

MARCELO AUGUSTO FRÖHLICH

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
DOCENTES: dos marcos legais à realidade de duas redes
municipais de ensino do Rio Grande do Sul**

Dissertação de Mestrado em Educação,
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pela Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, Programa de Pós-Graduação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marta Luz Sisson de Castro.

Porto Alegre
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F928p Fröhlich, Marcelo Augusto

Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul. / Marcelo Augusto Fröhlich. – Porto Alegre, 2010.
107 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientação: Profa. Dra. Marta Luz Sisson de Castro.

1. Educação. 2. Gestão Educacional. 3. Educação Continuada. 4. Professores – Formação Profissional. 5. Participação Docente. 6. Educação – Políticas Públicas. I. Castro, Marta Luz Sisson de. II. Título.

CDD 370.71

Ficha elaborada pela bibliotecária Cíntia Borges Greff CRB 10/1437

MARCELO AUGUSTO FRÖHLICH

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
DOCENTES: dos marcos legais à realidade de duas redes
municipais de ensino do Rio Grande do Sul**

Dissertação de Mestrado em Educação,
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pela Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, Programa de Pós-Graduação.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

Banca Examinadora:

Profª Drª Marta Luz Sisson de Castro
Orientadora

Profª Drª Maria Helena Menna Barreto Abrahão (PUCRS)

Prof. Dr. Júlio César da Rosa Machado (FACENSA)

Prof. Dr. Manfredo Carlos Wachs (ISEI)

Dedico esta dissertação a meus dois amores,
Stéfani, minha esposa, e meu filho, Klaus.
Pessoas especiais que iluminam a minha vida e
que me dão a oportunidade de todos os dias
reafirmar a beleza da existência.

AGRADECIMENTOS

À Administração Municipal de Ivoti pela sensibilidade e aposta neste importante momento de formação que trilhei nos últimos tempos.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Ivoti pelo companheirismo e compromisso com uma educação pública de qualidade, neste período de ausência e de introspecção.

Ao Instituto de Educação Ivoti, gestores e colegas docentes, espaço e pessoas que me oportunizam diariamente a prática docente e o contato direto com os estudantes, razão de nosso ser educador/gestor educacional.

A PUCRS, instituição que apostou na minha capacidade e me acolheu no Programa. À minha orientadora, Professora Marta Luz Sisson de Castro, pelas reflexões e indagações acerca das questões inerentes à educação de qualidade, meta constante.

Aos demais profissionais que foram parceiros desinteressados e presença marcante durante o árduo processo de autoria, profissionais exemplares.

A meus queridos familiares, pai e mãe, pessoas que foram e são as primeiras a acreditarem, incentivando-me sempre; meus irmãos, verdadeiros companheiros, pessoas singulares; demais familiares, todos especiais e fundamentais na minha trajetória.

A meus amigos, extensão da minha família.

Por fim, a meus parceiros diários, persistentes e espirituosos, que compreenderam este momento de rotinas e expectativas tão intensas e exigentes, Stéfani e Klaus, amores que me ensinam a amar.

A todos, muito obrigado.

Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,
depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar,
tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

RESUMO

Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul é uma investigação que se debruçou sobre duas realidades de redes municipais de ensino, Campo Bom e Igrejinha, para investigar como os dirigentes municipais de educação preveem a formação continuada de professores nas definições das políticas públicas de suas redes, e de que forma essas políticas públicas são construídas com a participação dos professores. A pesquisa apoiou-se no paradigma construtivista e desenvolveu suas considerações a partir da análise de conteúdo, gravitando em torno das seguintes categorias: políticas públicas – gestão democrática – formação continuada de professores – qualidade da educação e participação docente. Essa análise apoiou-se em dados obtidos por entrevistas semi-estruturadas, além de questionário fechado, aliado à análise documental, em processo de diálogo com autores como Saviani, Paro, Imbernón, Tardiff, Castro, entre outros. Observou-se que em ambas as redes não há uma política específica sobre formação de professores expressa em documento, apesar de reconhecerem a importância da formação continuada para a obtenção de uma educação de qualidade. A gestão tende a assumir uma postura verticalizada à medida que o gestor está mais tempo na função. Os professores ainda silenciam perante a possibilidade de participação e de contribuição com uma proposta de formação continuada, seja por motivos históricos de não-autoria, por uma gestão de caráter menos dialógico, ou mesmo porque o foco do trabalho está em outra discussão, como a remuneração profissional e o plano de carreira do magistério.

Palavras-chave: Gestão educacional. Formação continuada de professores. Participação docente.

