

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5902>**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÃO DOS
GESTORES DE DOIS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO
CATARINENSES****CONTINUED TEACHER EDUCATION: CONCEPT OF THE MANAGERS IN TWO
CATARINENSES MUNICIPAL EDUCATION SYSTEMS****FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES: LA CONCEPCIÓN DE LOS
GESTORES DE DOS SISTEMAS MUNICIPALES DE ENSEÑANZA CATARINENSES***Lessandra Mariléia Silvano Pedro*

Instituto Educacional Madre Elisa Savoldi – Brasil

Antonio Serafim Pereira

Universidade do Extremo Sul Catarinense – Brasil

Resumo: Este trabalho apresenta o estudo realizado em dois municípios do extremo sul de Santa Catarina, que investigou a concepção das equipes gestoras das secretarias municipais de educação sobre a formação continuada de professores. A partir da análise na documentação e das entrevistas com as equipes gestoras estabelecemos relações entre o que propõem os documentos e o que dizem os gestores sobre a formação mencionada. A análise revelou que ambos os municípios creditam à formação continuada docente uma decisiva influência para o alcance de uma educação de qualidade, bem como seguem a legislação nacional e asseguram a formação docente, porém, verificou-se distanciamento nas relações que se estabelecem entre o que os gestores concebem como ideal sobre formação continuada e a formação proporcionada na prática.

Palavras-chave: Formação Continuada; Gestores; Sistemas de ensino

Resumen: Este trabajo presenta el estudio realizado en dos municipios del extremo sur de Santa Catarina, que investigó la concepción de los equipos de gestión de las secretarías municipales de educación sobre la formación continuada de profesores. A partir del análisis en la documentación y de las entrevistas con los equipos gestores establecemos relaciones entre lo que proponen los documentos y lo que dicen los gestores sobre la formación mencionada. El análisis reveló que ambos municipios atribuye a la formación continuada docente una decisiva influencia para el alcance de una educación de calidad social, así como siguen la legislación nacional y aseguran la formación docente, pero se verificó distanciamento en las relaciones que se establecen entre lo que los gestores conciben como ideal sobre formación continuada y la formación proporcionada en la práctica.

Palabras clave: Formación Continua; Gestores; Sistemas de Enseñanza

Abstract: This paper presents a study carried in two municipalities in the south of Santa Catarina, which investigated the conception of the management teams of the Municipal Education Departments on the teachers training education. From the analysis of documentation and the management teams interviews, we established relationships between what the documents propose and what managers mention about the teacher training. The results revealed that both municipalities believe that a continuing education has a decisive influence to achievement of a quality education, as well as following the national legislation in order to ensure teacher training. However, this study indicates a gap in the relationships exists between what managers conceive as ideal on continued education and practice training that is provided.

Keywords: Continued Education; Managers; Educational Systems.

Introdução

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

Desse modo, cabe o aprofundamento teórico sobre a formação docente, levando em consideração as diferentes propostas e enfoques que se materializaram na prática educativa, a fim de que se possa avançar na análise das limitações e possibilidades que, por ventura, se possa identificar no campo dos processos formativos dos professores.

No estudo realizado, buscamos conhecer a concepção das equipes gestoras das secretarias municipais de educação de dois municípios do sul catarinenses sobre a formação continuada de professores. Para tanto, nos valem da análise dos planos municipais da educação, dos planos de cargos e salários, além de entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras.

Seguindo essa lógica, abordaremos, por primeiro, as perspectivas de formação docente e questões legais. Na sequência, enfocamos a formação continuada de professores expressa na fala dos professores e documentos, estabelecendo a relação entre eles.

Formação docente: perspectivas

Iniciamos este tópico com Ferry (1997), para quem a formação requer das pessoas envolvidas tempo e reflexão, reconhecendo que conhecimentos e habilidades são

determinantes para a concepção de trabalho e de profissão. Assim, a formação profissional pressupõe conhecimentos, habilidades, certa representação do trabalho a realizar ou da profissão que vai exercer. Nesse sentido, a formação também pode ser compreendida como desenvolvimento pessoal, isto é, “os indivíduos se formam por seus próprios meios, através de seus próprios recursos” (FERRY, 1997, p. 55, tradução nossa).

