez que estes são instrumentos de avaliação fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos programas (BRASIL, 1999, p. 47).

Com base nestas informações, podemos afirmar que a formação continuada de professores vem sendo considerada, do ponto de vista oficial, como um mecanismo importante para a qualificação do ensino, este fato pode ter sido um dos fatores motivadores do crescente número de ações, visando à formação continuada de professores.

#### **4 A formação de professores de língua portuguesa**

Buscamos, neste espaço, dialogar sobre a formação de professores de língua portuguesa e o ensino da língua. Num primeiro momento, acreditamos ser necessário apontar sobre o que trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de para a formação de professores da Educação Básica, as DCNs do Curso de Graduação em Letras e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), assim como, buscamos em autores específicos da área que estudam o ensino de língua portuguesa.

A partir da promulgação das DCNs para a formação de professores da Educação Básica, melhorar a qualidade da formação dos professores significa mudar a organização das disciplinas, a concepção de ensino e as suas didáticas. No art. 1º da Resolução CNE/CP 1/2002 está determinado que,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002, p. 01)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, assim como a LDB/96, trazem avanços para a

Educação. As competências a que se refere a construção do projeto pedagógico das DCNs são as competências referentes:

- I- ao comprometimento com os valores inspirados da sociedade democrática;
- II- à compreensão do papel social da escola;
- III- ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV- ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V- ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI- ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (DCNs/2002. Art. 6º).

Essas competências se referem ao saber que o profissional deve adquirir no decorrer do curso de formação. Quando já em serviço, este deve aliar essas competências à construção e aplicação de conhecimentos de forma contextualizada e complementada com o que vem acontecendo no mundo, de acordo com as questões sociais, culturais, políticas, econômicas, sobre sua própria formação e sobre o desenvolvimento humano, privilegiando, ainda, o conhecimento que o aluno tem ao chegar à escola.

Quanto às DCNs do Curso de Graduação em Letras estas têm como objetivo:

Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro;  
 [...] Ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. (DCNs do Curso de Graduação em Letras, p. 03).

As DCNs trazem, ainda, as seguintes competências e habilidades para o profissional de Letras:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;

- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Tanto as diretrizes do curso de Letras quanto as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica referem-se à necessidade de que os cursos de formação mantenham foco na construção de competências pelo formando. Considerando que, no caso específico do formando em Letras, segundo os autores Assis, Silva e Matencio (2001):

[...] o objeto de estudo e de ensino se imbricam, já que o professor realiza, em sala de aula, necessariamente, um trabalho com e sobre a linguagem, trabalho este realizado através da linguagem, a construção de competências implica conhecimentos sobre os usos e funções da linguagem, em textos orais e escritos e conhecimentos sistemáticos sobre o ensino e a aprendizagem (ASSIS; SILVA; MATENCIO, 2001, p.286)

Esses autores ainda apontam que as mudanças nos últimos trinta anos refletiram na dinâmica da sala de aula, uma vez que é o de motivar a convivência de múltiplas práticas discursivas na escola, e que as ações que vierem a realizar na formação de professores podem representar, mais do que a ampliação dos objetos de estudo na aula de português e sim condições para um trabalho reflexivo com os textos no espaço escolar, com conscientização da variabilidade linguística e textual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de língua portuguesa buscam orientar, a partir da relação entre teorias sobre a linguagem e a prática pedagógica, a ação do professor no tocante ao seu trabalho (BRASIL, 1998). Defendem o ensino de Língua Portuguesa como meio de instrumentalizar o aluno no domínio pleno e efetivo do uso da linguagem oral e da linguagem escrita.

De acordo com os PCNs uma nova concepção de língua e linguagem se instaura, não mais a língua como expressão do pensamento nem como instrumento de comunicação, mas a língua como meio de interação entre sujeitos que, por meio da linguagem, produzem sentidos e interagindo através da linguagem, produzem sentidos, emitem opiniões, discordam, concordam, enfim, dialogam por meio da língua.

Por um longo período de tempo, o objetivo do ensino de língua materna esteve centrado na codificação e decodificação da língua, já que a língua era vista como um sistema a serviço da comunicação. Alterações foram ocorrendo e a formação de uma



diferente concepção de língua e de linguagem fez surgir uma preocupação: “para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?” (TRAVAGLIA, 2002, p.17).

O próprio Travaglia (2002) enumera quatro repostas a essa pergunta:

- desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação;
- levar o aluno a dominar a norma culta e a variedade escrita da língua;
- levar o aluno ao conhecimento da instituição social que é a língua, ao conhecimento de como ela é constituída e de como ela funciona;
- ensinar o aluno a pensar e a raciocinar.

Nessa mesma direção, Travaglia (2002) enfatiza que o objetivo fundamental do ensino de língua materna é, prioritariamente, desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor). Acreditar que o objetivo principal do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa do aluno, isto é, “a capacidade de o falante empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (p.108) significa afirmar a necessidade de promover no espaço da sala de aula o encontro com a diversidade textual.

Geraldi (1997) ressalta que esse contato com a diversidade textual e a pluralidade de discursos envolve duas capacidades fundamentais:

- a) competência gramatical ou linguística: capacidade que todo usuário da língua tem de formar sequências linguísticas gramaticais próprias e típicas da língua em questão.
- b) competência textual: capacidade de produzir e compreender diversas modalidades de textos, em variadas situações de interação comunicativa.

Desse modo, a competência gramatical ou linguística e a competência textual favorecem a competência comunicativa. Nessa perspectiva, os textos constituem-se em importantes meios de acesso às diferentes modalidades textuais e às diversas manifestações linguísticas, favorecendo, a partir de práticas de leituras, o desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção de textos, verdadeiro alvo do ensino de língua materna.

Segundo Soares (1996), a característica fundamental que a disciplina de Língua Portuguesa assumiu a partir dos anos 80 consistiu na incorporação dos conhecimentos produzidos nas ciências linguísticas (Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso), que, gradativamente, foram introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 60 e chegaram

às escolas sob a forma de reorientação curricular, apenas duas décadas depois, propondo mudanças significativas no ensino de Língua Portuguesa, e muitas vezes não necessariamente assimiladas pelos professores.

Embora nas últimas décadas tenha havido considerável esforço no sentido de promover mudanças nas práticas de ensino de língua portuguesa, o que se observa conforme Travaglia (2002) é o predomínio do ensino da gramática, primordialmente prescritivo, mediante o domínio de conceitos e metalinguagens para identificação e classificação, estando praticamente ausentes as atividades de produção e compreensão de textos.

Aparício (2001) comenta que na formação dos professores de língua portuguesa, ainda predomina a orientação da Gramática Tradicional, que com a apropriação de saberes das áreas de estudos da linguagem, passou-se da análise gramatical da frase descontextualizada para a gramática no texto.

A importância da formação continuada dos professores de língua portuguesa se apresenta desafiadora, pois conforme Aparício (2001) devemos admitir que as discussões relativas ao processo de formação do professor devem partir de uma reflexão sobre a prática na sala de aula, e não apenas de atualização teórica.

## CAPÍTULO III

### O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, primeiramente justificamos a abordagem metodológica da pesquisa, em seguida, faremos a contextualização do município escolhido, após apresentamos as unidades escolares pesquisadas e os interlocutores desta investigação. Por fim, traçamos os procedimentos metodológicos que guiaram o desenvolvimento da pesquisa.

#### 1 Caracterização da pesquisa

Evidenciamos a importância de delinear um caminho que nos conduzisse ao alcance dos objetivos propostos. Dessa forma, discutimos nesta seção alguns elementos que ajudaram a situar nosso estudo conforme os pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa.

Convém considerar o que afirmam Bogdan e Biklen (1994),

[...] a investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos são em forma de palavras e não de números apenas; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e, significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47)

Nas duas últimas décadas, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação (ANDRÉ, 1995). A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador

interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Ainda segundo os mesmos autores, as características enfatizadas na pesquisa educacional qualitativa referem-se à descrição dos dados recolhidos, em forma de palavras ou imagens e não de números; à concepção segundo a qual nada é trivial, tudo tem potencial para constituir pistas de compreensão esclarecedoras e como salientam Bogdan e Biklen (1994), “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p.50).

Pelo exposto, podemos colocar que os pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa apontaram como adequada para a investigação que nos propomos realizar. E ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986), este tipo de pesquisa tem o ambiente natural como fonte direta de dados, há o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que esta sendo estudada e as maneiras como os interlocutores encaram as questões que estão sendo focalizadas é muito valorizada neste tipo de pesquisa.

## **2 Contexto da pesquisa**

A pesquisa tem como campo empírico a rede municipal de ensino de um município da Grande Dourados. Participaram a Secretaria de Educação do município e as três unidades escolares situadas na zona urbana, tendo como interlocutores da pesquisa todos os professores de língua portuguesa da rede municipal, as coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental e uma gestora responsável pela formação continuada de professores.

O recorte aqui realizado para desenvolver o assunto foi geográfico. Esperamos assim ampliar os estudos referentes à temática em pequenas localidades e no Mato Grosso do Sul. Optamos pela não identificação do mesmo por constituir-se em um dos 12 municípios de pequeno porte que compõe a região da Grande Dourados e, a partir dos primeiros contatos, percebemos que a não identificação traria benefícios na

ampliação do número de entrevistados e propiciaria uma maior liberdade de reflexão e expressão por parte dos mesmos<sup>2</sup>.

O município possui uma população estimada em 22.723 habitantes, prevalecendo 70% da população na zona urbana. A agropecuária é a principal atividade econômica, especialmente a criação de gado, a avicultura e a cultura de soja e milho.

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SMECE) foi criada através da Lei Municipal nº 575, de 22 de novembro de 1997, que dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa do poder executivo municipal. A partir de 2004, com a criação do Departamento de Cultura e o consequente desmembramento, passa a denominar Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEDE).

Inserimos alguns dados numéricos da educação do município (obtidos no Plano Municipal de Educação), como Atendimento da Demanda e Atendimento do Ensino Fundamental.

#### **Atendimento da Demanda no município**

Redes de atendimento	Nível de ensino	Nº de alunos
Municipal	Ed.Infantil	821
Particular	Ed.Infantil	21
Estadual	E.Fundamental	2.722
Municipal	E.Fundamental	2.214
Particular	E.Fundamental	66
Estadual	E.Médio	1.170
<b>Total de atendimento</b>		<b>6.885 alunos</b>

Fonte – Censo Escolar – 2006

Na representação abaixo, demonstra-se a distribuição do alunado por estabelecimento:

#### **Atendimento do Ensino Fundamental em 2006**

Redes	Matutino	Vespertino	Noturno	Total
Municipal	1.494	733	-	2.227
Estadual	880	1.037	338	2.255
Particular	66	-	-	66
<b>Total</b>	<b>2.440</b>	<b>1.770</b>	<b>338</b>	<b>4.548</b>

Fonte – Censo Escolar – 2006

<sup>2</sup> Importante mencionarmos que não há a presença de universidade pública ou privada no município investigado.

A Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental conta com 107 professores, distribuídos nas quatro escolas do Ensino Fundamental, para atender 2.227 alunos, ou seja, 50% das matrículas no Ensino Fundamental do Município, em dois turnos de funcionamento, sendo três na Sede do Município e uma Escola Pólo na Reserva Indígena.

Em 1997 houve uma reestruturação no atendimento da educação no município. As escolas da área rural, que atendiam alunos em salas multisseriadas foram extintas, passando esses alunos a serem transportados e atendidos, na sede do município, em escolas da rede municipal.

O Plano Municipal de Educação do município traz como missão,

Viabilizar o acesso à demanda de Ensino Fundamental e Educação Infantil, assegurando atendimento às Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil, com o objetivo de promover com sucesso ensino de qualidade a todos, favorecendo a formação de cidadãos solidários e participativos. (PME, 2007, p.12)

A partir do início do ano letivo de 2007, a rede municipal de ensino implantou o Ensino Fundamental de nove anos, seguindo as recomendações do Projeto de Lei que amplia a duração do Ensino Fundamental, com ingresso escolar obrigatório de crianças a partir de seis anos de idade. O município seguiu a nomenclatura das turmas sugerida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Estas passam a ser do 1º ao 9º ano.

Deste modo, inicialmente, foi com a solicitação da autorização junto à Secretaria Municipal de Educação para realizar a pesquisa na rede municipal de ensino, juntamente foi esclarecido com a apresentação dos objetivos e procedimentos a serem realizados para a efetivação da investigação e a colocação da opção pela não identificação do município.

Posteriormente agendamos um horário para conversar com a gestora responsável pela formação continuada dos professores da rede municipal de ensino. Os dados coletados na Secretaria de Educação, de modo geral, foram com base nas informações fornecidas verbalmente e em alguns materiais arquivados que foram disponibilizados para consulta no local.

Então, após esse primeiro contato, em outro momento foi disponibilizado o Plano Municipal de Educação, o Referencial Curricular da Educação Básica do município e o Estatuto do Magistério Público Municipal.

Desta forma, elaboramos um quadro demonstrativo das ações de formação continuada oferecidas aos professores em 2005, 2006, 2007, 2008, que consta no apêndice A.

## **2.1 Caracterização das escolas**

Relatamos informações sobre as três escolas estudadas, aqui intituladas escolas A,B,C, o que corresponde a ordem da visita nas unidades.

1) Escola A: fundada em 1979, conta com 440 alunos, sendo 80% dos alunos oriundos da zona rural, que dependem de transporte escolar. A escola atende no turno matutino, com 32 professores, sendo dois de língua portuguesa e 17 funcionários. Possui 20 salas de aula, 2 salas de recursos, laboratório de informática, biblioteca, quadra de esporte coberta e refeitório coberto. Os recursos técnicos pedagógicos disponíveis são televisão, vídeo, DVD, aparelho de som e data show. A escolha do diretor e coordenador são realizados por indicação política. Na escola funciona a APM e o conselho escolar.

2) Escola B: criada em 1997, escola de periferia, atende 451 alunos com turno matutino e vespertino, conta com 24 professores, sendo um professor de língua portuguesa e 14 funcionários. Possui 10 salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, quadra de esporte coberta e refeitório coberto. Os recursos técnicos pedagógicos disponíveis são televisão, vídeo, DVD, aparelho de som e data show. A escolha do diretor e coordenador é realizada também por indicação. Na escola funcionam a APM e o conselho escolar.