ABSTRACT

Public policies for continuous training of teachers: the legal framework to the reality of two municipal education systems of Rio Grande do Sul is an investigation that has focused on two realities of municipal education systems, Campo Bom and Igrejinha, to investigate how the local municipal leaders of education perceive the continuing training of teachers in the definition of public policies on their districts, and how those policies are built with the participation of teachers. The research was based on a constructivist paradigm and developed its considerations from a content analysis, gravitating around the following categories: public policy – democratic governance – continues training of teachers – quality education and faculty involvement. This analysis was based on data obtained from semi-structured interviews, close-ended questionnaire, as well as a documented analysis, in the process of dialogue with authors such as Saviani, Paro, Imbernón, Tardiff, Castro, among others. Even though there has been observed that in both educational systems there is no specific policy on continuing teacher education, the importance of such policy to obtain a quality education was acknowledged. The management tends to assume a more hierarchical position the longer the manager stays in his/her function. Teachers still remain silent to the possibility of participation and contribution to a proposal for a continuing education, either for historical reasons of non-authorship, or by not being used to a culture of dialogue, or even because the focus of the work has different concerns, such as benefits and professional career plans.

Keywords: Educational Administration. Continuing education of teachers. Faculty involvement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – IDEB dos municípios – 2005-2007	60
QUADRO 1 – Situação educacional da rede municipal de Campo Bom	65
QUADRO 2 – IDEB's observados em 2005-2007 e Metas – Campo Bom	66
QUADRO 3 – Situação educacional da rede municipal de Igrejinha	69
QUADRO 4 – IDEB's observados em 2005-2007 e Metas – Igrejinha	69

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	MARCOS LEGAIS NACIONAIS EM EDUCAÇÃO	19
2.1	UMA BREVE INTRODUÇÃO	19
2.2	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NACIONAL EM ANÁLISE	21
2.2.1	Constituição Federal	21
2.2.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	26
2.2.3	Plano Nacional de Educação	28
2.2.4	Plano de Desenvolvimento da Educação: o plano do Ministério da Educação	31
3	REVISÃO DA LITERATURA	34
3.1	GESTÃO EDUCACIONAL	34
3.1.1	Gestão educacional: espaço decisivo e decisório	34
3.1.2	Gestão educacional municipal a partir da visão da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação	38
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	42
3.2.1	Formação continuada de professores: elemento essencial para uma educação de qualidade?	42
3.2.2	A autoria e o protagonismo docente: fatores essenciais para formatação e execução de propostas de formação continuada de professores	49
4	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	56
4.1	METODOLOGIA	56
4.2	PARTICIPANTES, COLETA E ANÁLISE DE DADOS	58
4.2.1	Participantes	58
4.2.2	Coleta de dados	62
4.2.3	Análise de dados	63
5	FORMAÇÃO CONTINUADA: estudos de caso de sistemas de ensino	65
5.1	MUNICÍPIOS ELEITOS PARA A PESQUISA	65
5.1.1	Município de Campo Bom	65
5.1.2	Município de Igrejinha	68
5.2	GESTÃO MUNICIPAL: olhares dos gestores da educação de Campo Bom e Igrejinha	71
5.3	ENTENDENDO O PANORAMA DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES: o silêncio que fala.	78
5.4	OLHARES DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICES	102

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem acompanha todas as pessoas nos diferentes momentos de suas vidas, desde a mais tenra idade a mais avançada. De modo especial e particular, temos a marca histórica de nossa trajetória em um espaço institucional, numa organização educativa. É o saudoso tempo de escola, que, nas constantes lembranças, nos faz lembrar dos colegas, do pátio, das filas, da sala de aula, do professor. A aprendizagem perpassa por todas essas dimensões e, segundo Jacques Delors (2006), contribuirá para que cada indivíduo conduza autonomamente seu destino, desde que a educação básica seja bem sucedida. Escreve o autor no Relatório Delors:

[...] a educação, em geral, desde a infância e ao longo de toda a vida, deve forjar, também, no aluno a capacidade crítica que lhe permita ter um pensamento livre, e uma ação autônoma. Quando o aluno se tornar um cidadão, a educação será guia permanente, num caminho difícil, em que terá de conciliar o exercício dos direitos individuais, fundados nas liberdades públicas, e a prática dos deveres e da responsabilidade em relação aos outros e às comunidades a que pertencem. (DELORS, 2006, p. 62-63)

O relatório reforça esse imperativo de que a educação deve acompanhar os indivíduos por toda a vida, ao afirmar que “a educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva.” (DELORS, 2006, p. 63) Além de constatar a importância da educação como processo permanente, associa-se aí uma argumentação que diz respeito à importância desse processo que se eterniza, uma vez que reconhece sua função como linha de força, como garantia da democracia viva.