García (1999) reafirma que a formação inclui a dimensão pessoal de desenvolvimento humano e tem a ver com a capacidade e a vontade do indivíduo, que através da interformação, pode encontrar contextos de aprendizagem capazes de contribuir, positivamente, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesta direção, então, se pode entender a formação de professores como a busca de novos conhecimentos, teóricos e metodológicos, com vistas a assegurar o desenvolvimento profissional do docente, constituindo-se em instrumento importante na transformação de práticas pedagógicas (ALVARADO-PRADA, et al., 2010).

Zabalza (2004, p. 41), todavia, adverte: a formação “deve servir para qualificar as pessoas” de forma significativa, não se restringindo a apenas ofertar um produto, no sentido de modelar ou conformar, que se contradiz com a concepção de educação emancipatória proclamada no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014). A formação continuada para atender a essa concepção de educação precisa comprometer-se com a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (DOURADO, 2015).

Considerando que a formação docente tem assumido diferentes abordagens, que vai da instrumentalização/reprodução à reflexão crítica/produção, nos apropriamos da sistematização de Pérez Gómez (1998), por sua objetividade e pertinência, que a situa em quatro perspectivas, a saber: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social.

Na perspectiva acadêmica, o ensino é entendido como meio de transmissão de conhecimentos e da cultura historicamente construída pela humanidade. Dessa maneira, a formação do professor restringe-se ao domínio teórico-conceitual das disciplinas escolares, desconsiderando as experiências práticas do docente (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Na perspectiva técnica, o professor é considerado um “técnico que se aprofunda em concepções tecnológicas, sendo que a atividade profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas, mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356). A perspectiva prática, por sua vez, tem a experiência como base de formação e considera que é por meio da prática que as diretrizes para a ação docente vão se

estabelecendo. Nesse caso, a aprendizagem se dá “por meio da experiência como procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado e na [...] intervenção criativa e adaptada às circunstâncias singulares e mutantes da aula” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 356).

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

A modo de síntese, destacamos duas correntes teóricas de formação docente: a racionalidade técnica e a reflexão na prática para a reconstrução social.

Contreras (2012), ao referir-se à racionalidade técnica, considera que uma prática profissional de ensino baseada nesse modelo impõe uma “ideologia cientificista” (p. 101), que “desconsidera a importância da qualidade moral e educativa da ação, reduzindo seu valor ao instrumental. Assim, acaba interiorizando, de forma não reflexiva, os estereótipos e valores vigentes na cultura profissional” (CONTRERAS, 2012, p. 113). Crítica a que Nóvoa (2016, p. 3) se alia, quando argumenta que a formação deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação”, de maneira a não desconsiderar os saberes do professor.

Imbernón (2009), da mesma forma, em oposição à racionalidade técnica, propõe uma formação capaz de fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Além disso, enfatiza a necessidade de se resgatar a autonomia docente, como capacidade de mudança e automudança. Assim, a formação deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, fundamentando-se em princípios de colaboração, reflexão, ação e diálogo.

No mesmo sentido, Nóvoa (1999, p. 10) chama a atenção para a necessidade de se buscar novas práticas de formação, que promovam a reflexão crítica articulada à prática pedagógica. Denuncia o excesso de discursos e a pobreza das políticas e programas de formação, reforçando que “é preciso que exista um resgate social da profissão docente e a definição de políticas educativas coerentes” (NÓVOA, 1999, p. 10). Segundo o autor, a

formação deverá permitir aos professores a redescoberta de uma identidade coletiva, que lhes possibilitem cumprir um papel educativo junto aos educandos.

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

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

Nóvoa, em carta¹, especialmente dirigida a acadêmicos da Universidade do Extremo Sul Catarinense, no ano de 2016, diz reconhecer que, como qualquer outra formação profissional (dos médicos, dos engenheiros ou dos arquitetos), a formação docente deve ter forte ancoragem na própria profissão docente. Para ele, o professor não se forma apenas por meio de um conjunto de disciplinas e de conhecimentos. Também não se forma sem a colaboração de outros professores. Na referida carta, apresenta indicadores para uma proposta de formação docente reflexiva relacionados a caminhos, cooperação, comunicação e criação. Sobre isso, assim escreveu:

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

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

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

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

É de bom alvitre destacar, que a palavra “posição” foi enfatizada por Nóvoa (2016) para assegurar que o professor mantenha seu espaço como profissional e busque formação que se dê no coletivo. Para o autor, isso implica conceder aos docentes mais experientes a possibilidade de atuarem de maneira central na formação dos professores mais jovens, superando, assim, a lógica individual em prol de uma formação mais coletiva e colaborativa

¹ “Carta aos colegas da UNESCO”. Texto enviado por correio eletrônico, aos alunos do Mestrado em Educação da UNESCO, em resposta à solicitação de contribuições teóricas complementares ao texto “Professores: Imagens do Futuro Presente” (NÓVOA, 2009), que estava sendo estudado pelos acadêmicos.