3) Escola C: fundada em 1970, uma das primeiras escolas do município, conta com 321 alunos, 20 professores, sendo dois professores de língua portuguesa e 17 funcionários. Possui 11 salas de aula, mas em funcionamento 8 salas, 1 sala de apoio pedagógico, laboratório de informática, biblioteca, quadra de esporte coberta e refeitório coberto. Os recursos técnicos pedagógicos disponíveis são televisão, DVD, aparelho de som. A escolha do diretor e coordenador é realizada por indicação. Na escola funciona a APM e o conselho escolar.

## 2.2 Os interlocutores da pesquisa e os procedimentos adotados

Desde os primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação, com as coordenadoras pedagógicas das escolas e com os professores de língua portuguesa, a ideia de tomar parte na pesquisa foi bem acolhida por todos.

Levando em conta esse fator, foram os interlocutores da pesquisa<sup>3</sup>:

- a gestora da Secretaria Municipal de Educação envolvida com a organização e realização das ações de formação continuada dos professores;
- três coordenadoras pedagógicas atuantes do ensino fundamental;
- os quatro professores de língua portuguesa que atuam no ensino fundamental do 6º ano ao 9º ano, participantes das ações de formação continuada realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, no período determinado para a pesquisa de 2005 a 2008 e que estavam no exercício de sua atividade docente.

Entre os diversos meios e instrumentos utilizados para a busca de informações, foram escolhidos os que ofereciam maior possibilidade de contribuição ao estudo proposto, adotamos então os seguintes procedimentos metodológicos, que serão a seguir descritos, a análise documental, observação e entrevista semi-estruturada.

Para a realização de toda coleta dos dados no município foi realizado o agendamento preliminar junto à Secretaria de Educação e esse agendamento também foi realizado junto às unidades escolares e com os professores.

### a) Análise documental

Lüdke e André (1986) consideram que a “análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p.38).

---

<sup>3</sup> Apresentamos no apêndice B um quadro com a caracterização dos interlocutores da pesquisa.



O *corpus* documental consta da legislação vigente, enfatizando a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da Educação Básica, as DCNs do Curso de Graduação em Letras, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre outros. E os documentos referentes ao município investigado, como os registros existentes sobre as ações da Secretaria Municipal de Educação do Município, o Plano Municipal de Educação, o Referencial Curricular da Educação Básica do município e as propostas pedagógicas das unidades escolares envolvidas na pesquisa.

## **b) Observação**

Consideramos que a observação permite ao investigador acompanhar de perto as questões que permeiam a temática estudada. Estamos de acordo com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que a investigação em educação permite a relação de proximidade entre o investigador e o objeto de estudo.

Deixamos claro que a observação foi realizada durante todo o processo de desenvolvimento da coleta de dados da pesquisa, no que se refere a observação da estrutura física da Secretaria Municipal de Educação e das escolas, assim como as relações interpessoais dos envolvidos nesses ambientes visitados, visando captar modos de agir e atitudes mais gerais.

A observação se deu de forma assistemática, como diz Libâneo (2004), quando é ocasional, espontânea, ou seja, realizamos observação não-participante<sup>4</sup>.

Para o registro das observações feitas, o instrumento utilizado foi o caderno de campo, em que anotamos todas as impressões. Posteriormente, os registros foram relembrados com o intuito de auxiliar na análise de dados.

---

<sup>4</sup> O estudo refere-se ao período 2005-2008 e a coleta de dados teve início em dezembro 2008, portanto não pudemos assistir a nenhuma das ações de formação continuada desenvolvidas.

### c) Entrevista

Trabalhamos com as entrevistas semiestruturadas por entendermos que as mesmas nos permitiram a coleta de informações para nossa investigação, complementando a análise documental e a observação<sup>5</sup>.

Para fundamentarmos e obtermos uma melhor compreensão sobre o uso de entrevistas em pesquisas educacionais, nos baseamos em Szymanski (2004), visto que, a proposta da entrevista reflexiva supõe que a entrevista é um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas que, juntos, vão construir um novo conhecimento através do encontro de seus mundos sociais e culturais, numa condição de horizontalidade e equilíbrio das relações de poder.

A reflexividade tem “o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade” (SZYMANSKI, 2004, p. 14).

Os autores Bogdan e Biklen (1994) mencionam que,

As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições são repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.136).

A entrevista semiestruturada foi usada de forma que pudemos realizar uma organização de ideias, fatos e discursos que permitiram a interpretação, a partir de um processo reflexivo e de um aprofundamento teórico, das questões que permeiam o percurso das ações da formação continuada na perspectiva da gestão democrática.

As entrevistas com a gestora, com as coordenadoras e com os professores foram realizadas individualmente, em espaço e horário previamente agendado, de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

---

<sup>5</sup> O roteiro da entrevista semi-estruturada destinada à gestora, coordenadoras pedagógicas e professores de língua portuguesa está posto no apêndice C.

A entrevista foi gravada em gravador digital, transcrita cuidadosamente, respeitando a fala e pausas dos entrevistados evitando perda ou distorção das informações.

Importante deixarmos claro que, visando a não identificação dos interlocutores do estudo, utilizamos uma numeração para cada um dos entrevistados: Gestora da Secretaria Municipal de Educação (G), coordenadores (C1, C2, C3) e professores de língua portuguesa (P1, P2, P3, P4), numeração essa que corresponde a ordem da realização das entrevistas.

### **2.3 Juntando e lendo as informações**

Após organização do material recorreremos aos estudos de Bardin (1997) como forma de interpretar o *corpus* documental e o texto das entrevistas. A análise de conteúdo proposta pelo autor possibilitou operações de desmembramento do texto em categorias. Segundo Bardin (1997), a análise de conteúdo pode ser entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p.42).

Nesse sentido, Bardin (1997) considera três fases na análise de conteúdo, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O autor diz que na fase da pré-análise o investigador deverá proceder à escolha dos documentos que vão ser sujeitos à análise e dos objetivos da investigação e à elaboração de indicadores nos quais se deverá apoiar a interpretação final. Ainda como um ponto principal da pré-análise temos a leitura flutuante (primeiras leituras de contato), a escolha dos documentos e elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento) e a preparação do material.

Assim, na fase seguinte, exploração do material, tem-se o período mais duradouro: a etapa de desmembramento do texto em categorias. Já a última fase, do tratamento e inferência à interpretação, permite que os conteúdos recolhidos se constituam em análises reflexivas.

As informações foram distribuídas em categorias de análise de acordo com os objetivos propostos para o estudo, relacionando as informações da análise documental, observação e da entrevista semiestruturada. Sendo assim, as categorias de análise deste estudo não foram definidas *a priori*, mas construídas no processo de pesquisa.

## **CAPITULO IV**

### **ANALISANDO A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO ENTRE 2005 E 2008**

Neste capítulo apresentamos a análise e discussão sobre a experiência de pesquisa vivenciada a partir dos objetivos propostos, do material bibliográfico exposto, das observações feitas, das informações da Secretaria Municipal de Educação do município, das entrevistas semiestruturadas com a gestora da Secretaria responsável pela formação continuada, com as coordenadoras pedagógicas das escolas e com os professores de língua portuguesa da rede municipal de ensino.

#### **1 A proposta formalizada da Secretaria de Educação e as Propostas Pedagógicas das escolas para a formação continuada**

O Plano Municipal de Educação (2007) no âmbito do município investigado apresenta a necessidade de repensar a educação e a sua relação com o desenvolvimento humano. Assim expresso,

[...] uma educação de qualidade passa nos dias atuais por uma escola inclusiva, que assegure a transformação social, política e democrática, baseando-se nos valores da igualdade, de justiça e respeito às diversidades. Ainda é necessária muita reflexão/ação para uma educação com compromisso social, com cidadãos críticos e participativos, além é claro, de maiores investimentos na valorização dos docentes pela relevância social que lhes é delegada e para que seja realmente firmado o compromisso com as questões educacionais. (PME, 2007, p. 27)

Com relação ao entendimento sobre a formação continuada de professores, o Plano Municipal de Educação (2007) destaca que, com o avanço tecnológico e científico e a intensificação das exigências do mercado de trabalho nos dias atuais, a formação continuada passou a assumir um importante papel para a valorização do magistério. Contudo, a formação continuada tem sido considerada “um espaço desejável para a

complementação de estudos que devem ser desenvolvidos para a construção de saberes e de deveres” (PME, 2007, p.44).

O documento ainda destaca que o município vem assistindo nos últimos anos transformações no tratamento às questões educacionais e ressalta que é através da formação continuada, estudos e capacitações, que auxiliará as pessoas compreender as informações, criar situações, criar alternativas e resolver problemas. Assim, desenvolvendo em cada educador sua capacidade cognitiva e analítica. Ou seja, o professor é trabalhador do conhecimento, cuja dinâmica faz “com que a educação assuma caráter de permanente recomeço e renovação” (MARQUES, 2000, p. 207).

Destacamos ainda, segundo o Plano Municipal de Educação do município, a concepção de educação escolar, a concepção de escola e a concepção de educador,

**Concepção de Educação Escolar:** A qualidade do ensino só poderá ser efetivada quando a escola for mediadora das relações pedagógicas e sociais, com características dialógicas para atender tanto ao direito da população, quanto à necessidade da participação dos usuários. Para bem desempenhar suas funções, a escola deverá ser mais democrática e menos excludente e os educadores deverão manter seu comprometimento com a formação do homem, ultrapassando os propósitos da mera sobrevivência. O ensino deverá articular o objetivo de viver bem, capacitando o educando tanto para usufruir da herança cultural acumulada quanto para contribuir na construção da realidade social.

**Concepção de Escola:** A Escola necessita ter como foco principal o educando, já que não há ensino sem o correspondente processo de aprendizagem. A escola tem de adequar seus métodos e conteúdos ao objetivo de ensinar a pensar criticamente para dominar novos métodos e linguagens em uma sociedade cada vez mais complexa. A escola deve contribuir para que a comunidade em seu entorno seja suprida de novos meios e bens, inclusive a que se refere à nova era da informação, ou seja, a inclusão digital. A escola deve, enfim, educar para a cidadania ativa.

**Concepção de Educador:** O educador deve assumir a sua identidade, a qual destina-se uma responsabilidade maior pelo processo de ensino e aprendizagem. O educador deve reencontrar um novo sentido nas finalidades sociais e culturais de sua função; deve incorporar e provocar no educando a mesma incorporação dos valores de paz e justiça, incentivando e se conduzindo por princípios éticos e morais. Necessita entender e relacionar-se com o contexto de vida de seus alunos e, para um melhor desempenho, selecionar estratégias didáticas e materiais de aprendizagem para que possa gerar expectativas e experiências produtivas, criativas e agradáveis.

Diante disso, constatamos no Plano Municipal de Educação concepções norteadoras relevantes que foram destacadas, mas observamos que não existe um parâmetro documental para o entendimento da formação continuada dos professores na rede municipal de ensino, um texto ou documento que trate especificamente dessa questão.

É possível perceber nas concepções de educação relatadas nas Propostas Pedagógicas das escolas que são comuns as preocupações com o enfoque social, a formação humana e os conhecimentos significativos a serem trabalhados nos processos educativos:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho (PP – Escola A).

A educação é um processo contínuo, permanente, flexível, dinâmico e de formação integral do indivíduo, visando o exercício da cidadania (PP - Escola B).

O ato educativo, constitui-se de forma dialética e necessita de transparência política. A educação concretiza-se quando os sujeitos envolvidos no processo conseguem ter noções de sua real condição no mundo, com o aprimoramento de todas as potencialidades do ser humano como a racionalidade, sensibilidade, corporeidade, afetividade e fé (PP – Escola C).

A educação é o principal instrumento de formação da cidadania, permitindo que não só alunos, mas também professores e todos os envolvidos no processo educativo tenham a concretização de direitos que permitam a sua inserção na sociedade. Para Pérez Gómez (1995), a função educativa vai mais além da reprodução, porque a mesma tensão dialética que aparece em qualquer formação, o progresso e a transformação, como condição também de sobrevivência e enriquecimento da condição humana, acontece de forma singular e específica na escola.

Nesse sentido, acreditamos que todos esses desafios não podem ser enfrentados sem projetos de formação continuada de professores, o que implica uma política municipal que envolva tanto secretarias municipais e estaduais, universidades e instituições que atuem na formação de professores.

As escolas investigadas colocam as seguintes expectativas para os seus professores:

O professor é quem está comprometido com a educação e formação do seu aluno. Deve ser competente, desafiador e pesquisador (PP - Escola A).

O professor é o mediador e dinamizador no processo ensino/aprendizagem (PP - Escola B).

O educador é um pesquisador do processo educativo e um fomentador de valores. Através da humildade, amorosidade, coragem de lutar, tolerância, decisão, segurança, paciência, impaciência e alegria de viver, busca a transformação da sociedade opressora (PP - Escola C).

Para Alarcão (2001), os alunos passam pela escola e os professores ficam e acompanham o desenvolvimento da instituição, passando a assumir responsabilidades em primeiro plano. Por um lado, aumentam os esforços na sociedade para que sejam desenvolvidas as condições necessárias da docência.

Por outro lado, os professores tomam consciência da sua própria profissionalidade e do poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos. A formação continuada de professores pode contribuir com a mudança. Esta é definida por Contreras (2002), como qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo.

Quando se fala em expectativas textuais para a garantia da formação continuada, as Propostas Pedagógicas das escolas investigadas se posicionam a respeito da formação continuada de seus professores como metas a serem atingidas:

Professores efetivos que recebam capacitação específica para um melhor atendimento aos alunos e a continuidade da formação continuada em serviço (PP - Escola A).

A oportunidade de formação continuada deve ser para professores e funcionários. [...] É preciso tempo para que os professores reflitam sobre seu trabalho pedagógico, fortalecendo a escola como instância de educação continuada (PP - Escola B).