Sob essa dimensão, coloco-me em postura de reflexão e perante o questionamento de como oferecer um ensino de qualidade, essa educação de caráter permanente e essencial referida por Delors, uma vez que sou professor e, por alguns anos, desempenhei funções inerentes a um gestor, como dirigente municipal de educação. Ao mesmo tempo, e especialmente durante o período de gestão que vivenciei, tive a oportunidade de me confrontar com perguntas das mais diversas, relacionadas com a tentativa de encontrar causas para a não-aprendizagem, até estratégias necessárias para consolidar uma educação que efetivamente se eternize e cumpra com sua função.

Considerando esse lugar da gestão educacional, é preciso estar atento ao fato de que a organização da educação brasileira atribui à função de um gestor municipal em educação uma grande responsabilidade, dado o grau de autonomia atribuído ao município, ente federado mais próximo da população e das demandas educacionais. Autonomia que amplia a responsabilidade dos sistemas de ensino com a oferta de uma educação que oportunize “com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino.” (DELORS, 2006, p. 105), como reafirma o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. O documento ainda escreve que precisamos avançar mais ainda, reconhecendo que os poderes públicos devem promover como uma das primeiras tarefas “um amplo acordo entre os diferentes atores sobre a importância da educação e sobre o seu papel na sociedade.” (DELORS, 2006, p. 174).

A legislação nacional, no que concerne às responsabilidades e autonomia dos entes federados, apresenta de forma inovadora na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 18, que a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos. Surge aí, de forma inequívoca, o município como um terceiro ente federado, atribuindo-lhe responsabilidades e funções que denotam uma relevante importância dessa instância na condução de políticas públicas.

A legislação atribui ao município a responsabilidade de atender prioritariamente o ensino fundamental de forma co-partilhada com o estado, além da educação infantil, responsabilidade exclusiva dos municípios. Esse grau de atuação vem colocando as redes municipais como importante espaço de reflexão e de pesquisa, especialmente na tentativa de acompanhar a implantação de políticas públicas e a oferta de um *padrão de qualidade*, conforme preconiza a carta magna no artigo 206¹, quando trata dos princípios que devem servir como base para ministrar o ensino. Princípios que aproximam dois importantes desafios educacionais: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade, como já fora mencionado.

Já no artigo 211 da Constituição Federal, o texto afirma que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino em

¹ O artigo 206 escreve que o ensino será ministrado com base nos princípios, entre outros, da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I), gestão democrática do ensino público (inciso VI) e garantia de padrão de qualidade (inciso VII).

regime de colaboração. Acrescenta ainda, no artigo 214, que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à universalização do atendimento escolar e, novamente, reafirma a busca pela melhoria da qualidade do ensino.

A lei, nesse aspecto, reconhece a importância de um planejamento em médio prazo, que perpassa governos e se configura num plano de estado, já que aponta para um plano plurianual, de forma mais específica, com duração de dez anos. Nesse sentido, o Relatório Delors afirma que “as políticas educativas devem ser políticas a longo prazo, o que supõe que fica assegurada a continuidade das opções e a concretização das reformas.” (DELORS, 2006, p. 175).

Considerando esse pano de fundo e as demandas educacionais atuais como universalização do acesso e permanência, associado à qualidade do ensino oferecido, são comuns programas de governo com o intuito de sanar problemas e lacunas do sistema. Há alguns anos, o Ministério da Educação – MEC, vem desencadeando um processo de avaliação externa com o intuito de garantir uma maior qualidade da educação brasileira. Através do Plano de Desenvolvimento da Educação², o PDE, unidades federativas e municípios estão sendo desafiados a elevarem o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB³, de modo a atingir até o ano de 2022, oportunidade em que o país comemora seu bicentenário de independência, o índice seis (6), tido como índice de qualidade obtido por grande parte de países desenvolvidos na avaliação do Pisa⁴.

2 O Plano de Desenvolvimento da Educação, conforme o MEC, parte de uma visão sistêmica e não fragmentada da educação, sendo um plano nacional que visa à melhoria da qualidade da educação básica, estabelecendo diversos programas que reconhecem na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre a socialização e individualização da pessoa, com o objetivo da construção da autonomia, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. Um plano do MEC, lançado no ano de 2007.

3 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – foi criado em 2007 com a finalidade de medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho de estudantes em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – e em taxas de reprovação.

4 PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. É desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e, em nível nacional, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e acontecem a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi a Leitura; em 2003, a área principal foi a Matemática; em 2006, a avaliação teve ênfase em Ciências.