Neste prisma, Alarcão (2011, p. 44) considera que é preciso formar professores reflexivos para atuarem em uma escola que se faz reflexiva também e isso implica “transportarmos o nível da formação de professores individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto de sua escola”.

A respeito do caráter reflexivo da formação docente, Pimenta (2000, p. 23) defende que “só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir as injustiças e desigualdades sociais”. Isto significa que se faz necessário reconhecer que tipo de reflexão tem sido alcançada e, a partir da perspectiva reflexiva de educação, eleger quais reflexões levam à consciência das implicações sociais, econômicas e políticas relacionadas ao ensino.

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

Assim, a formação pensada a partir de uma escola reflexiva será um processo no qual seja possível pensar a instituição escolar em sua missão social, como espaço onde se organizam contextos de aprendizagem, desenvolvem-se capacidades e atitudes saudáveis de vida em sociedade; onde as relações entre os atores se fundamentam num projeto próprio, sintonizado com os problemas sociais, mantendo o diálogo e o compromisso assumido de forma coletiva (ALARCÃO, 2011).

Daí a pertinência, segundo Imbernón (2009), de se vincular a formação a um projeto de trabalho de centro, uma formação de dentro para fora, mediante processos reais de pesquisa-ação, “potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 45), reafirmando, desse modo, a dimensão coletiva defendida por outros autores.

Formação continuada de professores: questões legais

A compreensão de que a formação docente tem papel central no processo de melhoria da educação contribuiu significativamente para a implementação de novas propostas e

possibilidades para este campo. A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96); o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024); a Resolução CNE/CEB 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; e a Resolução CNE/CEB 02/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada são alguns exemplos que integram o conjunto de documentos oficiais, que regulamentam a construção de uma política de formação e valorização do Magistério.

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

Portanto, evidencia-se, atualmente, três importantes aspectos pertinentes à formação de professores: o amparo legal trazido pela Lei 9394/96 reafirmado por resoluções do Conselho Nacional de Educação; a fonte de recursos financeiros para as formações; as políticas e programas que objetivam a formação docente.

Nos Artigos 62 e 62-A da LDB vigente (BRASIL, 1996), a formação continuada aparece como direito a ser garantido, seja no próprio local de trabalho, seja fora desse. É também entendida como instrumento de valorização profissional, conforme expressa o Artigo 67 dessa mesma lei, no qual também está definido, como princípio orientador da valorização do magistério, além do piso salarial profissional, da progressão funcional, das condições adequadas ao trabalho, “o aperfeiçoamento profissional continuado, “inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDB de 1996, ao garantir a oferta da formação continuada dos professores pelos sistemas públicos de ensino, desencadeou a regulamentação de uma política de financiamento para manutenção e desenvolvimento da formação docente, materializada, inicialmente, por meio do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e, posteriormente, em 2007, pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007). Nesse sentido, a formação continuada dos profissionais da educação (magistério e outros servidores em exercício na educação), são despesas que podem ser

subsidiadas pelo FUNDEB. Assim, por meio desse Fundo, poderão ser oferecidos cursos, tanto de formação inicial, quanto de formação continuada.

A Resolução CNE/CEB 04/2010, no título que trata do acesso e permanência para a conquista da qualidade social da educação, considera, entre outros requisitos, a formação continuada como valorização dos profissionais da educação (Artigo 9º), salientando, em seu Artigo 56, que os programas destinados a esse fim devem atender às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas, preparando os docentes para o desempenho de suas atribuições (BRASIL, 2010).

Desta forma, a Resolução CNE/CEB 04/2010, além de orientar o processo de formação docente, considera no Artigo 58, a necessidade de se contemplar o programa de formação continuada no projeto político pedagógico, como forma de fomentar o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e habilidades inerentes à profissão. Por fim, no artigo 59, prescreve que o projeto de formação augure: a) “a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e os estudantes”; b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual como coletiva”, indicando, entre outras estratégias, a pesquisa e (re)construção coletiva do conhecimento como necessárias (BRASIL, 2010).