A formação continuada deve proporcionar a volta aos estudos, pesquisas sobre novas teorias e práticas pedagógicas, inovações didáticas. Os encaminhamentos desta formação, repercutem na qualidade profissional e nos resultados da aprendizagem escolar (PP - Escola C).

Contreras (2002) coloca que para gerar uma mudança social que possa ser mais reflexiva e ampliar o horizonte da compreensão crítica de sua atuação, o professor precisa exercitar as relações entre a prática reflexiva do ensino em aula e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação, estendendo suas deliberações profissionais a uma situação social mais ampla.



Trazem ainda os textos das Propostas Pedagógicas das escolas objetivos que aproximam-se da teoria aqui exposta:

O grande desafio é buscar a construção da identidade através de uma nova organização. Significa ter duração, continuidade e uma trajetória muito própria de experiências, de tentativas felizes e frustradas como tarefas que se retomam e se projetam na transcendência das mesmas e que permite ao coletivo escolar a contínua reflexão sobre sua ação educativa (PP - Escola A).

Entende-se que a proposta deve oportunizar um ambiente de interação entre os membros da equipe escolar envolvidos no processo de formação continuada, utilizando recursos para que se aprenda a pensar e reelaborar o conhecimento educativo (PP - Escola B).

É importante consolidar o processo educativo pelo diálogo, pela investigação e reflexão de todos os saberes presentes no espaço escolar (PP - Escola C).

As três escolas comentam em suas propostas pedagógicas a formação continuada como algo que trará a qualidade nos resultados da aprendizagem escolar, não especificando a forma de acontecer dessa formação, mas deixando claro a importância da reflexão sobre a ação educativa e o diálogo.

É importante mencionarmos que a Secretaria Municipal de Educação elaborou o Referencial Curricular da Educação Básica (2008), documento este com a finalidade e caráter de promover a interação entre as unidades escolares municipais e com a intenção de subsidiar os profissionais da educação na elaboração das Propostas Pedagógicas das escolas.

O documento assim expressa,

O Referencial é um guia de orientação pedagógica, devendo este ser a base das discussões para que a escola promova a interação entre escola e a comunidade externa, considerando ainda que, as metas estabelecidas dentro do Plano Municipal de Educação devem ser o foco de todas as ações desenvolvidas na escola e [...] referência para as discussões curriculares da área em curso e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas (RCEB, 2008, p.02).

Quanto a manifestação do documento sobre o professor e o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental mostra que, nas situações de ensino de língua portuguesa, a mediação do professor é fundamental. Ela cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não

percebidos inicialmente pelo grupo, intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos.

E ainda, que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, requerendo que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos. Assim expresso,

[...] uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas lingüísticas, da observação de regularidade no que se refere tanto ao sistema da escrita quanto aos aspectos ortográficos e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos. (RCEB, 2008, p.25).

Percebemos que o enfoque da língua portuguesa está voltado para a sua funcionalidade, para os aspectos enunciativos e discursivos de sua organização em determinado gênero textual. Assim, mais importante que decorar regras gramaticais, é o aluno produzir textos (orais e escritos), considerando as características do gênero, utilizando os recursos linguísticos necessários para a organização dos sentidos pretendidos e saber revisar seus próprios textos, aprimorando-os às situações de interlocução.

Os objetivos gerais postos no Referencial Curricular sobre o ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental apontam que no processo de ensino-aprendizagem dos diferentes anos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Siqueira e Messias (2008) ao comentarem sobre as ações na formação e atuação do professor de língua portuguesa acreditam que a inconsistência no processo de apropriação do conhecimento, no diálogo entre o professor e os pressupostos orientadores dos PCNs de língua portuguesa, especificamente no que diz respeito à produção de textos falados, bem como a falta de interação entre professores, dificultam a constituição do profissional professor, como sujeito autor, porque não se

considera que o que está em jogo é a própria experiência pessoal, social e institucional de ser professor. Assim sendo,

[...] ao professor pode acabar restando apenas a reprodução de palavras e idéias sem que estas exerçam quaisquer influências sobre seu pensar e, portanto, sobre seu agir individual e coletivo, dificultando a reflexão crítica de seu trabalho em sala de aula (SIQUEIRA; MESSIAS, 2008, p. 377)

Siqueira e Messias (2008) acreditam que não resida, na reprodução acrítica de referenciais teóricos, a solução dos problemas para o ensino de língua portuguesa na escola. Pelo contrário, é a recriação, a transformação, a ressignificação pautada na experiência revisitada e no conhecimento das estruturas que compõem o conteúdo a ser ensinado, que favorecem a reflexão, enquanto prática social, a compreensão e a construção da autoria de Propostas Pedagógicas mais consequentes. Dessa forma,

[...] a autoria na prática pedagógica se exerce no diálogo entre os conhecimentos teóricos implícitos, interiorizados, nem sempre reconhecidos pelos sujeitos que os expressam, e aqueles conhecimentos com os quais se encontram alunos (dos ensinos Fundamental e Médio) e professores (em formação inicial e continuada) passíveis, por sua vez, de ressignificação porque contextualizados institucional e socialmente (SIQUEIRA; MESSIAS, 2008, p. 392).

Assim, as autoras apontam que cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial da divisão de trabalho: propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aluno, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso.

## **2 O processo de organização e gestão das ações de formação continuada e a gestão democrática**

A seguir traçamos as formas de organização e gestão da formação continuada no município:

## 2.1 Planejamento das ações formativas

No cruzamento dos dados da Secretaria Municipal de educação com as informações das entrevistas realizadas, pudemos constatar quanto à modalidade de formação continuada oferecida pela Secretaria durante os anos de 2005 a 2008, que existe a prevalência do que Pérez Gómez (1995) intitulou de racionalidade técnica. Apresenta-se como uma estrutura de formação continuada que privilegia as ações pontuais de palestras e de cursos, como mostra o quadro no apêndice A.

No dizer da maioria dos professores e coordenadoras, são convidados a realizarem as ações:

Enquanto professora municipal de ensino eu participo de seminários, cursos e palestras que o pessoal da Secretaria passa para nós. (P1)

Durante o ano letivo somos convidados a participar de eventos diversos como cursos e oficinas. (P 4)

Olha normalmente nossa formação é participação em palestras e encontros. (P 3)

Assim no geral os professores participam de palestras ou algum outro tipo de encontros eventuais. (C 1)

A gestora da Secretaria de educação confirma,

[...] durante o ano letivo os professores participam de palestras, cursos, oficinas, encontros que são assegurados em calendário escolar.

Percebemos na análise das falas dos entrevistados que concebem a formação continuada apenas como a participação em cursos, palestras, ou seja, capacitações ofertadas pela secretaria municipal de educação.

Diversos estudos apontam que, no cenário educacional dos últimos anos, as ações de formação continuada têm sido desenvolvidas em cursos rápidos, palestras, encontros esporádicos, treinamentos, entre outros, fora do contexto escolar. Autores como Nóvoa (1992) e Candau (1996) salientam que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1992, p. 25)

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAU, 1996, p. 65)

Mizukami (1996) também aponta que a formação continuada tem sido realizada por meio de cursos de curta duração, meramente instrumentais e desconectados da formação inicial e do contexto de trabalho.

Quanto às ações de formação continuada, elas priorizaram, como observamos, os cursos e palestras entre os anos de 2005 a 2008, delineando um modelo mais transmissivo de formação.

Os programas do Ministério da Educação foram também estratégias comentadas pelos interlocutores da pesquisa, alegando que essa forma de acontecer a formação continuada aborda aspectos concretos e aplicáveis à prática. Como ilustrado nas falas,

[...] são ações que apresentam as propostas de currículos de língua portuguesa e os pressupostos de ensino-aprendizagem que as fundamentam e as propostas implicam uma contextualização dos conteúdos e a prática da interdisciplinaridade o que direciona além dessa área de ensino. (P 2)

Eu acho que o Programa Gestar bem relevante, pois temos os encontros presenciais e as tarefas para serem aplicadas com devolutivas e também para serem avaliadas e discutidas. (P 3)

Acho bem interessantes essas duas formações oferecidas pela SMEDE que fizeram adesão com o MEC no início do ano para os professores, pelo fato delas acontecerem na prática através de oficinas onde os professores leem, planejam e discutem sobre suas práticas em sala de aula. Fazem relatos de experiências, discutem sobre as habilidades e competências que certo ano tem que adquirir e fazem seu planejamento semanal de aula dentro da metodologia proposta pelo Gestar II e/ou Pró-Letramento. (C 1)

Importante indagarmos o papel do Ministério da Educação na formação continuada. As ações de formação continuada do Ministério da Educação propõem programas formando uma rede de formação continuada, sendo sua implementação formada por adesão e em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal. No entanto, na visão de Veiga (2001) não compete ao

[...] Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar ações pedagógicas planejadas e organizadas

pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino. (VEIGA, 2001, p.15)

Abrucio (2006) ao comentar o federalismo destaca a descentralização como um processo político que resulta da efetiva transferência do poder decisório do governo nacional para os governos subnacionais, possibilitando aos mesmos a autonomia no trato com as políticas públicas de sua incumbência. Sendo que o governo federativo tem como desafio garantir a autonomia dos governos e a interdependência entre eles numa relação de equilíbrio (ABRUCIO, 2006, p. 92). A relação federativa “[...] não pode ser fruto do domínio de uma instância em detrimento da autonomia de outra ou das demais, e sim supõe a defesa da unidade na diversidade, requerendo controles mútuos e negociações entre os níveis de governo” (ABRUCIO, 2006, p. 93). O autor coloca que em vez de “hierarquias centralizadoras”, propõe a criação de redes federativas.

Dessa forma, a coordenação federativa no campo das políticas públicas alude o compartilhamento de tarefas e objetivos entre os níveis de governo, o que não isenta capacidade indutora e reguladora da União que não gere hierarquias, sendo que para estas não há suportes constitucionais. O autor ainda ressalta que a capacidade indutora da União será considerada em termos de efetivo uso de recursos de estimulação, persuasão e envolvimento de ações governamentais subnacionais (ABRUCIO, 2006, p. 94).

Entendemos que os programas propostos e aceitos pelo município poderiam ser vistos apenas dentro do princípio do “regime de colaboração” e de “estimulação local”. Observamos, no entanto, que no período analisado estes foram os únicos momentos mais organizados de “pensar a prática”, que a concepção dos mesmos, das suas estratégias, formas de avaliação, mas que não resultou de um esforço coletivo, de um amadurecimento progressivo da equipe escolar local a partir da reflexão das necessidades formativas existentes, do projeto escolar, ou seja, pode sugerir mais a “fabricação” de um modelo de prática pedagógica no âmbito local. Modelo este que esvazia a discussão política e que não aprofunda a reflexão sobre as contradições sociais presentes na vida da escola. Independente do mérito dos programas e da sua articulação interna, seu efeito é desmobilizador na construção do sujeito coletivo escolar, de um projeto escolar vivo, pautado pelas necessidades e peculiaridades do contexto local, meta proposta pelas próprias escolas em seus documentos.

Em relação ao local para acontecer a formação continuada, podemos questionar se há realmente um consenso sobre onde se deve desenvolver a ação de formação continuada de professores, no entanto, mediante a literatura, existe uma defesa pela escola com *locus* privilegiado da formação continuada de professores. Vejamos o que dizem os professores,

Sinceramente a Secretaria tem trabalhado muito bem, acho que o local está bom sim, ou é em algum espaço maior em salão da cidade ou na sala de reunião da prefeitura, difícil mesmo realizar algo na escola. (P1)

Eu acredito que o que deve prevalecer é a qualidade, que envolve desde um espaço agradável, que tenha funcionalidade e objetivo. Neste momento estamos nos reunindo na sala de reuniões da secretaria de educação e está sendo bom. (P3)

Acho que a formação continuada deve sim ser oferecida pela secretaria mesmo e o melhor local para isso é na própria secretaria que se localiza em um local de fácil acesso para todos, no centro da cidade. (P 4)

Os professores acreditam que a Secretaria de Educação tradicionalmente é a instância responsável pela formação continuada dos professores. Podemos depurar também das falas das coordenadoras pedagógicas das escolas a mesma perspectiva levantada pelos professores, de que a formação continuada deve ser oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e fora do espaço da escola,

Deve ser pela SMEDE eu acho, porque geralmente com essa formação continuada vem alguns gastos que a escola não poderia arcar. (C 1)

Acredito que a formação continuada deve ser oferecida pela secretaria, porque possui as condições essenciais para viabilizá-la, mas acredito que a escola deve participar ativamente da formação. (C 2)

Conforme Candau (1996), tornar a escola o *locus* de formação, implica em favorecer processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, oferecendo espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, criando sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores. Para Nóvoa (1991) a escola também deve ser vista como *locus* de formação continuada do educador,

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação. (NÓVOA, 1991, p.30)

Aqui apresentamos algumas questões da observação realizada no decorrer da pesquisa, destacamos sobre o espaço físico onde os encontros acontecem. Na Secretaria Municipal de Educação existe uma sala específica destinada para as reuniões e as ações formativas, no entanto, percebemos que não há espaço para acolher um grande número de participantes, e sim para pequenos grupos.

Nos grandes eventos, como cursos e palestras, o espaço é organizado normalmente de forma conjunta com outros setores do município, como no Sindicato dos Trabalhadores, no Salão da Igreja Matriz e na Câmara Municipal do município. Nas escolas observamos que não houve uma preocupação com um espaço físico específico para reuniões ou encontros formativos, mesmo porque na perspectiva dos entrevistados a escola não é vista como *locus* de formação continuada.

A gestora responsável pela formação continuada diz que o planejamento das ações tem sido discutido pela equipe pedagógica da SMEDE, normalmente no início do ano e que são implementadas através de parcerias com o MEC, Universidades e outros profissionais para realização das ações. Assim se manifesta:

O planejamento das ações formativas tem sido elaborado pela equipe pedagógica da SMEDE, discutido com os diretores e coordenadores das escolas, nos reunimos no começo de cada ano para traçar o que pretendemos fazer e o que as condições nos permitem realizar e após isso são feitos os contatos com os possíveis palestrantes. (G)

Constatamos que o planejamento, ou seja, as decisões sobre as ações formativas são tomadas por um pequeno grupo de profissionais, o que, nos permite dizer que são construídas de forma isolada da totalidade das práticas escolares, e, conseqüentemente submetidas às concepções dos profissionais que, naquele momento, compõem as equipes diretivas.