Sob as duas dimensões que são avaliadas pelo IDEB, rendimento dos alunos em avaliações externas e taxas de aprovação/reprovação, encontram-se diferentes ações e políticas que sustentam resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos. Com o intuito de aprofundar uma análise dos resultados aferidos, promovendo pesquisas e conseqüentes reflexões acerca do que está para além do índice, que é um número representativo de uma média daquela escola, daquela rede ou mesmo da nação, essa dissertação se debruça sobre um recorte específico e que é reconhecido pela legislação nacional, pelos estudos acadêmicos e pela percepção do senso comum como fator preponderante na obtenção de uma educação de qualidade: a formação continuada de professores.

O próprio plano nacional de educação, já referido na carta magna, destaca a formação continuada de professores como um dos grandes desafios da educação pública brasileira, na intenção de garantir a qualidade da educação que se deseja. Após doze anos da promulgação da lei maior, o Plano Nacional de Educação é aprovado. O plano apresenta no capítulo IV uma reflexão acerca do *Magistério da Educação Básica*, dedicando atenção especial à formação dos professores e valorização do magistério. O diagnóstico do plano assume que a melhoria da qualidade do ensino é um dos objetivos centrais do plano e que essa qualidade somente poderá ser alcançada se for promovida concomitantemente com a valorização do magistério. Mais adiante, o texto afirma que essa valorização somente poderá ser obtida mediante a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. No entanto, após divulgação dos resultados obtidos através das avaliações externas federais, conforme IDEB do Brasil⁵, ainda estamos sob um discurso que vem servindo como constatação desalentadora para uma nação que pensa em desenvolvimento: a educação oferecida não tem a qualidade desejada, ficando, na verdade, muito aquém das expectativas e necessidades de um país que busca desenvolvimento econômico e social.

Nesse rol de leis e programas federais, o Plano de Desenvolvimento da Educação, por sua vez, com o objetivo de responder aos apelos legais, oferece uma

⁵ O IDEB geral aferido pelas avaliações nacionais apresentou um panorama de avanço de 2005 para 2007, porém distante ainda da meta seis (6), índice perseguido pelo Brasil, considerado comparável ao desempenho educacional de países desenvolvidos. O IDEB Brasil para as séries iniciais avançou de 3,8 (2005) para 4,2 (2007) , enquanto o índice das séries finais passou de 3,5 (2005), para 3,8 (2007), numa escala que vai de 0 a 10.

concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados, afirmando que esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional, pressupondo multiplicidade e não uniformidade. Também destaca a formação de professores como um dos principais pontos, afirmando, inclusive, que esta é uma questão urgente, estratégica e que reclama resposta nacional. Assim, propõe novas estratégias para desencadear um processo de formação docente em nível inicial e continuado, através da articulação e potencialização das universidades federais e com envolvimento e coordenação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que, a partir de então, passa a ter um olhar também para a educação básica, canalizando sua experiência histórica no ensino superior agora para esse nível de ensino que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Uma vez que recebe este grau de relevância, reconhecida de forma recorrente pelo arcabouço legal inerente à educação, evidencia-se a necessidade e a importância de se promover estudos e pesquisas acerca da formação continuada de professores e sobre as políticas públicas que a definem, especialmente nas redes municipais de ensino, já que grande parcela da matrícula do ensino fundamental vem se concentrando cada vez mais nas redes municipais. Assim, a presente dissertação de mestrado apresenta como centro da pesquisa a análise das gestões das redes públicas municipais de ensino, através de dois estudos de caso, envolvendo os municípios de Campo Bom e de Igrejinha, municípios localizados nos Vales do Sinos e do Paranhana, respectivamente, cidades gaúchas próximas de Porto Alegre.

Algumas perguntas permearam as reflexões acerca das políticas públicas referentes à formação de professores e se constituem, portanto, nas questões norteadoras da pesquisa, que seguem discriminadas abaixo:

1. Quais são as políticas públicas federais e municipais na área da formação continuada de professores?
2. As expectativas dos professores e dos gestores municipais vão ao encontro do que preconiza a política pública na área da formação continuada de professores em nível local?
3. Como o professor recebe a formação continuada proposta pelas secretarias municipais de educação?

4. Como o gestor avalia a efetivação das políticas públicas de formação continuada de professores?
5. A gestão municipal percebe a importância da formação continuada de professores para a garantia e melhoria da qualidade do ensino público?

Essas questões norteadoras conduziram o processo de reflexão e a elaboração do problema da pesquisa, auxiliando a encontrar o ponto sobre o qual a pesquisa se debruçaria, apontando o foco. Assim, passou a estar definido o problema da pesquisa, que encontrou a seguinte redação final e que mobiliza todo o processo de investigação:

Como os dirigentes municipais de educação de Campo Bom e de Igrejinha preveem a formação continuada de professores nas definições das políticas públicas de suas redes, e de que forma essas políticas públicas são construídas com a participação dos professores?