Também o Plano Nacional de Educação atual (BRASIL, 2014) faz menção à formação inicial e continuada de professores, garantindo-a inclusive em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Na meta 16, aponta que, até 2024, último ano de vigência do Plano, 50% dos docentes da educação básica tenham acessado à formação *lato ou stricto sensu* e que a totalidade deles tenham tido oportunidade de acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino. Para isso, diversas estratégias são propostas para a consolidação da meta em questão, dentre as quais, destacam-se: realizar o planejamento da demanda por capacitação e fomentar a sua realização; ampliar a oferta de bolsas de estudos para pós-graduação; disponibilizar, por meio eletrônico, materiais didáticos e pedagógicos suplementares (BRASIL, 2014).

Também a Resolução CNE/CEB nº 2/2015, no seu Artigo 1º, propõe princípios e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação. Ainda em seu Artigo 1º, parágrafo 3º, orienta as atividades dos centros de formação de Estados e municípios, bem como as instituições de educação básica que desenvolvem atividades de formação continuada docente. Considera, portanto, que a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo,

direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida pelos entes federados (BRASIL, 2015).

Conforme o dispositivo em apreço, a formação continuada deve compreender dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, envolvendo atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações, para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica. Nesse tipo de formação, as principais finalidades devem ser a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Também defende o respeito ao protagonismo do professor e a existência de um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar a sua prática, o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo do trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015).

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

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

Formação continuada: a concepção dos gestores e os registros dos documentos

Por primeiro, importa dizer que oito gestores atuantes nas secretarias municipais de educação, participaram da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas, tendo como focos: a) concepção dos gestores sobre formação continuada; b) estratégias de formação

continuada nos municípios; c) aspectos definidores de formação continuada; d) percepção dos gestores sobre a formação continuada.

A concepção dos gestores sobre formação continuada abrange dois aspectos: um, como aperfeiçoamento necessário à profissão, capaz de promover a reflexão sobre teoria e prática; outro, concernente a encontro com palestrantes, a fim de abordar temas relacionados ao processo educativo.

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

Sobre a compreensão de formação como aperfeiçoamento, observa-se a valorização do caráter contínuo desse processo como fator fundamental para o êxito da formação. Nesse sentido, Dourado (2015) faz referência à necessidade do caráter permanente das formações docentes, reconhecendo o trabalho e a realidade dos ambientes educativos.

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

Outro sentido, que prevalece nas falas dos gestores entrevistados, refere-se à formação organizada com palestrantes sobre temas relacionados ao processo educativo. Nessa compreensão de formação continuada docente, cabe lembrar o pensamento de Marin (1995), que processos formativos nessa perspectiva podem não se constituir em espaço para o ato de reflexão da prática docente, tendo em vista que, muitas vezes, são organizados sem a devida contextualização ao exercício cotidiano dos professores. Posição também corroborada por Imbernón (2009), que crítica a ortodoxia dos processos formativos implementados por *experts*, com modelos prontos de formação, os quais impossibilitam o caráter reflexivo do docente.

A segunda categoria de análise refere-se aos modelos de formação que cada município oportuniza. A predominância da estratégia de formação continuada ancorada em atividades durante a chamada semana de planejamento, organizada no início do ano letivo foi a prática

mais evidente nas respostas em ambos os municípios. Segundo a maioria dos entrevistados, nessa semana, geralmente são contratados palestrantes, especialistas de diferentes áreas para proferirem palestras, que tratem de temas comuns às escolas.

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

Dentre as estratégias adotadas, os gestores enfatizam a presença de um agente externo à rede municipal, que é a formação por meio do PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, oferecida, em parceria, com os municípios pelo Governo Federal, atendendo apenas aos professores dos três anos iniciais do Ensino fundamental. Tal programa, direcionado apenas aos professores alfabetizadores, é insuficiente para responder à demanda formativa dos docentes integrantes dos sistemas de ensino municipais. Além do PNAIC, não foi mencionado, pelas gestoras entrevistadas, nenhuma estratégia diferenciada para a formação dos demais professores.

A respeito da oferta de programas formativos por parte do Governo Federal, Gatti (2008) salienta que houve avanços, nos últimos anos, no que se refere ao desenvolvimento de políticas de formação continuada em resposta aos problemas educacionais. No entanto, chama a atenção para o caráter compensatório dos programas disponíveis, lembrando a necessidade de se repensar tanto a formação inicial promovida nas instituições de Educação Superior, como a formação continuada que vem sendo oferecida, a fim de se construir saberes que realmente promovam maior autonomia docente.