Segundo Libâneo (2004) a organização e a gestão adquirem distintos significados de acordo com a concepção que se tenha dos objetivos da educação, conforme as análises das entrevistas constataram que o planejamento da formação continuada segue a concepção técnico-científica de escola como posta por Libâneo



(2004) em que as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação dos demais interessados no processo.

A seguir demonstrado também na fala dos professores o tom de incerteza de como são planejadas as ações formativas,

Acredito que é anualmente que o grupo se reúne e planeja as formações que irão acontecer no ano letivo seguinte para a disciplina. (P2)

Me parece que são ações definidas no plano de ação da secretaria, com apoio do MEC, eu não saberia dizer mais. (P3)

Já numa concepção democrático-participativa, de acordo com Libâneo (2004) o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração, acentuando a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos.

Referindo-se ainda na questão do planejamento, os professores assim se manifestaram:

Somos informados do local e lá nossa formadora nos informa do período, duração e conteúdo. Nós da rede municipal somos envolvidos de uma maneira que fica melhor para todos. (P 1)

Normalmente toda a escolha é feita na secretaria de educação e nós professores somos convidados a participar, o que eu sei é só isso mesmo. (P4)

Ao questionar os professores de língua portuguesa sobre como são organizadas as ações de formação continuada percebemos o pouco que esses professores sabem a respeito do processo de organização e gestão, o que nos permite constatar que os professores não fazem parte desse processo de planejamento que seriam eles os maiores interessados.

De acordo com Dourado (2000), a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação.

Logo, Libâneo (2004) destaca a gestão democrático-participativa como a modalidade de gestão que, “por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas [...]” (p. 103).

Os professores ao serem indagados sobre como se dá a participação entre a escola, os professores e a Secretaria de Educação dizem

Vejo que temos apoio da Secretaria para poder realizar a formação, porém nunca me interessei em saber como é todo o processo. (P1)

O propósito é da secretaria de educação, as ações são desenvolvidas e nós participamos, mas lá dentro não sei como acontece. (P2)

Como disse antes não sei muito, mas geralmente as capacitações procuram atender as disciplinas que os alunos apresentam maior dificuldade de aprendizagem, o que normalmente é português e matemática. (P3)

Observamos que, em relação a essa indagação, os professores revelaram um desinteresse por parte dos mesmos em relação ao processo de organização e gestão da sua formação continuada, mesmo por não procurarem se inserir ou por não solicitarem, formalmente, à direção da escola suas necessidades, ou seja, sua autonomia é restrita.

Torres (1999) defende a participação ativa dos professores não só como destinatários, mas também como sujeitos que detêm saberes e experiências para o diagnóstico, a proposta e a execução dos planos e programas de formação docente. Segundo esta autora, os professores devem ser vistos como sujeitos, não como beneficiários.

Para Hora (1994) participar significa estar “inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução” (p. 11). Nesse sentido, o ato de participar pode ser expresso em diversos níveis ou graus, desde a simples informação, avançando para opinião, voto, proposta de solução de problemas, acompanhamento e execução das ações, e que deve gerar um sentimento de cooresponsabilidade sobre as ações.

O que importa é que os professores tenham conhecimento e clareza das formas possíveis de participação no interior de uma gestão democrática para que, assim, eles possam vivenciar o processo.

Buscamos a colaboração de Libâneo (2004) quando afirma que, “o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida” (p. 35). Ainda complementa dizendo que um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho.

Contreras (2002) discute a ideia da autonomia profissional como uma demanda dos docentes para obter mais espaços de independência em suas decisões e menos controle burocrático por parte das administrações públicas. Segundo Contreras (2002) a reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários, o é também pelo bem da própria educação.

Na visão de Contreras (2002) a autonomia do professor é uma construção na base da profissão, no local de trabalho, com seus pares e na realização cotidiana de prática pedagógica. É a visão mais frequente nas discussões sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e a menos frequente na estrutura dos cursos.

Sendo assim, o professor é autônomo não só por ser capaz de autoregular sua ação, decidir sua participação em cursos e escolher os horários para estudo, mas também quando orienta seu aprendizado por meio de uma análise crítica de suas práticas e dos resultados. A autonomia representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução da própria identidade profissional, das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social e político mais amplo (CONTRERAS, 2002).

É interessante ainda percebermos o discurso das coordenadoras quando indagamos a respeito das relações estabelecidas no processo de formação continuada entre a Secretaria Municipal de Educação, escolas e professores de língua portuguesa,

A decisão acerca da formação continuada é tomada pela secretaria e a escola e os professores podem sugerir quanto o dia e horário apropriados para acontecer a formação. (C1)

A formação normalmente é desenvolvida durante todo o ano letivo, geralmente na secretaria e quando a carga horária é muito extensa, a escola e professores tentam negociar com a secretaria uma forma de adequar o horário ao dia-a-dia do professor. (C2)

A escola se organiza com seus professores e são combinados os horários na primeira semana do ano letivo. (C3)

Constatamos com as falas das coordenadoras das escolas uma desorganização nesse aspecto das relações estabelecidas no planejamento da formação continuada, por não terem critérios norteadores, se limitando somente em aspectos secundários do processo, como a organização de horário, por exemplo. O que é confirmado pela fala da gestora,

Temos assegurado a participação dos profissionais e escolas nas formações, através de incentivos, como organização de turmas, horário de aulas (hora atividade) adequado a cada realidade. (G)

Não notamos a existência de uma abertura para saber o que realmente seria importante para o desenvolvimento dos professores e da própria escola. A preocupação da escola e sua participação no processo da formação continuada nesse caso ainda é modesta e pensada mais em manter e acompanhar o que é proposto pela Secretaria Municipal de Educação.

Alarcão (2001) entende por escola reflexiva “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 37). Ainda complementa afirmando que a escola reflexiva não é telecomandada e sim autogerida; tem seu projeto próprio, construído com a colaboração de seus membros, acreditando na capacidade de pensamento e de ação de seus professores, sinalizando uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem.

Para esse intento, é necessário que os membros dessa organização que é a escola não sejam moldados para o conformismo e a passividade. Para que se tenha uma escola reflexiva, o profissional deve ser incentivado para a participação, o diálogo, a iniciativa e a reflexão.

Herneck e Mizukami (2002, p. 317) consideram que

A eficácia dos cursos de capacitação estaria menos comprometida já em seu ponto de partida se os professores, em alguma instância pelo menos de formulação de propostas, fossem convidados a participar, fossem ouvidos. Elaborados a partir do conhecimento de quem são os sujeitos para os quais as reformas são feitas (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p. 317).

Percebemos, pois, a importância de se pensar em processos de formação mais flexíveis, em que, sem descuidar-se dos conhecimentos práticos e teóricos a adquirir, o fazer e o pensar dos professores sejam tomados como ponto de partida para discussões e reflexões, constituindo-se em ancoragem para a aquisição de novos conhecimentos e procedimentos de ensino mais eficientes do ponto de vista do ensinar e do aprender. Isto implica considerar os professores como profissionais que possuem e constroem saberes, e não apenas como meros executores de propostas elaboradas por outros.

Concordamos com Libâneo (2004) que seria importante a participação de todos os envolvidos na formação continuada, como um meio de se assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento dos profissionais no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização em geral. Segundo Libâneo (2004) a organização e a gestão visam “promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação” (p. 100).

Pérez Gómez (1995) comenta que os professores precisam estar envolvidos e contagiados para que ocorra o processo de mudança educativa. Somente quando existir disponibilidade e participação voluntária, pode-se falar em mudança como melhora ou aperfeiçoamento institucional.

Outro aspecto a ser ressaltado é como é gerida a definição do profissional que irá oferecer a formação continuada aos professores, segundo a fala da gestora:

Normalmente sou eu que me responsabilizo pelo contato com o formador, mas é na busca de profissionais graduados e específicos que correspondam à área de atuação de interesse da atividade de formação continuada. (G)

Evidenciamos que essa definição fica exclusivamente a cargo da gestora responsável pela formação continuada, sem o envolvimento de qualquer outro profissional das escolas e sem levar em conta a opinião dos professores. A Gestora ainda coloca que,

São promovidos encontros onde os professores são agrupados e as atividades são realizadas. O formador é avisado do tema que será trabalhado com eles. (G)

Uma questão importante a ser observada é que muitas vezes o profissional convidado para assumir a função de formador nos encontros formativos não participa da etapa de organização das ações de formação continuada. A interferência desse formador começa apenas a partir da delimitação dos conteúdos, dentro da temática já proposta e na definição do nível de aprofundamento. Podemos considerar que nesse caso, o formador tem pouco ou quase nada de conhecimentos sobre as escolas e os professores para a realização das ações formativas.

No entanto, a gestão democrática da educação requer mudanças institucionais, requer mudanças de paradigmas, que fundamentem a construção de novas propostas educacionais, que faça emergir uma gestão diferenciada, na qual a administração da

educação “constitui-se em fazer coletivo permanentemente em processo”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p.148).

## **2.2 Implementação das ações e as condições concretas dos professores**

No que tange à implementação das ações de formação continuada, mais especificamente ao horário em que são realizadas, os professores destacaram

O local, duração e período normalmente é determinado pela SMEDE mesmo, mas acho que os encontros devem sim ser realizados durante a semana e de preferência no horário de trabalho. (P1)

Acredito mesmo que essa formação continuada deve ocorrer dentro do seu tempo de trabalho semanal, atendendo as necessidade reais dos professores que estão em plena atividade em sala de aula. (P 3)

Os dados evidenciam a opção dos professores pela realização de atividades de formação em horário de trabalho. Tais indícios apontam para a necessidade de se integrar as ações de formação ao cotidiano dos professores, como uma atividade inerente ao exercício da profissão e não como uma tarefa adicional.

Quanto aos comentários que os professores fizeram com relação às formas de acontecer a formação continuada acham mais interessante, três professores responderam que consideram válida uma formação acompanhada de atividade reflexiva, a seguir ilustradas:

Então, eu acho interessantes os encontros onde nós podemos realizar discussões em grupo, vendo onde acertamos e onde precisamos melhorar, quando podemos fazer um planejamento para desenvolver na prática, por exemplo, quando podemos fazer relatos para ver qual a habilidade que cada aluno tem. (P 1)

Acho bem interessante quando inclui encontros presenciais para realização de atividades como troca de experiências individuais ou em grupo, para assim esclarecer dúvidas e ter questionamentos e também para ter planejamento e elaboração de situações didáticas como na prática em sala de aula e atividades dos alunos, bom acredito que assim podemos ter um bom processo e qualidade de ensino aprendizagem. (P 2)

Realmente os encontros quinzenais são mais proveitosos porque tenho a oportunidade de colocar em prática o que estamos estudando e, principalmente analisar a atividade realizada para que minha atuação

na sala de aula melhore cada vez mais e com isso, melhore também a aprendizagem dos alunos. (P 4)

Podemos perceber claramente que os professores aprovam a formação que leva em conta suas experiências e práticas pedagógicas cotidianas, ou seja, sob a ótica da vertente reflexiva, defendida por diferentes autores, como necessária para que haja apropriação por parte do professor (SCHÖN, 1995; NÓVOA, 1991; PÉREZ GÓMEZ, 1995; entre outros). Estes professores demonstraram preocupação com o ensino e com sua prática pedagógica, avançando para a perspectiva prática da formação continuada.

Para Pérez Gómez (1995) refletir a prática implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos, sendo que só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

Nesse caso, as pesquisas de Pimenta (2000) constatam que os programas de formação têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente justamente pelo fato de não tomarem a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos. Ao não colocar as práticas dos professores como ponto de partida e de chegada da formação, acaba por “ilustrar” o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

O modelo interativo-reflexivo de que trata Demailly (1995) é um exemplo de ação formativa que se apresenta como alternativa à forma clássica de formação continuada, ou seja, inscreve-se nas iniciativas de formação centradas em problemas diagnosticados em situações reais de exercício da profissão.

Como diz Moreira (2002) a formação vem sendo tomada isoladamente, sem se considerar outras dimensões do exercício profissional; muitos programas dificilmente se organizam a partir de uma avaliação diagnóstica detalhada das reais necessidades e dificuldades pedagógicas, muitas vezes, tão somente, para corrigir e destacar as debilidades da prática pedagógica.

Vale destacar a fala da gestora quando ressalta a importância de estar atenta às necessidades do professor para que este possa apropriar-se das ações formativas:

É necessário estar atento as reais necessidades dos professores, porque às vezes, quando a instituição pensa numa dinâmica de formação e desconsidera a questão da necessidade do professor, é tido como

tempo perdido. O professor pode estar com outro tipo de necessidade mais urgente e você está oferecendo ou proporcionando alguma coisa que naquele momento, não é tão significativo pra ele, então aquilo deixa de ter significado e, conseqüentemente, não será correspondido pelo professor. (G)

Podemos afirmar que na fala da gestora há uma contradição, pois em um momento apresenta a importância de saber as necessidades dos professores, mas como observamos anteriormente, o professor não participa do processo de planejamento das ações formativas no município.

Convém esclarecer a expressão “necessidades docentes”, que segundo Rodrigues e Esteves (1993) são consideradas carências ou lacunas deixadas pela formação inicial, que devem ser devidamente preenchidas pela formação continuada, visando à eficácia da sua prática e à realização pessoal e profissional. Raramente, as necessidades são identificadas pelos próprios professores, ao contrário, são supostas pelos elaboradores dos programas de formação.

Conforme Rodrigues e Esteves (1993), o conceito de necessidades está longe de se constituir como um conceito de contornos definidos, universalmente aceito. As autoras chegam a falar em múltiplas definições em que o termo necessidade aparece associado a uma gama bastante diversificada de palavras, tais como: expectativas, aspirações, desejos, preocupações, lacunas ou discrepâncias, entre outras.