Por sua vez, tendo em consideração as perguntas norteadoras, a pesquisa se concentra sobre objetivos que auxiliam de modo a contribuir com o problema da pesquisa acima mencionado. São objetivos que conduzem a pesquisa ao universo dos marcos legais, à realidade das gestões municipais de educação, aos documentos que configuram e reúnem as políticas de formação continuada de professores, às leituras de pesquisas e estudos já desenvolvidos por diferentes pesquisadores. Podemos assim sistematizá-los:

1. Analisar o conjunto das políticas públicas federais em formação continuada de professores.
2. Refletir sobre o enfoque dado pelas gestões públicas municipais de educação em seus planejamentos estratégicos, traduzidos no Plano Decenal Municipal de Educação, particularmente no que se refere à formação continuada de professores, e sua relação com a legislação nacional.
3. Investigar a prática de gestão de gestores municipais de educação e seu comprometimento com a formação continuada de professores, identificando a coerência de suas ações com a proposta explicitada no planejamento da rede.

4. Estabelecer as relações entre as expectativas dos gestores por conta das propostas de formação continuada de professores e as expectativas dos docentes envolvidos diretamente com a formação.
5. Contribuir com a prática de gestão dos dirigentes municipais de educação, especialmente no que se refere à sistematização de decisivas políticas públicas em formação continuada de professores.

A UNESCO, em sua publicação *A escola e a desigualdade*, obra que se volta à compreensão das desigualdades escolares e, especialmente, aos processos escolares que podem acentuar ou atenuar essas desigualdades, aponta ações educacionais transformadoras. Nessa perspectiva, conclui que “a capacitação em serviço dos docentes foi detectada como um aspecto muito importante em diversos estudos de efetividade, em particular em suas interações com os anos de formação inicial.” (CASASSUS, 2007, p. 118). O mesmo estudo internacional alerta que é inconveniente considerar a formação continuada como prática isolada. Manifesta-se de forma contundente de que “é preciso transformar as ações de capacitação em programas de desenvolvimento profissional.” (CASASSUS, 2007, p. 118)

Castro (2008), em estudo realizado sobre a gestão da educação municipal na Região Sul, tece importantes considerações sobre a formação continuada de professores. A autora se utiliza justamente da expressão *desenvolvimento profissional* para se referir à formação continuada, o que sugere uma associação mais explícita da finalidade dessa formação. Em seus estudos, constata que a formação continuada de professores, de um modo geral, vem se pautando em seminários e cursos oferecidos para todos os professores municipais e que essa formação ocorre através de convênios com universidades locais e regionais. Reconhece ainda que houve uma melhoria na formação, porém, acrescenta que essa melhoria ainda não se refletiu no salário e nas condições de trabalho dos professores e, menos ainda, na qualidade da educação oferecida.

Campo Bom e Igrejinha foram eleitos para a pesquisa justamente porque demonstraram melhoria no seu índice aferido pela avaliação externa aplicada pelo governo federal. A pesquisa permitiu corroborar os estudos feitos por Castro, porém oferece outros elementos importantes que fazem refletir justamente sobre a forma com que as políticas públicas vêm sendo construídas e a que ponto os diferentes atores envolvidos têm participação efetiva sobre a formatação das políticas municipais em educação. A polifonia decorrente das entrevistas, observações e

marcos legais, inclusive no silêncio e na omissão, marcam duas trajetórias distintas, com êxitos e fracassos, num ir e vir constantes. Os estudos de caso permitiram encontrar práticas coletivas, outras isoladas, desejos e expectativas que se complementam e se confrontam. Desigualdades que se acentuam e que, de certa forma, se encontram quando se percebe o desejo de um desenvolvimento profissional permanente.

Políticas públicas federais e municipais, estudo de casos de práticas municipais de gestão, expectativas de gestores e professores, além de referenciais teóricos de estudos já realizados sobre a temática da formação continuada de professores ajudaram a olhar sobre este imenso *mar* que é a oferta de educação pública de qualidade, particularmente no que se refere a um dos aspectos intrinsecamente associados à qualidade: a formação continuada de professores, o desenvolvimento profissional almejado para que a instituição escolar corresponda às expectativas sociais sobre a aprendizagem.

Esta dissertação apresenta um capítulo inicial que elenca o arcabouço legal acerca da educação nacional, priorizando aspectos inerentes à formação continuada de professores, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996, pelo Plano Nacional de Educação de 2001, até chegar ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – de 2007.

Na seqüência, o texto dedica atenção especial às diferentes reflexões teóricas publicadas acerca da gestão em educação e da formação de professores, percorrendo sobre os elementos teóricos que servem de fundamento para as análises dos dados coletados nos estudos de caso. Este capítulo reserva espaço privilegiado aos estudos publicados em obras de reconhecimento internacional, dada sua importância e consistência, até um mapeamento de importantes e recentes pesquisas que resultaram em artigos, além de teses e dissertações que tratam de formação continuada, de políticas públicas e de espaços de gestão educacional.