Outra estratégia ainda evidenciada são os encontros e reuniões pedagógicas, com o próprio grupo de professores, mediados pelos gestores. Sobre esse aspecto Tardif (2002) considera que as reuniões pedagógicas são espaços significativos, que possibilitam ao professor refletir, construir e reconstruir saberes que favoreçam seu fazer pedagógico.

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

como base para a mobilização dos saberes profissionais, avançando, a partir de conhecimentos teóricos, em direção a superar o modelo aplicacionista de saberes, sem reflexão sobre a ação.

No que diz respeito ao propósito da formação, a partir das necessidades do processo educativo, os gestores do município A mencionaram também a organização da formação continuada por disciplina, especialmente para os professores do Ensino Fundamental, anos finais, demonstrado na fala da Gestora A1: “a gente ofereceu momentos para o pessoal do fundamental II, encontros por disciplina”. Logo, neste município, são oportunizadas práticas de formação universalista-generalista (PEREIRA, 2007) para os diferentes níveis de ensino, que desconsidera as especificidades do conhecimento das diferentes disciplinas e suas demandas pedagógicas (GARCÍA, 1999).

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

A terceira categoria corresponde aos aspectos definidores dos modelos de formação continuada, ou seja, de que maneira os municípios se mobilizam para operacionalizar a formação docente.

Segundo os gestores, a definição de estratégias de formação adotadas pelos municípios, toma como referência as experiências do dia a dia escolar. Ambos os municípios tomam como elementos definidores, a análise da realidade, ou seja, a prática do cotidiano e as necessidades que surgem desta análise. Neste processo, é considerado importante a escuta de pais, professores, gestores e alunos. Portanto, a formação é pensada e organizada a partir das opiniões, sugestões e dos problemas que surgem diariamente no contexto educativo.

É fundamental a escuta da realidade docente como ponto de partida para se pensar a formação, porém, segundo nos alerta Pimenta (2000), só a reflexão não basta. É necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir as injustiças e desigualdades sociais, ou seja, reconhecer que tipo de reflexão tem se realizado e, a partir da perspectiva reflexiva de educação, definir que reflexões levam à consciência das implicações sociais, econômicas e políticas presentes no processo de ensino.

Agora, se tais elementos forem tomados pelos municípios como forma de praticar a crítica sobre a prática, os processos formativos, que empreendem, contribuirão para a emancipação dos profissionais envolvidos e a conseqüente transformação do currículo das

escolas em que atuam, com reflexo positivo sobre a qualidade social da educação que oferecem.

Ao serem indagados sobre outras possibilidades em termos de formação continuada, os gestores dos dois sistemas revelaram estratégias que se repetem em anos anteriores com ênfase na racionalidade técnica, como a contratação de profissionais/palestrantes para abordar temas relacionados ao processo educativo e a preferência na formação por áreas.

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

Esta descontinuidade é apontada por Dourado (2015) como um dos grandes problemas da formação continuada docente em nosso país. Muitas iniciativas de programas formativos em nível nacional – parceria com municípios e estados – têm pouca duração; suspensas pela troca de governantes, muitas vezes, mais comprometidos com uma educação a serviço do mercado do que com a emancipação.

Por fim, procuramos conhecer qual a percepção que os gestores têm da formação continuada em seus municípios. A maioria centrou seus discursos na escassez de recursos financeiros para suprir as necessidades das redes de ensino. Nessa direção, Dourado (2007) discute o papel basilar das políticas de financiamento para a educação que, via de regra, carecem de regulação e controles claros no sentido de garantir que as metas a que se referem sejam concretizadas, assegurando o direito à educação com qualidade social.

Outro aspecto considerado preocupante pelos gestores é a pouca participação dos docentes nos eventos de formação, devido ao horário (extra) estabelecido. Causa estranheza as considerações dos gestores, considerando que os documentos analisados de ambos os municípios prescrevem a garantia da formação continuada de suas redes de ensino e suas iniciativas, porém, não preveem cronograma inserido no regime de trabalho dos professores, transformando a formação em tarefa extra.

É preciso, pois, ter presente as condições de trabalho dos profissionais da educação, definindo no calendário escolar espaços para o processo formativo, considerando-os como

pessoa e promovendo novos modos de organização da profissão docente, como forma de garantir-lhes o direito a formação sistemática e qualificada (NÓVOA, 1995).