Uma vez que, uma proposta formativa que toma como ponto de partida as necessidades formativas dos profissionais em formação, coloca-os como parte integrante desse processo desde o seu início, ou seja, não como meros objetos da formação, mas sim, como sujeitos privilegiados da situação. O que, em nossa compreensão, é indispensável para que os professores superem o sentimento de submissão em que os professores se colocam frente aos conhecimentos produzidos fora da escola e aos formadores.

Concordando com Imbernón (2001), segundo o qual a função precípua da formação continuada consiste em “questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática” (p. 59), consideramos que, para que isto ocorra, é necessário que a ação formativa se dê por meio de um processo conduzido de forma flexível, em que o fazer e o pensar dos professores, bem como suas necessidades, sejam tomados como ponto de partida para discussões, reflexões e estudos, e em que os docentes assumam, ao mesmo tempo, o papel de formando e formador, aprendendo com seus pares e contribuindo para sua aprendizagem.



Conforme Tardif (2002), as questões que se centram nas necessidades e situações vividas pelos professores estabelecem um vínculo muito estreito entre a formação continuada e a profissão, bem como concorrem para uma mudança no papel dos professores em formação, que

[...] não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação [...] O formador universitário pára de desempenhar o papel de 'transmissor de conhecimentos' e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apóia em seus processos de formação ou de autoformação. (TARDIF, 2002, p. 192).

Dizemos então, que a identificação das necessidades formativas do professor ou de um grupo de professores deve partir, em um primeiro momento, da definição de uma proposta maior de mudança, melhoria e desenvolvimento da instituição, pois, estão diretamente relacionadas a uma nova configuração, a uma nova situação que se tenha como meta.

Rodrigues e Esteves (1993), ao tratarem da importância de considerar as necessidades dos professores no planejamento da ação formativa, relatam resultados de pesquisa, mediante os quais se constatou que os programas de formação em que ocorre a participação dos professores em seu planejamento e desenvolvimento tendem a ser mais eficazes.

Embora os professores tenham, ao longo do exercício de sua profissão, produzido conhecimentos, os chamados saberes da experiência, estes muitas vezes não são considerados. Dessa forma, ignora-se o fato de que os professores possuem e produzem conhecimentos, reduzindo-os a meros executores de programas e propostas pensados e elaborados por outros.

Destacamos o que declara um professor,

Muitas vezes nós chegamos, sentamos e saímos de uma palestra sem termos nenhuma manifestação dos nossos pensamentos ou experiências, eu particularmente acho que dessa forma não é proveitoso. (P4)

Segundo Tardif (2002) os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, se constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação. Ou seja, os saberes da experiência não constituem um grupo de saberes entre outros, mas o próprio centro de gravidade da competência profissional dos docentes, pois são formados de todos os

outros saberes e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional.

Reconhecer o ciclo de vida dos professores é fundamental quando se pensa em propor processos formativos. De acordo com os estudos de Huberman (1992), o professor passa por fases, mas que não se constituem em etapas fixas e sim num processo bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor.

Candau (1996), de forma objetiva, aponta qual o sentido de fazer esta diferenciação em termos de planejamento e organização das ações formativas. Ela nos diz que:

Não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade, promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAUI, 1996, p. 143)

Importante mencionarmos que os professores de língua portuguesa do município atuam há mais de nove anos no magistério, sendo todos os professores habilitados em sua área, como apresentado na caracterização dos interlocutores da pesquisa no apêndice B. Dessa forma, podemos perceber que os professores estão num mesmo estágio de carreira.

Outra questão presente no processo de formação continuada de professores é quando professores participam de ações formativas somente com a intenção de buscar certificação ou titulação, assim comenta uma das coordenadoras: “Vejo que alguns professores realizam as formações porque precisam de títulos, dos certificados que são necessários para pontuação” (C2).

Acreditamos que a formação continuada não deve ser apenas uma maneira para obtenção de certificados, títulos ou diplomas, que venham a permitir a progressão na carreira docente, nem pode ser vista de forma passível pelo professor, na perspectiva de colecionar certificados de presença. Entendemos que isto ocorre em contextos organizacionais burocratizados onde os meios (soma de pontos, número de diplomas,

etc.) na prática, são mais valorizados que os fins educativos propostos (crescimento pessoal, profissional dos envolvidos, aprimoramento do projeto escolar).<sup>6</sup>

### 2.3 Avaliações das ações formativas

Em relação ao processo de avaliação ao término de uma atividade de formação continuada indagamos os professores sobre como acontece essa forma de avaliação, afirmaram que:

Preenchemos uma ficha avaliativa. (P 1)  
Sim, normalmente tem uma ficha de avaliação. (P2)

A gestora comenta sobre esse processo da seguinte forma

A cada término de uma formação ou curso os professores fazem a avaliação dos conteúdos trabalhados, do conhecimento do formador, local de estudos, material disponível da formação, os pontos positivos e negativos da formação, enfim uma avaliação geral. (G)

Essa forma de avaliação após a formação continuada com o preenchimento de uma ficha avaliativa é a mais comum de acontecer, mas muitas vezes é um procedimento que não é levado em conta, ocorre somente por uma formalidade. É como afirma a gestora: “Na verdade, normalmente essas avaliações escritas, muitas vezes, são esquecidas de um ano para outro e também já aconteceu do próprio formador levá-las”.

Para Libâneo (2004) a avaliação é um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, tendo em vista a tomada de decisões para novas ações.

Diante disso, ressaltamos que as fichas avaliativas preenchidas pelos professores que realizaram a formação devem ser levadas em conta, por serem o indicador para um possível aprimoramento nas ações de formação continuada.

Podemos dizer a partir das observações nas escolas e entrevistas que as avaliações escritas das ações formativas no município investigado, pouco têm contribuído com a possibilidade de reflexão da organização e gestão da formação

---

<sup>6</sup> A este respeito podem ser consultados MOTTA, F. C. P. **Introdução à organização burocrática**. Pioneira, 2004, onde o autor apresenta as diferentes teorias sobre a burocracia e suas críticas apontando que a questão do poder nas organizações e, também, MENDONÇA, Erasto F. **A regra e o jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Edições Lapplane, Unicamp, 2000.

continuada, pois o ponto de vista dos professores não é levado em conta para a utilização e o aprimoramento das ações que permitiriam definir metas a curto e em longo prazo para serem alcançadas com os processos formativos. E também de identificar os pontos positivos a serem ressaltados e os negativos a serem melhorados.

Em relação à função da coordenação pedagógica no acompanhamento das atividades após o professor ter participado de uma formação continuada, os professores enfatizaram

Sem o acompanhamento da minha coordenadora seria praticamente impossível desenvolver as atividades. Tenho o maior apoio em todos os aspectos, acho que esse acompanhamento nos fortalece profissionalmente. (P1)

O acompanhamento da coordenadora é essencial, mas é algo que deve acontecer de ambos, deve realmente existir uma interação porque não é fácil colocar em prática os conhecimentos após uma formação continuada. (P2)

Esse acompanhamento é necessário, pois a observação da coordenadora com um olhar diferenciado consegue captar melhor os pontos positivos e os pontos a melhorar. (P4)

A coordenação pedagógica está sendo entendida neste texto, segundo a definição de Clementi (2001), como um “conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos” (p. 63).

Podemos constatar através da fala dos professores, que a função da coordenadora pedagógica é importante para o desenvolvimento e a continuidade da formação após seu término, cabendo então a coordenação envolver e motivar os professores, bem como organizar as ações necessárias para o seu desenvolvimento em sala de aula. Clementi (2001) afirma que “cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos” (p. 54).

Sobre a mesma questão, as coordenadoras afirmam que esse acompanhamento do trabalho dos professores após participarem de uma formação continuada é importante para o desenvolvimento do planejamento do professor, ressaltando a interação, destacamos como esse procedimento é positivo para o professor se sentir amparado, assim comentam:

Eu normalmente estou a par do que é trabalhado nas formações continuadas que a Secretaria promove e como é trabalhado, justamente para ajudar o professor nas atividades propostas e também procuro acompanhar o planejamento do professor quase toda semana se dá. (C1)

Acompanho na elaboração do próprio planejamento diário ou semanal conforme é o hábito do professor, alguns planejam diariamente e outros semanalmente e nesses momentos acontecem as trocas e especialmente com alguns professores as questões relevantes da formação continuada que realizarão. (C3)

Cabe à coordenação pedagógica detectar as dificuldades e necessidades dos grupos de professores, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva a respeito do planejamento das práticas pedagógicas, garantindo espaço para que todos explicitem as suas opiniões e sugestões.

Essa disponibilidade do coordenador para ouvir os professores também é levantada por Vieira (2002), afirmando que o ato de ouvir traz ao outro, enquanto fala, mudança na forma de se perceber, pois ouvir permite ao outro tomar consciência de si. Menciona ainda que é necessário que o coordenador pedagógico reconheça, no grupo de professores com quem trabalha, os sentimentos que vão surgindo no processo de formação continuada que se propõe, identificando e proporcionando momentos para os professores exprimirem seus sentimentos, para os compreenderem e equilibrarem, favorecendo, dessa forma, a continuidade das mudanças na concepção de educação do professor e, conseqüentemente, em suas práticas.

As coordenadoras ainda ressaltam a importância do acompanhamento juntamente com os professores

É importante porque o coordenador tem que ajudar o professor em suas dúvidas e com as atividades que venham a melhorar o ensino-aprendizagem de sua turma. Nada melhor do que estudar junto com o professor para ajudá-lo a melhor. (C1)

Sem o acompanhamento da escola a formação continuada não tem valor nenhum, é necessário que todos estejam envolvidos no processo de melhoria da qualidade do ensino. (C2)

Acho muito válido até para estar prestando apoio em alguns momentos de dúvidas e em ajuda de providenciar materiais, e nesses acompanhamentos que acontecem os apoios pedagógicos. (C3)

Temos que reconhecer que esse acompanhamento nas atividades do professor após sua formação continuada não é uma tarefa fácil. No entanto, a função

da coordenação pedagógica é essencial podendo atuar com o corpo docente. Segundo Garrido (2000),

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. (GARRIDO, 2000, p.9)

Torres (1994) defende a idéia de que o coordenador pedagógico é um agente responsável pela formação continuada dos professores, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática. Acredita que ele é uma figura essencial nesse processo integrador e articulador de ações.

No entanto, foi possível perceber que o acompanhamento das coordenadoras após uma formação continuada é relevante para os professores, no sentido de estar junto e participar de novas atitudes e posturas frente às situações de trabalho a partir dos conhecimentos adquiridos na formação continuada.

#### **2.4 A racionalidade dos conteúdos priorizados nas ações**

A análise dos dados referentes ao ano de 2005 demonstra que a formação oferecida neste ano caracterizou-se pela promoção de cursos com temáticas voltadas para o Esporte, Diversidade e Avaliação, ministradas por formadores externos e com auxílio de uma Universidade.

A formação continuada desenvolvida em 2006 foi substancialmente realizada por palestras pontuais sobre a prática pedagógica e a saúde da voz, de modo que também, foram realizados cursos com maior carga horária de Educação Inclusiva e Alfabetização.

O ano de 2007 foi caracterizado pela realização de cursos destinados a todos os professores da rede ensino. Houve certa desigualdade entre a carga horária destinada às

áreas/focos da formação. A área contemplada com a maior carga horária foi para os professores de língua portuguesa do ensino fundamental, seguida da Educação Especial. Para as demais áreas/focos da formação, a carga horária destinada foi menor, relativos a currículo e a temas diversos relacionados à educação. Observamos também que se caracterizou pela atuação de formadores externos vindos de outros estados.

A área contemplada com a maior carga horária em 2008 foi destinada ao Programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens e adultos, seguido de temas como Ética e Cidadania e Metodologia do Ensino da leitura. Mas de modo geral esse ano é marcado por uma grande concentração de palestras com temáticas diversificadas para professores das séries iniciais do ensino fundamental.

No que concerne à modalidade de formação continuada utilizada no período pesquisado, identifica-se a predominância de palestras e cursos (como já comentado anteriormente), destinados a abordagem de diversas temáticas fragmentadas, destinadas aos professores de diferentes áreas/disciplinas.

A análise comparativa das ações de formação continuada assinala o grande número de áreas/focos que não obtiveram continuidade no decorrer dos anos, constituindo-se na maior parte, em ações isoladas no transcorrer dos quatro anos analisados.

A respeito da escolha das temáticas para a formação continuada, notamos na fala da gestora e de uma coordenadora,

Alguns temas nós buscamos determinar de acordo com o que está sendo comentado na mídia ou em outros meios, e claro o que achamos necessário e relevante para a rede de ensino de uma forma geral. (G)

Já a temática como falei antes é a que já vem no programa e nos outros momentos são marcadas as palestras com os temas atuais, sobre o que estão se comentando no momento e que depois os conteúdos são determinados com o próprio palestrante. (C1)

Constatamos que o critério para a escolha dos temas foi o fato de serem temas atuais e estarem presentes tanto na mídia como nos discursos educacionais.

Essa diversidade de temáticas ofertadas, muitas vezes, não é suficiente no âmbito escolar e, em especial, na sala de aula para o atendimento das necessidades dos professores e melhoria significativa da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Além da escolha dos temas, é importante adequá-los às realidades onde a formação continuada se processa, assim como também é importante adequá-los às ações e métodos utilizados para o desenvolvimento com os professores.

No entanto, esse modelo de formação segue a lógica da racionalidade técnica (Pérez Gómez, 1995), na medida em que há um investimento em conhecimento teórico e quando entendida como um processo permanente de mera acumulação de cursos, geralmente de curta duração, com temáticas fragmentadas a título de “capacitação” ou “atualização”.

Segundo Mizukami (1996),

[...] a idéia de formação como um *continuum* supera essa concepção, amparando-se em outro paradigma – o da racionalidade prática. A formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. (MIZUKAMI, 1996, p.61)

A racionalidade técnica presente nas formações não representa solução para os problemas educativos, porque a realidade educacional e as situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais.