No terceiro capítulo, é apresentada uma contextualização da pesquisa, abordando aspectos metodológicos, o universo de participantes, a coleta e a análise de dados, de modo a inserir o leitor nos diferentes aspectos que envolvem a realização desse trabalho, explicitando dados que são essenciais para a compreensão da dissertação em si.

No quarto e último capítulo, intitulado *Formação Continuada: estudos de*

caso de sistemas de ensino, é apresentada a experiência na área de formação continuada dos municípios de Campo Bom e de Igrejinha, desde uma análise documental acerca das políticas públicas adotadas naquele município, até a manifestação das expectativas e percepções de professores da rede acerca dessas políticas públicas e de seu processo de elaboração, passando por entrevistas com as dirigentes municipais de educação. Neste mesmo capítulo, dedico atenção especial às leituras comparativas entre os dois estudos de caso pesquisados, o arcabouço legal apresentado, tendo como pano de fundo os referenciais teóricos apresentados no decorrer do texto, de modo a perceber coerências e incoerências no discurso e nas práticas tanto da gestão quanto da atuação docente no que se refere à formação continuada de professores.

2. MARCOS LEGAIS NACIONAIS EM EDUCAÇÃO

2.1 UMA BREVE INTRODUÇÃO

Gatti (2008) resgata a legislação educacional para estabelecer reflexões acerca das políticas públicas, suas relações, causas e consequências. Ao mesmo tempo, reflete sobre a importância e o contexto em que legislações são aprovadas e passam a reger legalmente futuras ações e políticas públicas de educação. Justamente sobre como se dá esse processo de elaboração legal, a autora escreve que “a legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem.” (GATTI, 2008, p.10).

A legislação configura o arcabouço legal sobre o qual políticas públicas são implantadas, decisões são tomadas e, essencialmente, conforme afirma Gatti, ações se desenvolvem. Resgatar os marcos legais referentes à educação mostra-se salutar, considerando que a pesquisa se debruça sobre como são implantadas as políticas públicas referentes à formação continuada de professores nos sistemas municipais de ensino, neste caso, em Igrejinha e Campo Bom. Ao mesmo tempo, quando da análise das propostas de formação continuada pesquisadas nos dois municípios, a legislação nacional é fundamental, uma vez que nos dá suporte de resgate não só legal, mas dos processos históricos que permeiam as questões referentes à educação nacional. Assim, acompanharemos um breve resgate das questões legais que configuram o pano de fundo da educação brasileira, de modo a contribuir com inferências e conclusões finais, quando da análise dos estudos de caso em questão.

A legislação nacional acerca da educação encontra na Constituição Federal de 1988 o indicativo sobre a organização político-administrativa, de modo especial, referindo-se ao que é competência dos entes federados. Mais adiante, na seção que trata especificamente da educação, o texto da constituição apresenta aspectos que contribuem com subsídios referentes aos princípios do ensino, da organização dos sistemas e do regime de colaboração, além de apontar para a necessidade da articulação e do desenvolvimento do ensino em diversos níveis, através de um plano nacional de educação, de duração plurianual.

Antes mesmo da elaboração de um plano nacional de educação, no ano de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – que disciplina a educação escolar, através do ensino, em instituições próprias. Este trabalho apresenta de que forma a Lei de Diretrizes aborda a educação brasileira, dando ênfase à formação de professores, particularmente à formação continuada.

Seguindo a análise legal, passamos a nos debruçar sobre o Plano Nacional de Educação – PNE – de janeiro de 2001, lei que responde ao que já era expresso na carta magna doze anos antes. Esse plano apresenta diretrizes e metas para a educação nacional e decreta que a partir desta lei os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus planos decenais correspondentes, tendo-o como base. De modo especial, o plano nacional de educação aborda, com certa ênfase e prioridade, a valorização do magistério, destacando a formação continuada, juntamente com a formação inicial nesse universo da valorização. Todavia, em audiência pública realizada no dia três de setembro do ano de dois mil e nove, organizada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em parceria com o Sistema Sesc-Senac, através de uma teleconferência que abordou o Plano Nacional de Educação 2011–2020, os conferencistas foram unânimes ao considerarem que o novo Plano exigirá uma ampliação do financiamento, pois é basilar para um planejamento não estagnar somente no campo das ideias, mas avançar para o campo das ações concretas. Nesse sentido, o professor Luís Fernando Dourado⁶ destaca a necessidade de metas claras sobre financiamento, como pressupostos para que o plano nacional não seja unicamente uma carta de intenções.