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

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

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

Outro aspecto contraditório refere-se à abrangência da formação. Em suas falas, declaram valorizar a formação por área, entendendo tratar-se da melhor opção para contextualizar o processo formativo, às práticas docentes. No entanto, ao definirem as estratégias de ação, optam por realizar formações generalistas, centradas em palestras de temas gerais, deliberados por decisão das secretarias municipais.

Outra contradição que emerge dos dados da pesquisa corresponde ao aspecto da criticidade da formação. Observa-se que os gestores almejam uma formação pautada na teoria, que ao mesmo tempo se mostre reflexiva, crítica e sintonizada com as realidades dos docentes. Contudo, os procedimentos formativos disponibilizados aos docentes limitam esta intenção, considerando o caráter generalista da abordagem dos temas pelos palestrantes contratados e a condição de receptor dos professores. Sabe-se que em configuração como essa, a reflexão crítica sobre a prática torna-se frágil ou pode não acontecer, tendo em vista a descontextualização prévia do tema abordado à realidade das escolas ou à dificuldade do professor, que participa de tais eventos, de fazê-la. Uma formação mais específica e próxima das diferentes realidades vivenciadas pelos docentes, por certo, poderia contribuir de maneira significativa para a sua formação crítica.

Outro aspecto diz respeito à gestão, mais especificamente sobre a forma centralizadora pela qual os gestores organizam as estratégias de formação. Embora nas falas, seja salientada a escuta dos profissionais a serem envolvidos, para definição dos temas a serem trabalhados, a

formação é sempre definida e decidida pelas secretarias, inclusive com repetição de práticas formativas dos anos anteriores.

Por fim, vale destacar, que para a análise documental dos planos municipais da educação, dos planos de cargos e salários (realizada na fase inicial/exploratória da pesquisa) definimos três categorias: a) garantia de formação, com intuito de reconhecer qual o lugar que a formação continuada de professores ocupa na legislação municipal; b) conteúdo abordado no processo formativo; c) metodologia, ou seja, as formas pelas quais a formação se materializa na prática. Optamos por trazer as considerações referentes aos documentos mencionados no final deste tópico, porque deste modo, acreditamos ter garantido maior objetividade na relação entre as falas dos gestores e registros dos documentos analisados sobre formação continuada.

Em termos de garantia de formação, observamos que, em ambos os municípios, os planos analisados se apresentam como diretrizes aos sistemas municipais de ensino, porém, nenhum dos gestores entrevistados mencionou os planos municipais de educação e de carreira como bases para a definição das políticas e ações de formação a serem executadas pelas secretarias municipais de educação. Também observamos o fato de não haver, em nenhum dos municípios pesquisados, um projeto estruturado para a formação continuada e nem registros sobre as formações promovidas anteriormente, em outras gestões. Isso remete à ideia de uma possível descontinuidade de ações, especialmente, por ocasião da troca da equipe gestora.

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

No tocante à metodologia adotada no processo de formação docente, também se evidenciam discrepâncias entre o texto dos documentos e a fala dos gestores. O fato da formação se realizar, prioritariamente no início do ano letivo, conforme declaram os entrevistados, revela que o modelo efetivado, nos municípios, não apresenta regularidade. Na maioria das vezes, tal formação restringe-se a uma semana, no início do ano letivo. Cabe salientar, que essa prática apontada pelos gestores, como soe acontecer, assume caráter de planejamento, responsável por criar confusão entre planejamento pedagógico e formação

docente. O caminho ideal seria fazer o planejamento das ações pedagógicas a partir do processo formativo, pois é esse último que instrumentaliza o docente para novas propostas de práticas docentes ou aprimora as práticas já adotadas, ressignificando-as.

É necessário ressaltar, no entanto, que o gestor compreende a formação continuada como movimento para além do modelo que realmente se efetiva. Ainda sobre a metodologia adotada, cabe salientar os critérios enunciados nos documentos oficiais para definir o processo formativo. Portanto, uma vez que os documentos creditam à formação continuada grande influência na qualidade da educação e, considerando que o gestor admite que não se consegue a formação docente na forma como é compreendida e almejada, percebe-se que há um distanciamento entre o expresso nos documentos e as ações que se efetivam nas redes de ensino, fato que sugere a necessidade de repensar tanto os documentos quanto as práticas de gestão a fim de que sejam efetivadas ações que favoreçam maior qualidade ao processo formativo.