## **2.5 As concepções dos gestores e professores de língua portuguesa: impasses e possibilidades na formação continuada**

Convém ressaltar como os professores concebem a formação continuada, assim expresso:

A formação continuada é a oportunidade de continuar o processo de formação após o término da graduação, como se fosse um aperfeiçoamento e aprofundamento da formação inicial. (P1)

Acho que a formação continuada do professor é uma forma de promover condições para que os professores se desenvolvam de forma cooperativa, crítica e criativa. Acho que é o propósito da formação continuada é criar algo para construir conhecimento mesmo após a graduação, para ter mais interação do professor com o aluno e o mundo. (P2)

Eu entendo como uma experiência necessária, pois a formação continuada abre caminhos e nos fazem lançar um olhar diferente aos nossos objetivos e metas na profissão que escolhemos. (P3)



Eu entendo que é uma oportunidade de elevar a competência dos professores e de seus alunos e, assim consequentemente melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade deles. (P4)

Percebemos nas falas dos professores que demonstram interesse em participar de atividades de formação, denotando ser uma continuidade da formação inicial e que pode oferecer um aperfeiçoamento em seu trabalho, ainda destacam a formação como uma experiência e uma oportunidade necessária para a profissão.

Essa idéia transmitida pelos professores vem de encontro com o pensamento de Libâneo (2004) que entende a formação continuada como “o prolongamento da formação inicial visando um aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (p. 189).

Como atesta Marques (2000, p. 207), “a formação continuada não pode entender-se apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior”, pois, independentemente da qualidade de sua formação inicial, é necessário que o professor dê prosseguimento a sua formação, já que é inaceitável a ideia de que, em algum momento, possa ela ser considerada completa e esgotada.

Os professores de língua portuguesa participantes da pesquisa manifestaram sua opinião acerca da importância da formação continuada, sendo que a maioria deles reconhece a importância de novos conhecimentos para a sua prática,

[...] principalmente para nós professores de língua portuguesa a formação continuada é importante porque significa estar sempre se atualizando para desempenhar melhor a função de educadora. (P1)

É muito importante, pois ajuda na prática de ensino. Como participante das formações, vejo que a formação continuada ajudou-me a trabalhar melhor e de maneira criativa, em que eu pude desenvolver de forma bem legal com meus alunos os gêneros textuais e tipos textuais. (P2)

No meu trabalho procuro sim aplicar algo da formação continuada, principalmente porque a língua portuguesa exige um trabalho dedicado, procuro sempre inserir os gêneros textuais em textos escritos, na leitura e na fala também, são formas que dão resultado. (P3)

Podemos observar que ao retratar a formação continuada com um conteúdo específico da língua portuguesa, os professores deixam perceber que a formação faz sentido para a prática pedagógica. Ao trabalhar com gêneros de texto, Barbosa (2000) ressalta aspectos favoráveis a tal adoção, acrescenta que os gêneros:

[...] permitem circunscrever as formas de dizer que circulam socialmente, o que permite que o professor possa ter parâmetros mais claros acerca do que deve ensinar e do que deve avaliar e, por extensão, os alunos também podem ter maior clareza do que devem saber o do que devem aprender (BARBOSA, 2000, p. 155).

A perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem orienta, assim, o próprio trabalho com a língua, com os mecanismos linguísticos que organizam internamente o gênero, bem como seus aspectos tipológicos. Os conteúdos de língua portuguesa são, portanto, assentadas, no trabalho com a oralidade, com a leitura, com a produção de textos e com a análise e reflexão sobre a língua.

Os professores ao comentarem sobre as possibilidades da formação continuada para a prática pedagógica expressaram em suas falas as seguintes respostas:

As ações de formação continuada proporcionam um material interessante, acredito que é muito bom mesmo, os textos são bons e a diversidade é enorme. Eu utilizei na sala de aula um material sobre os diferentes tipos e gêneros textuais e os alunos gostaram e aprenderam com facilidade, assim é legal. ( P1)

Entendo que a nossa formação deve passar por uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática no cotidiano da escola e com a dimensão formal da proposta pedagógica. ( P 2)

É através da formação continuada que a gente conhece e se atualiza sobre as práticas metodológicas, posso dizer que a formação é um agente facilitador e inovador da nossa prática pedagógica. (P3)

Na fala dos professores percebemos que a formação continuada para eles possibilita um aprimoramento da capacidade intelectual, dando qualificação para melhorar a prática pedagógica. A formação é percebida como uma renovação visando à atualização de conhecimentos, metodologias e técnicas para sua atuação.

Imbernón (2001) defende que a formação continuada docente para superar a capacidade profissional, não se esgota na formação técnica, mas deve alcançar terreno fértil em uma formação com base na reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho.

Contreras (2002) compreende que, o compromisso social que o professor tem, através de sua prática docente, supõe:

[...] um conflito com definições institucionais da escola, a regulação de suas funções e das inércias e tradições assentadas. Através disso, o reconhecimento da significação social e política da intervenção educativa se transforma por vezes em práticas de oposição e em ações estratégicas que ampliam o significado da prática profissional do ensino. Já não estamos falando do professor ou da professora, isolados em sua sala de aula, como forma de definir o lugar de sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das consequências sociais e políticas do exercício profissional do ensino (CONTRERAS, 2002, p.82).

O ato de o professor assumir uma prática pedagógica respaldada no compromisso com a sociedade requer que o mesmo esteja apoiado pelas competências “[...] complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p.83).

Ainda quanto às possibilidades da formação continuada para o aprimoramento da prática pedagógica, importante mencionar o que as coordenadoras pedagógicas e a gestora da Secretaria de educação dizem,

É através dela que os professores constroem e rediscutem os pontos mais importantes do ensino-aprendizagem de língua portuguesa e também são esses professores que vão construir a base para o desenvolvimento da competência comunicativa e da escrita do aluno e com a formação continuada podem reconstruir uma nova prática pedagógica, redirecionando seus conhecimentos e suas práticas para melhor atingir seus objetivos no trabalho com seus alunos. (C 1)

As contribuições são relevantes, pois a formação continuada é uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços de reflexão conjunta das questões enfrentadas no cotidiano da escola. (C3)

[...] os próprios professores dizem que aprenderam muito nessas formações e com uma metodologia diferente, comentam ainda que os alunos participam e tem demonstrado mais interesse nas aulas. (G)

Observamos que as coordenadoras e gestora da secretaria acreditam que a formação contribui significativamente para a mudança na prática pedagógica dos professores. No tocante às possibilidades da formação continuada é preciso destacar que para os interlocutores da pesquisa está diretamente relacionada com a prática pedagógica.

Nessa mesma linha de pensamento o autor Pérez Gómez (1995) acredita que a formação que é vivenciada a partir de questões estruturantes do próprio ensino, uma vez que “no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias,

esquemas e conceitos, como de aprender o próprio processo dialético da aprendizagem” (p.104).

Porto (2000) ainda argumenta que existe formação somente enquanto acontece a prática, sendo a formação continuada condição para a mudança da prática pedagógica com a finalidade de concretizar os objetivos educacionais. De acordo com a autora,

[...] a formação continuada e prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se aquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação. (PORTO, 2000, p. 16)

No entanto, a complexidade da prática pedagógica aponta, sobretudo, a necessidade de conhecer os entraves da instituição educativa, Nóvoa (1995) acrescenta que “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” (p.28).

No que diz respeito aos impasses da formação continuada dos professores de língua portuguesa do município, foi possível desvelar que a falta de tempo ainda impede de ter uma formação mais organizada, no sentido de reunirem-se em grupo. Assim expresso,

Acho que se tivéssemos mais tempo para nos reunirmos seria melhor. O professor de língua portuguesa tem necessidade de sempre participar de cursos, oficinas, palestras para adquirir mais e mais conhecimento. (P1)

Olha eu gosto da forma que acontece, duro é quando são muitas palestras para ficar ouvindo e acaba por não ser produtivo, eu acho que seria uma necessidade agora para os professores de língua portuguesa a nova reforma ortográfica. (P3)

Entendemos que a formação continuada precisa ser tomada como um processo constante e não pontual, estando sempre interligada com as atividades e as práticas profissionais que estão sendo desenvolvidas dentro da escola e ser voltada para o coletivo.

Nesse sentido, lembramos as indicações de Nóvoa (1995) quando afirma que o processo de formação dá-se menos por uma participação em cursos, seminários e palestras e mais por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e da reconstrução permanente de uma identidade pessoal. O autor ainda afirma que “por

isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p.25).

Ao se trabalhar com os saberes práticos dos professores realmente é possível mobilizar a pessoa do professor, já que, de acordo com Tardif (2002) os professores mantêm uma relação de interioridade com esses saberes. Nesse sentido, os saberes que podem criar resistências às propostas de inovação são os mesmos que devem ser mobilizados quando se pretende atingir a pessoa do professor, proporcionando seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Depreendemos que um dos impasses da formação continuada está também nas condutas e hábitos em que os professores assumem predominando o individualismo, assim expresso

Realmente falta tempo para interagir com colegas mais diretamente, sobre coisas cotidianas de sala de aula e que poderiam fazer parte da nossa formação continuada. (P3)

O professor muitas vezes tem uma visão egoísta, pois quando faz alguma coisa, faz sozinho. É complicado. O que dificulta também que quase todos professores trabalham em outras escolas e isto dificulta ainda mais nossa interação. (P 4)

O cotidiano dos professores é marcado por vivências individualizadas da profissão, segundo Nóvoa (2002) tradicionalmente os professores moveram-se entre um extremo individualismo na ação pedagógica e modelos típicos de funcionários do estado. Para o autor, em nossos dias, essas são maneiras atrofiadas de encarar a profissão, sendo uma necessidade urgente a descoberta de novos sentidos para a ideia de coletivo na profissão docente.

Em direção semelhante, Imbernón (2001) propõe alguns princípios que podem ser orientadores da formação continuada dos professores:

Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade;

Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de formação [...] para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto;

Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica;

Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas;

Elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação. (IMBERNÓN, 2001, p. 69-70).

Ainda, segundo este autor, para que, efetivamente, estes princípios se concretizem, é necessário que se promova a ruptura do tradicional isolamento da prática docente, favorecendo as trocas entre os docentes, que o professor se mostre predisposto a uma revisão crítica da própria prática, mediante processos de reflexão e análise crítica em colaboração com os pares, e que a formação ocorra no lugar de trabalho, na própria instituição educacional.

E é importante uma dimensão coletiva de trabalho e não apenas conceber práticas que atendam somente aspectos pessoais e organizacionais, mas que possam de alguma forma, contribuir para a dimensão coletiva da profissão docente.

Outro impasse que destacamos na fala dos professores e das coordenadoras está na descontinuidade na formação dos professores, vejamos:

Sabe uma questão que me preocupa muito é a descontinuidade da nossa formação continuada, deveria ser mais bem pensada para não ter essa quebra no momento em que estamos repensando nossa prática. (P1)

Muitas vezes a nossa formação é fragmentada e fica difícil pra gente entender o que se pretende com aquilo e poder utilizar na nossa prática. (P2)

Eu percebo que a falta de continuidade na formação dos professores é um problema porque acabamos nos perdendo, parece que tudo fica em vão. (P4)

Como podemos notar na fala dos professores a descontinuidade é expressa como um limite nesse processo, em que as ações de formação continuada, muitas vezes, são pontuais e temporárias, tendo data marcada para começar e terminar.

Nessa perspectiva, professores ao serem retirados do ambiente escolar para fazer cursos por área de conhecimento ou por temas específicos, retornam ao seu trabalho cotidiano sem a preocupação ou mesmo a possibilidade concreta de intervenção para além de sua prática, o que acontece geralmente, até por efeito da desmotivação.

Nesse sentido, iniciativas mais recentes apontam como fundamental um processo contínuo, no qual o professor veja a sua prática como objeto de sua investigação e reflexão. Segundo García (1999), as críticas sobre essa questão da descontinuidade

[...] referem-se ao caráter excessivamente teórico, à pouca flexibilidade no momento de adaptar os conteúdos aos participantes, ao fato de se tratarem de atividades individuais, e portanto com escassas possibilidades de ter impacto na escola, assim como ao fato de ignorar o conhecimento prático dos professores. (GARCIA, 1999, p.179)

Vale destacar o que afirma uma coordenadora e um dos professores,

Acredito que as formações sempre deveriam ser continuadas e não serem soltas tipo palestra que o palestrante vem, fala e vai embora e sendo continuadas elas dão mais resultados. Porque é nesses encontros que dá para tirar dúvidas e trocas de experiências com o grupo, fazer reflexão no coletivo e às vezes individual e isso é importante. (C 3)

Eu gostaria que fosse realmente continuada e não tivesse intervalos e interrupções, porque acho que o professor de língua portuguesa também precisa ter contatos com outros colegas e mais trocas de experiência, deveria ser constante. (P2)

A coordenadora (C3) destaca que a formação continuada obtêm mais resultados se tiver continuidade e com a participação dos professores na troca de experiências. Essa mesma ideia é compartilhada com o professor (P2) que ressalta a necessidade da formação continuada ter prosseguimento por acreditar que os professores de língua portuguesa precisam usufruir dessa troca de experiências que deve ocorrer em uma formação continuada.

Os cursos de formação continuada precisam deixar de ser vistos, segundo Imbernón (2001), apenas como atualização profissional para serem vistos como “espaços de reflexão e participação nos quais o profissional da educação faça surgir à teoria subjacente a sua prática com o objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la” (p. 112).

Com base nestas evidências, podemos recorrer aos argumentos de Collares, Moysés e Geraldí (1999) acerca da política de descontinuidade presente nas políticas de formação continuada. Tais políticas são caracterizadas pela constante suspensão de projetos e das atividades previstas sem a anuência dos participantes; mudanças na forma de organização de programas e projetos pelos órgãos públicos responsáveis; a rotatividade do corpo docente nas escolas, o que interfere na realização das atividades em andamento; a disseminação de “modismos” transmitidos como “receitas” para todos os problemas (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999).

Compreendemos que formação continuada de professores é uma acepção que deve traduzir com precisão o significado de uma continuidade em que as práticas profissionais se tornam o terreno dessa formação.