Por fim, no ano de 2007 foi lançado e está em fase de implantação e execução o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – de autoria do Ministério da Educação, que apresenta razões, princípios e programas, dentre eles uma proposta de formação de professores através das instituições federais de ensino, visto como embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores. De acordo com o Ministério da Educação, a proposta de formação de

⁶ Além do professor Luís Fernando Dourado, professor da Universidade Federal de Goiás e integrante da comissão da CONAE – Conferência Nacional de Educação, participaram dessa teleconferência, os professores Francisco Aparecido Cordão, membro do Conselho Nacional de Educação, professor Carlos Roberto Jamil Cury, também membro do Conselho Nacional de Educação e professor da PUC/Minas, o deputado federal Paulo Rubem Santiago de Pernambuco e a deputada federal Maria do Rosário, do Rio Grande do Sul, e presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara.

professores passará pela CAPES, que “assume enfim uma responsabilidade que [...] sempre foi sua” (PDE, 2008, p. 16).

Gatti continua suas considerações sobre as políticas públicas e legislações referentes à formação continuada, trazendo uma afirmação que de certa forma ilustra a que esse capítulo se propõe: perceber como “as legislações, fruto de negociações sociais e políticas, abrem espaço para as iniciativas de educação continuada, ao mesmo tempo em que também as delimitam”. (GATTI, 2008, p. 7).

2.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NACIONAL EM ANÁLISE

2.2.1 Constituição Federal

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 18, reconhece a autonomia de cada ente federado que compõe a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil: União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Ao mesmo tempo, no artigo seguinte, a legislação prescreve que é vedado a estes entes federados promover distinções entre brasileiros ou preferências entre si. Na sequência, já no artigo 23, a Constituição Federal escreve que é competência comum entre os entes, “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2008, p. 33).

Dessa forma, a legislação nacional estabelece e reconhece a autonomia dos entes federados, porém apresenta certos princípios que deverão nortear o estabelecimento de políticas públicas, de modo a reconhecer que todos são iguais perante a lei, que merecem igualdade de condições, e que necessariamente sejam proporcionadas estratégias que oportunizem acesso cultural, educacional e científico. Sendo reconhecidos estes dois grandes desafios, a igualdade de condições e a universalidade do acesso à educação, não restam dúvidas de que todos os alunos deverão ter oportunizado o acesso escolar. Isso recebe um disciplinamento e detalhamento maior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sua promulgação no ano de 1996, conforme veremos adiante.

A competência sobre a legislação acerca da educação, cultura, ensino e desporto encontra sustentação no artigo 24 da carta magna, quando é abordado que de modo concorrente a União, os Estados e o Distrito Federal têm competência para legislar. Por sua vez, quando a lei trata especificamente dos Municípios, o artigo 30

nos aponta que compete a este novo ente federado autônomo, legislar sobre assuntos de interesse local, mantendo com a cooperação da União e do Estado programas de educação infantil e de ensino fundamental.

Mais adiante, a Constituição Federal retoma, reforça e explicita, no artigo 205, o conceito de direito universal, porém agora especifica, em seção exclusiva da educação que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2008, p. 136)

De modo claro, está expresso que a educação é direito de todos. Mais ainda, reconhece que a oferta de educação, como direito de todos, é dever do Estado e da família. Passa a haver a reafirmação do comprometimento legal tanto do Estado quanto da família, ao ponto de ambos responderem legalmente pela matrícula de alunos/filhos na escola em idade reconhecida pela LDB. Esse dispositivo contribuiu consideravelmente com a universalização do acesso dos estudantes ao ensino fundamental, particularmente articulado com o Estatuto da Criança e do Adolescente, estatuto que tem a intenção de regular ações de controle social, especialmente ações protetivas voltadas às crianças e adolescentes, já numa esfera da vigilância e da cobrança.

Em seu artigo 206, a lei federal expressa os princípios que servirão de base para ministrar o ensino. Nesse artigo, é reforçado o aspecto da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Porém, acrescenta ainda que a gestão democrática passa a ser outro importante princípio do ensino. Vitor Paro (2008) faz referência à adoção de políticas públicas educacionais e à relativa negligência com que essas políticas têm sido tratadas pelos sistemas, considerando que qualquer tentativa de melhoria da qualidade do ensino passa pela escuta e sensibilidade em reconhecer a prática cotidiana e suas dimensões. Os casos de Igrejinha e Campo Bom nos ajudam a verificar como se dá essa intermediação e gestão pública dos sistemas de ensino e de que forma há a confirmação ou refutação desse estado de negligência na função da gestão e da execução das políticas públicas traçadas.