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

Considerações finais

O estudo desenvolvido buscou compreender a concepção e o processo de formação continuada dos professores das redes de ensino de dois municípios do extremo sul catarinense, como dito na introdução deste trabalho.

Nos documentos analisados, os dois municípios pesquisados creditam à formação continuada docente uma decisiva influência para o alcance de uma educação de qualidade social. Cabe salientar, que seguem o que preconiza a legislação nacional, assegurando a oportunidade de formação continuada aos professores.

As entrevistas evidenciaram contradições entre o que os gestores de ambos os sistemas de ensino concebem como formação continuada e o que é concretizado.

Quanto à continuidade da formação, embora prevaleça a concepção de que seja necessário e fundamental o caráter contínuo do processo, as estratégias mencionadas e

utilizadas pelos gestores são características de formações esporádicas, geralmente proporcionadas no início das atividades do ano letivo.

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

Percebe-se também contradição em relação ao aspecto da criticidade da formação. Observa-se que os gestores, nesta questão, almejam uma formação pautada na teoria, que ao mesmo tempo se mostre reflexiva, crítica e sintonizada com as realidades dos docentes. Todavia, os procedimentos formativos disponibilizados aos docentes limitam essa intenção, considerando o caráter generalista da abordagem dos temas pelos palestrantes contratados e a condição de receptor, muitas vezes, passivo, dos professores. Ou seja, o pensamento dos gestores se coaduna mais com uma formação para os professores, do que para com os professores (NÓVOA,1995).

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

É oportuno resgatar que o estudo revelou distanciamento entre o que dizem os textos oficiais e o que os gestores compreendem por formação e o que conseguem realizar na prática. Isto porque a garantia preconizada nos documentos acaba se restringindo a uma formação continuada formal de sobrevivência. Essa restrição ocorre tanto em termos de tempo, a exemplo das reuniões de planejamento circunscritas ao início das atividades letivas, quanto em termos de abordagens, em que a formação específica, por disciplinas, cede espaço para palestras generalistas.

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

Portanto, as contradições apontam para a necessidade de se repensar a formação nos sistemas de ensino pesquisados, a fim de que se obtenha tenha efeitos mais positivos sobre o processo de qualificação de professores e alunos. Consideramos que a devolução de nossas interpretações aos participantes da pesquisa contribua para que as equipes gestoras pesquisadas se mobilizem para tal.

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

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo. E.; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.30, mai/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>. Acesso em de março de 2018.

BRASIL. Lei nº 9394/96/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **MEC**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **MEC**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/legislacoes/institucional-leis/item/3339-lei-n%C2%BA-11494-de-20-de-junho-de-2007>. Acesso em maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. **MEC**. Brasília, 2010. Disponível em: <portal.mec.com.br/dmdocuments/rceb004-10.pdf>. Acesso em maio de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **MEC**. Brasília, 2014. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em janeiro de 2018.

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

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

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

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

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Faculdade de Filosofia y Letras de La Universidade de Buenos Aires: Ediciones Novidades Educativas, 1997.

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

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARIN, Alda. Junqueira. Educação continuada: introdução a análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, 1995. São Paulo, V. 36, p. 13-20

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

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

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

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

PEREIRA, Antonio Serafim. **Análise de um processo de inovação educativa numa escola gaúcha**: a interdisciplinaridade como princípio inovador. Santiago de Compostela, Espanha: USC, 2007. Tese de doutorado.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

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

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

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

SOBRE OS AUTORES:

Lessandra Mariléia Silvano Pedro

Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Coordenadora Pedagógica do Instituto Educacional Madre Elisa Savoldi, IEMES, Sombrio/SC. Pesquisadora do FORGESB, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gestão e Formação na Educação Básica. E-mail: sandi.iemes@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-7502-2672>

Antonio Serafim Pereira

Doutor em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, USC (Espanha) com pós-doutorado em Ciências Humanas e Sociais (Universidade de Buenos Aires, Argentina). Docente pesquisador do PPGE da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Líder do FORGESB, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gestão e Formação na Educação Básica. E-mail: asp@unes.net

 <http://orcid.org/0000-0002-2608-7357>

Recebido em: 05 de dezembro de 2018

Aprovado em: 21 de setembro de 2019

Publicado em: 03 de dezembro de 2019