Constatamos que na efetivação da organização e gestão da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, caracterizada fortemente por cursos e palestras, atualiza de certa forma o professor, ou seja, informa, mas não possibilitando um adequado espaço para a reflexão. Dessa forma, percebemos que as ações formativas destinadas aos professores de língua portuguesa desenvolvidas no município investigado são marcadas pela racionalidade técnica.

Esse modelo da racionalidade técnica passa a ideia de que com um determinado conjunto de conhecimentos científicos e técnicas o professor estará instrumentalizado para o exercício da profissão, cumpre reiterar que o processo de ensino e aprendizagem ocorre num espaço complexo, dinâmico e mutável, como bem coloca Pérez Gómez (1995): “[...] qualquer situação de ensino é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e seleção dos meios” (p. 100).

De qualquer modo, para que esse processo ocorra de maneira satisfatória é preciso que também as Secretarias de educação reconheçam a escola enquanto espaço de trabalho e formação, o que implica a perda de poder do mantenedor e a consequente apropriação do poder por parte do corpo docente (LIMA, 2002).

Para isso, é preciso que se estabeleçam vínculos entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas para conhecer cada vez mais os professores em formação continuada, levando em conta suas opiniões, necessidades e seu fazer pedagógico, na perspectiva de que o cotidiano de cada um seja o ponto de partida dessa formação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste estudo discutir a organização e a gestão das ações de formação continuada destinadas aos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, bem como as concepções dos gestores e docentes sobre a formação continuada, priorizando aquelas desenvolvidas no período de 2005 a 2008.

Dessa forma, nosso problema foi assim enunciado “Como se organiza e é gerida a formação continuada dos professores de língua portuguesa em um município de pequeno porte da Grande Dourados?” e “Como os professores e gestores concebem a formação continuada e as ações desenvolvidas?”, dessa forma identificamos as ações que constituem o processo de formação continuada de professores na rede municipal, como desvelamos as formas de organização e gestão das ações formativas, da mesma forma analisamos as relações estabelecidas no processo de formação continuada entre a Secretaria Municipal de Educação, escolas e professores de língua portuguesa e discutimos os impasses e possibilidades das ações de formação continuada desenvolvidas com os professores de língua portuguesa, assim como a concepção dos mesmos.

Em termos metodológicos, caracterizamos o estudo como de natureza qualitativa. Procuramos, além da bibliografia disponível na intersecção entre políticas públicas, gestão da formação de professores e formação de professores de língua portuguesa, trabalhar com entrevistas, observação *in loco* e documentos tanto que expressam diretrizes nacionais como municipais de educação, enfatizando as questões da formação continuada de professores.

Dentre as diversas referências teóricas que nos auxiliaram destacamos nas questões das políticas públicas, Abrucio (2006) que nos esclarece as questões referentes as relações federativas e Freitas (2003) quando identifica as referências e as bases para as políticas de formação de professores.

Libâneo (2007) nos orientou em tópicos voltados para a organização e gestão da escola, seus projetos e ações em especial a necessidade de se dar ênfase as relações humanas e a participação de todos os envolvidos no processo escolar, para que se obtenha êxito nos objetivos propostos coletivamente.

Candau (1996) contribuiu quando situa a concepção clássica de formação continuada e os principais eixos de investigação que fundamenta uma nova perspectiva de formação continuada. García (1995) foi importante quando caracteriza e conceitua a formação de professores e Nóvoa (1992) por situar a formação na encruzilhada do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Também contribuem autores como Mizukami (1996) que se refere à formação docente como um *continuum*; Pérez Gómez (1995) quando diz que a função e a formação do professor só podem ser entendidas em relação a sua prática educativa; Demailly (1995) quando apresenta os modelos de formação continuada, entre outros que também foram importantes no desenvolvimento deste estudo.

No capítulo 1 realizamos uma discussão sobre a formação de professores no Brasil, delineamos traços característicos do contexto no qual a formação de professores adquiriu centralidade e também destacamos a temática gestão democrática na educação, que nos auxiliou no olhar para a organização e gestão dos processos formativos.

No capítulo 2 apresentamos uma revisão de literatura sobre as questões que permeiam a formação continuada de professores, abordando o uso de diferentes termos, os modelos, o espaço privilegiado, a legislação nacional sobre a temática e encerramos o capítulo situando o debate acerca da língua portuguesa.

No capítulo 3 descrevemos e justificamos a abordagem metodológica da pesquisa e realizamos a contextualização do município escolhido. Em seguida apresentamos as unidades escolares pesquisadas e os interlocutores desta investigação e por fim esclarecemos os procedimentos utilizados para a realização da coleta dos dados.

No capítulo 4 realizamos a análise e discussão dos dados obtidos, interpretando-os com o aporte do estudo bibliográfico realizado nos capítulos anteriores.

Podemos dizer que as questões organizativas relacionadas ao planejamento, implementação e avaliação do processo de formação continuada no âmbito investigado não tem sido vivenciadas de forma articulada com a escola e com os professores, suas necessidades, saberes teóricos e da experiência.

A formação continuada é caracterizada na rede municipal de ensino pela promoção de atividades pontuais com data, local e temática previamente definidos pela Secretaria Municipal de Educação, sem contar com a efetiva participação das escolas e dos professores, não favorecendo à autonomia nem a democratização da vida escolar.

Estas ações de formação constituem um conjunto de eventos desenvolvidos, de modo geral, como atividades isoladas, sem continuidade e conexão entre si, desarticulados de uma

proposta que conceba e implemente a formação continuada como um projeto permanente de aprendizagem dos professores. Não há compromisso dos docentes nem da secretaria de educação com as consequências das ações formativas realizadas, com seus efeitos, se desencadeiam mudanças na prática pedagógica ou não.

No entanto, esse modelo de formação segue a lógica da racionalidade técnica na medida em que há um investimento em conhecimento teórico e quando entendida como um processo permanente de mera acumulação de cursos, geralmente de curta duração, com temáticas fragmentadas. Esse tipo de racionalidade, não representa solução para os problemas educativos, porque a realidade educacional e as situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais.

Os professores de língua portuguesa e os gestores concebem a formação continuada somente como o “participar” das atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação, no entanto, reconhecem as possibilidades destas ações para a melhoria da prática pedagógica, mas, conforme apontaram, muitas vezes essa formação não é baseada em necessidades e vivências cotidianas.

É importante que a formação continuada promova um espaço de escuta e de diálogo com os professores, no sentido de aproximar as ações formativas das suas necessidades, inserir a formação no contexto de sala de aula, usando os problemas advindos dessa instância como eixo norteador para os demais temas, assim contribuirá mais para tornar as ações formativas mais significativas para os docentes.

Com os impasses identificados na formação continuada como fragmentada, descontínua, desarticulada e ainda a falta de tempo e a individualidade dos professores, podemos dizer que as análises formuladas ao longo desta investigação indicam a necessidade de contemplar a participação dos professores, envolvendo-os no processo de planejamento, implementação e avaliação de sua formação. As vivências democráticas são construídas no cotidiano e é preciso pensar em estratégias para organizar a formação continuada no sentido de um avanço mais intensivo das atividades formativas centradas em perspectivas que valorizem o protagonismo e a autonomia dos professores.

Nesta perspectiva destacamos a relevância de se priorizar a escola como *locus* privilegiado da formação, de maneira que esta modalidade seja articulada a outros espaços de formação, com vistas à construção e reconstrução do projeto pedagógico de cada unidade escolar. Isto porque as atividades de formação continuada precisam estar integradas as demais ações planejadas e desenvolvidas na rede de ensino, o que requer o fortalecimento das equipes escolares.

Os resultados deste estudo revelam que a organização e a gestão da formação continuada merece ser revista e priorizada no planejamento da Secretaria Municipal de Educação a fim de garantir a participação dos professores na definição dos rumos da sua formação para que esta adquira sentido para os que dela participam e possa se configurar como uma política de intervenção para a melhoria da prática pedagógica.

É preciso que gestores e professores reflitam criticamente sobre a formação continuada e que os processos avaliativos dessas ações formativas sejam olhados para a identificação de demandas de formação, em que os professores possam colocar as dificuldades que encontram no exercício profissional, haja vista que essas informações são fundamentais para o planejamento e redimensionamento das ações formativas, o que poderá dar mais legitimidade e possibilidade de sucesso.

Ressaltamos a importância do professor de língua portuguesa refletir criticamente sobre sua prática cotidiana para compreender tanto as características do processo de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que no momento da formação continuada possa permitir a conquista de complementar, mudar e melhorar a formação já obtida, isto é, de oportunizar aos professores superar os desafios rumo à formação de alunos cada vez mais críticos, capazes, autônomos, solidários, democráticos e cidadãos.

As análises apontam para a necessidade de vivências mais democráticas, pois as questões organizativas relacionadas ao planejamento, implementação e avaliação do processo de formação continuada no âmbito investigado, não foram vivenciadas de forma articulada entre a Secretaria de Educação, escolas e professores, não gerando compromissos no sentido da melhoria na participação e autonomia. Ressaltamos que essas vivências democráticas devem ampliar a participação política dos atores sociais, possibilitando assim criar bases tanto para fazer cumprir o princípio constitucional da gestão democrática, como qualitativamente na construção de uma mais escola democrática e inclusiva.

Com a finalização desta pesquisa, apontamos ser fundamental o desenvolvimento de novos estudos que possam mostrar como a organização e a gestão das ações de formação continuada têm possibilitado a construção de contextos que mantêm um trabalho em conjunto com a difusão e a troca de vivências democráticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. Para além da descentralização: os desafios da coordenação federativa no Brasil. In: FLEURY, S. (Org.) **Democracia, Descentralização e desenvolvimento: Brasil & Espanha**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 77-123.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

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

ANDRÉ, M. (Org.) Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

APARÍCIO, A. S. M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 181-199.

ASSIS, J. A.; SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, M. de L.M. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 281-304.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa; são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARRETO, R. G. *et all.* As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Abr. 2006, vol.11, n.º.31, p.31-42. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 26 out. 2009.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

BAZZO, V. L. As conseqüências do processo de reestruturação do estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política: a filosofia política e a lição dos clássicos**. Organizado por Michelangelo Bovero. Tradução de Daniela B. Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Três ensaios sobre a democracia**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Cardim&Alario, 1991.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R.V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 6755. Institui a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, de 29 de janeiro de 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece **as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais-Língua Portuguesa**. MEC/ Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172 de 09 de Janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRZEZINSKI, I. **Formação de Profissionais da Educação (1997 2002)**. Realização: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Brasília-DF MEC/Inep 2006.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual. In: ANDRÉ, M. E. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 171- 184 (Série Estado do Conhecimento, nº 6).

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 139-158.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (Orgs.), **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo, Loyola, 2001. p. 53-66.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C.. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DOURADO, L. F.; CATANI, A.; OLIVEIRA, J. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**. vol. 22, n.75, p.67-83, ago. 2001.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perceptivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 921-946, out. 2007.

\_\_\_\_\_. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org). **Gestão democrática da Educação**: Atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, A. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n.99, p. 501-521, maio/agosto. 2007.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCÍA, C. M. **A Formação de professores** - para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p 51-76.

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para o professor coordenador**. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

HERNECK, H. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

HORA, D. L. **Gestão democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KENSKI, V. M.. Em foco: educação e tecnologias - Apresentação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. vol. 29, n.2 p.267-270. Jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 25 out. 2009.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

LIBÂNIO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, L. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.) **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**. Campinas: n. 36, p. 13-20, 1995.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 2000.



MARTINS, A. A gestão pedagógica de escolas técnicas: um desafio para professores e diretores. In: **Reunião Anual da ANPED**, 30, 2007, Caxambu, 2007.

MENDONÇA, E. F.. **A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto**. XXIII Reunião da ANPED. GT 05. Caxambu, 2000. Disponível em <www.anped.org.br/>. Acesso em: 27 de fev. de 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A.M.M.R. e MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.) **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996, p.59-91.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**. Edição: 2004, vol.29, n.22. Disponível em < www.ufsm.br/ce/revista/2004> p.8-22. Acesso em janeiro de 2009.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores – entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação e Política no Limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-43.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, L. C. V.; SILVA, N. R. G. Autonomia e gestão democrática. In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA J, W. M. **Gestores: Estudo, pensamento e criação**. Campinas: UNICAMP/SP, Faculdade de Educação, 2005.

PARO. V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado nos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, S. G. A. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34.

\_\_\_\_\_. Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papyrus, 1997, p. 37-69.

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

PORTO, Y. S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org). **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-37.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007.

SCHEIBE, L. **O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990**. Educar, Curitiba, Editora UFPR. n. 24, p. 177-193, 2004.

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

SILVA JÚNIOR, C. A. da. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.) **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, A. F. **A Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. Painel da 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu 2005. Disponível<<http://www.anped.org.br/28/inicio.htm>> Acesso: 10 de março de 2009.

SIQUEIRA, R. A. R.; MESSIAS, R. A. L. Reflexão e ações na formação e atuação do professor de língua portuguesa: o diálogo como condição de autoria na prática educativa. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, p.377-392, jul./dez. 2008.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Revista de Educação AEC**, Campinas, n. 101, p. 9-26, 1996.

SZYMANSKI, H. (Org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, Plano, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, V. L. A formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica. In: **Reunião Anual da ANPED**, 28, 2005, Caxambu, 2007.

TORRES, S. R. **Ouvir/falar: um exercício necessário na interação de docentes e não docentes**. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 1994, 227 p.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTE, J. A. O computador na sociedade do conhecimento. **Coleção Informática na Educação**. São Paulo, USP: Estação Palavra, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.org.br>>. Acesso em: 26 out. 2009.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, M.M.S. **Mudança e sentimento: o coordenador pedagógico e os sentimentos dos professores**. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2002. 182 p.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995. p. 115-134.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Quadros das atividades de formação continuada dos professores

### ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDAS AOS PROFESSORES NO ANO DE 2005

Atividade	Temática	C/h	Nº de participantes	Período de realização	Local	Ministrante
Curso	Caravana do esporte	40 h	72	13 à 17 de maio de 2005	Reserva indígena	Equipe da ESPN Brasil
Curso	Educando na diversidade	120 h	150	03/2005 à 11/2005	SIMTED	Mariúza A. Guimarães
Curso a distância	Avaliando a avaliação da aprendizagem	120h	98	06/2005 à 07/2006	Sala de reuniões da SMEDE	UEMS e coordenado pela professora Maria José T. F. Marques

Fonte: Dados obtidos na Secretária Municipal de Educação do município e organizados pela pesquisadora.

### ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDAS AOS PROFESSORES NO ANO DE 2006

Atividade	Temática	C/h	Nº de participantes	Período de realização	Local	Ministrante
Palestra	Como contornar situações difíceis em sala de aula	04 h	120	06/02/2006	Salão da Matriz	Jairo de Paula de São Paulo
Palestra	Saúde da voz	04 h	120	06/02/2006	Salão da Matriz	Fonoaudiólogo Ademir Garcia Baena
Curso	Educação Inclusiva	40 h	223	03/2006 à 11/2006	Sala de reuniões da SMEDE	Multiplicadores (Coordenadores, diretores)
Curso	Oficina PME, Plano Municipal de Educação	32 h	73	23/07 à 03/11 de 2006	SIMTED	Presidente do Conselho Ednéia Ricci
Curso	Alfa e Beto	132 h	15	2006/2007/2008	Sala de reuniões da SMEDE	Tereza Messias Ramos

Fonte: Dados obtidos na Secretária Municipal de Educação do município e organizados pela pesquisadora.

### ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDAS AOS PROFESSORES NO ANO DE 2007

Atividade/público	Temática	C/H	Nº de participantes	Período de realização	Local	Ministrante
Palestra	O aluno em suas	04	86	16/02/2	Escola	Ordália Alves de

	fases de desenvolvimento			007	M. Rui Barbosa	Almeida de Campo Grande
Palestra	Uma construção social e cultural	04	110	24/07/2007	Clube dos Trabalhadores (Peti)	Angela Maria Costa de Campo Grande
Palestra	Autismo	08	86	30 e 31/07 de 2007	Câmara Municipal	Prof. Diva Promovido pela APAE em parceria com a SMEDE
Palestra	Vivências práticas contextualizada e fundamentada	08	150	06/10/2007	Salão da APAE	Edson da Costa Vitor de São Paulo
Programa do MEC	Escrevendo o futuro	48 h	18	05/2007 a 11/2007	Sala de reuniões da SMEDE	Profª da rede municipal Marlene Balbuena
Programa do MEC/ professores do 4º e 5º ano	Gestar	96 h	14	2007/2008	Sala de reuniões da SMEDE	Gestora da Secretaria Edna Sanada de Araújo
Palestra	Um novo olhar para a educação	08		25/10/2007	Câmara Municipal	Ricardo Tescarolo do Paraná
Curso	Currículo e sua prática contextualizada	40 h			Sala de reuniões da SMEDE	Gestora da Secretaria Edna Sanada de Araújo

Fonte: Dados obtidos na Secretária Municipal de Educação do município e organizados pela pesquisadora.

### ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDAS AOS PROFESSORES NO ANO DE 2008

Atividade	Temática	C/h	Nº de participantes	Período de realização	Local	Ministrante
Programa do MEC	Brasil alfabetizado	160 h	15	2005/2006/2007/2008	Sala de reuniões da SMEDE	Gestora da Secretaria Edna
Palestra	Avaliação da aprendizagem, uma relação ética	08 h	120	07/04/2008	Salão da Igreja Matriz	Vasco Pedro Moretto
Palestra	As cinco questões significativas para um ensino eficiente	04 h	120	07/02/2008	Salão da Igreja Matriz	Celso Nunes
Palestra	Juventude, sala de aula e o profissional da educação	16 h	100		Salão da Igreja Matriz	Rodrigo Borgheti
Palestra	Avaliação institucional	08 h	78	04/09/2008	Câmara Municipal	Regina Shudo de Curitiba/ PR

Curso	Ética e cidadania	40 h	189	03/2008 à 11/2008	escolas	Coordenador pedagógico da escola
Curso	Metodologia do ensino da leitura em todos os componentes curriculares	40 h	78	06/2008 à 12/2008	Sala de reuniões da SMEDE	Mari Claire Fonseca Silveira
Curso	Libras-módulo I		80	08/2007 à 05/2008	SIMTED	-----
Palestra	Educação especial – modalidades para olímpicas	08 h	25	08/02/2008	Ginásio de esportes	prof. Ana Lúcia Gomes
Palestra	Educação especial – autas habilidades	08 h	25	08/02/2008	Escola municipal	prof. Vera Yassuda
Palestra/ Form. Cont. para Prof. do 1º ao 3º ano do ensino fundament al	A prática pedagógica e as diferentes linguagens na educação infantil	04h	78	15/03/2008	Câmara Municipal	Prof. Mariete Félix Rosa
Palestra	Alfabetização e letramento	04 h	78	12/04/2008	Câmara Municipal	Prof. Leusa Mello Sechi
Palestra	Linguagem do movimento, jogos e brincadeiras	04 h	78	10/05/2008	Câmara Municipal	Prof. Ana Rita S. Larrea
Palestra	Linguagem da matemática	04 h	78	14/06/2008	Câmara Municipal	Prof. Anelilse
Palestra	Linguagem das ciências naturais	04 h	78	05/07/2008	Câmara Municipal	Prof. Claudia Hermansan
Palestra	A arte, o movimento e o lúdico	04 h	78	28/07/2008	Câmara Municipal	Prof. Edson da Costa Vitor (SP)
Palestra	Relações humanas	04 h	78	29/07/2008	Câmara Municipal	Psicóloga Maria Luiza
Palestra	Linguagem musical	04 h	78	19/09/2008	Câmara Municipal	Prof. Mariete Félix Rosa
Palestra	Linguagem das ciências sociais	04 h	78		Câmara Municipal	Prof. Ana Rita S. Larrea
Palestra	Linguagem das artes	04 h	78	18/10/2008	Câmara Municipal	Prof. Jaqueline Félix Rosa
Palestra	Literatura infantil	04 h	78	08/11/2008	Câmara Municipal	prof. Leusa Mello Sechi
Palestra	Avaliação	04 h	78	11/2008	Câmara Municipal	Prof. Mariete Félix Rosa

Fonte: Dados obtidos na Secretária Municipal de Educação do município e organizados pela pesquisadora.

## APÊNDICE B – Caracterização dos interlocutores da pesquisa

<b>Professores</b>					
	<b>Formação</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Tempo de magistério na rede municipal</b>	<b>Jornada semanal de trabalho</b>	<b>Idade</b>
P1	Letras	09 anos	04 anos	40h	33 anos
P2	Letras - Especialização em Metodologia do Ensino Superior	10 anos	06 anos	40h	35 anos
P3	Letras	18 anos	06 anos	40h	46 anos
P4	Letras	11 anos	11 anos	40h	43 anos

Fonte: Dados obtidos nas entrevistas e organizados pela pesquisadora.

<b>Coordenadoras Pedagógicas e Gestora</b>					
	<b>Formação</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Tempo de magistério na rede municipal</b>	<b>Jornada semanal de trabalho</b>	<b>Idade</b>
C1	Pedagogia e pós-graduação em Metodologia da Educação Infantil	12 anos	11 anos	40h	44 anos
C 2	História	06 anos	04 anos	40h	38 anos
C 3	Pedagogia - pós-graduação em Necessidades Especiais	19 anos	06 anos	40h	46 anos
G	Pedagogia e Matemática – Pós-graduação em Matemática	06 meses	08 anos	40h	39 anos

Fonte: Dados obtidos nas entrevistas e organizados pela pesquisadora.



**APÊNDICE C - Roteiros para entrevistas****ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSORES**

Data: \_\_\_\_\_

1. Há quanto tempo você está lecionando?
2. E na rede municipal quanto tempo?
3. Qual a sua formação?
4. Você acha que a faculdade te ajudou a começar sua profissão? Como?
5. Como você entende a formação continuada do professor? Poderia falar um pouco?.
6. E especificamente como você vê a formação continuada realizada para o professor de língua portuguesa?
7. Que atividades vocês mais fazem como formação continuada (cursos, palestras, oficinas, programas do MEC, encontros...) enquanto professores da rede municipal de ensino?
8. Destas formas de acontecer a formação continuada, qual você acha mais interessante? Por quê? Qual seria o motivo?
9. Como normalmente é desenvolvida a formação continuada? Sobre a escolha de local, período, duração, e principalmente a temática/ conteúdo? Os professores são envolvidos nesse processo de organização? Como?
10. Poderia comentar como se dá a participação entre a escola, os professores e a Secretaria de Educação sobre o planejamento e o propósito da formação continuada.
11. Como a secretaria de educação planeja especificamente a formação continuada dos professores de língua portuguesa? Saberá dizer?
12. A escolha de realizar a formação continuada, normalmente é iniciativa sua ou exigência de instâncias superiores? Como acontece essa questão?
13. Você acha que a formação continuada deve ser oferecida pela escola ou pela secretaria? E em sua opinião, qual o melhor local para realizar essas atividades de formação? Por quê?

14. Quais as principais contribuições que as ações de formação continuada ajudam o professor em sua prática diária? Poderia comentar.
15. Em qual atividade de formação continuada que você participou que realmente a metodologia e a temática/conteúdo lhe ofereceu subsídios para melhor desenvolver sua prática em sala de aula?
16. Quando termina a atividade de formação continuada acontece alguma forma de avaliação desse processo? Como?
17. Quando você termina uma formação continuada seu coordenador acompanha seu trabalho de alguma maneira? Você acha bom este acompanhamento? Por quê?
18. Em sua opinião, como você gostaria que acontecesse a formação continuada do professor? Quais as reais necessidades de um professor de língua portuguesa?

Se houver necessidade de algum esclarecimento, posso contar novamente com sua colaboração?

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

Data: \_\_\_\_\_

1. Qual sua formação? Exerceu regência de classe? Por quanto tempo?
2. Há quanto tempo está trabalhando como coordenador (a) do ensino fundamental?
3. Como você entende a formação continuada do professor?
4. E especificamente, qual a importância da formação continuada para o professor de língua portuguesa?
5. Que atividades os professores mais fazem como formação continuada? (cursos, palestras, oficinas, programas do MEC, encontros...)
6. Destas formas de acontecer a formação continuada, qual você acha mais interessante? Por quê? Teria algum motivo?
7. A escolha de realizar a formação continuada para os professores, normalmente é iniciativa da escola ou da Secretaria? Poderia comentar como isso acontece?

8. Poderia comentar como se dá a participação entre a escola, a Secretaria de Educação e os professores na decisão sobre a da formação continuada.
9. Como normalmente é desenvolvida a formação continuada? Sobre a escolha de local, período, duração e principalmente a temática/ conteúdo? Os professores e a escola são envolvidos nesse processo de organização? Como?
10. Você acha que a formação continuada deve ser oferecida pela escola ou pela secretaria? Por quê?
11. Quais as principais contribuições que as ações de formação continuada ajudam o professor em sua prática diária? Poderia comentar.
12. O professor tem interesse em participar das atividades de formação continuada? Você tem percebido algum tipo de mudança na prática do professor após o término de uma formação continuada?
13. A escola acompanha o trabalho dos professores que participaram de formação continuada? Como? Você poderia me explicar mais detalhadamente como é feito esse acompanhamento?
14. Você acha válido este acompanhamento? Por quê?
15. Em sua opinião, como você gostaria que acontecesse a formação continuada do professor? Quais as reais necessidades de um professor de língua portuguesa?

Se houver necessidade de algum esclarecimento, posso contar novamente com sua colaboração?

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA A GESTORA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO**

Data: \_\_\_\_\_

1. Qual sua formação? Exerceu regência de classe? Por quanto tempo?
2. Qual seu entendimento sobre a formação continuada de professores? Poderia comentar.
3. Há quanto tempo está trabalhando na Secretaria de educação?
4. Como tem sido sua experiência com a formação continuada de professores?
5. E especificamente, qual a importância para o professor de língua portuguesa?
6. Como se dá a formação continuada na rede municipal?

7. A Secretaria realiza algum tipo de formação continuada específica para os professores de língua portuguesa?
8. O quê os professores mais fazem (cursos, palestras, oficinas, programas do MEC, encontros...) o quê?
9. Destas formas de acontecer a formação continuada, qual você acha mais interessante? Teria algum motivo?
10. Poderia comentar como são planejadas, implementadas e coordenadas essas ações?
11. Poderia comentar como se dá a participação, o envolvimento entre as escolas, Secretaria de Educação e professores sobre o planejamento da formação continuada. Sobre local, período, duração e principalmente sobre a temática/conteúdo?
12. Como você vê a participação dos professores no planejamento das ações formativas?
13. Quando termina a formação continuada acontece alguma forma de avaliação desse processo que foi realizado?
14. A escolha de realizar a formação continuada, normalmente é iniciativa da escola, dos professores ou da Secretaria? Poderia comentar como isso acontece?
15. Quais as principais contribuições que as ações de formação continuada ajudam o professor em sua prática diária? Poderia comentar.
16. A secretaria acompanha o trabalho dos professores que participam da formação continuada? Como? Você poderia me explicar mais detalhadamente como é feito esse acompanhamento?
17. Você acha válido este acompanhamento? Por quê?
18. Você acha que o professor tem interesse em participar da formação continuada? Por quê?
19. Quais as dificuldades e facilidades na realização da formação continuada?

Se houver necessidade de algum esclarecimento, posso contar novamente com sua colaboração?

**APÊNDICE D – Declaração de compromisso****DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO**

Eu, Angela Hess Gumieiro, RG nº. 001217589 SSP/MS , aluna do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com o aval da professora da Faculdade de Educação da mesma Universidade Lindamir Cardoso Vieira Oliveira, orientadora da investigação que desenvolvo, comprometo-me a:

1. fazer uso das informações obtidas, exclusivamente para fins da pesquisa;
2. preservar a anonimato das pessoas envolvidas como informantes e eventualmente mencionadas nas informações.

Dourados, 02 de junho de 2009

---

Angela Hess Gumieiro