O artigo 206 aponta outro importante princípio da educação brasileira, que, associado à tentativa da universalização, mostra-se como fundamental para a plena efetivação do ensino. No inciso VII, escreve a lei que a garantia de padrão de qualidade é um princípio a ser perseguido. Por mais que ele pareça elementar e óbvio, estamos em pleno século XXI discutindo a realidade da educação brasileira, estabelecendo índices de desenvolvimento da educação em nível federal, na tentativa de aliar à universalização do acesso, padrões mínimos de qualidade. Almejamos, em meio a todas as tentativas de implantação de políticas públicas na área da educação, obter um padrão de qualidade que, no início do século 21, ainda se mostra distante da realidade nacional, salvo algumas realidades isoladas, evidenciadas em várias pesquisas promovidas por órgãos como a UNESCO e o UNICEF, em parceria com o Ministério da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, entre outros, no tocante a boas práticas de gestão e de ensino.⁷

Considerando o aspecto da universalização, podemos dizer que, após esforços coletivos, o Brasil conseguiu aproximar-se dessa meta no ensino fundamental, nível de ensino reconhecido pelo país como obrigatório e gratuito, conforme expressa o inciso I do artigo 208 da lei federal. O artigo escreve que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”. Segundo dados do INEP, o Brasil alcança índices próximos dessa universalização somente no final do século XX, enquanto que outros países, inclusive da América do Sul, como Argentina e Uruguai, já haviam conquistado tal objetivo no século XIX.

Na publicação *A universalização do Ensino Fundamental no Brasil: políticas e resultados – 1995-2002* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002), é possível acompanhar, através de dados, a universalização do ensino fundamental no Brasil.

⁷ Entre prêmios e pesquisas que apontam experiências exitosas e de destaque, podemos citar o Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar, organizado pela Organização Não-Governamental Apoio Fome Zero; Prêmio Inovações em Gestão Educacional, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Laboratório de Experiências Inovadoras na Gestão Educacional, em parceria com a secretaria de educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); além da publicação *Redes de aprendizagem: boas práticas dos municípios que garantem o direito de aprender*, pesquisa realizada em 2007 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em parceria com INEP, MEC e UNDIME.

Enquanto em 1980, 65% das crianças de 7 a 10 anos e 69% das crianças de 11 a 14 anos estavam na escola; em 1999, esses dados mudam radicalmente: 97% das crianças de 7 a 10 anos e 95% das crianças de 11 a 14 anos passam a frequentar a escola brasileira.

O mesmo estudo reconhece que a instituição constitucional da vinculação de 25% das receitas de estados e municípios e de 18% das receitas da União à educação desempenhou papel importante para a garantia da universalização do ensino. Porém, admite que ainda faltavam dispositivos de controle social para acompanhar a destinação efetiva dessa verba para os fins devidos, a educação, uma vez que o dinheiro era mal repartido e continuava contribuindo com uma má qualidade do ensino, altas taxas de repetência, baixos índices de escolaridade e milhões de crianças privadas do direito de estudar. Antes que o país chegasse aos índices de escolaridade de 1999, no ano de 1994 ainda tínhamos uma discrepância regional: enquanto no sudeste havia 96,1% das crianças na escola e a região representava 56,7% do PIB brasileiro, no nordeste, somente 87,3% das crianças estavam na escola e o PIB representava somente 14% das riquezas produzidas no país.

Essa desigualdade regional somente viria a se modificar e amenizar, com a Emenda Constitucional nº 14, aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, regulamentada em dezembro pela Lei 9424, a lei do FUNDEF, que implementou dispositivos de financiamento baseado na distribuição e repasse de recursos de acordo com o número de crianças atendidas. Uma lei de caráter contábil e redistributiva, que vincula a matrícula da criança a um valor x de repasse financeiro ao sistema educativo responsável. Essa legislação teve sua abrangência ampliada, por conta da Lei do FUNDEB⁸, estendendo o financiamento a toda a educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, na tentativa de ampliar a frequência dos alunos na educação infantil e no ensino médio, conforme foi possível no ensino fundamental após a Emenda Constitucional nº 14.

A aproximação da universalização do acesso dos alunos no ensino fundamental passa a trazer novos desafios, uma vez que uma nova configuração de

⁸ Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

escola e, principalmente, de alunos, passa a vigorar nas instituições educativas brasileiras. Não são somente mais alguns alunos que frequentam a escola, mas praticamente todos, inclusive os alunos das periferias urbanas, aqueles que ao longo da história da educação deste país estiveram à margem dos sistemas educativos. Fenômeno esperado agora para a educação infantil e o ensino médio.

Se, por um lado, a universalização do acesso no ensino fundamental deixa de ser o maior desafio, uma vez que quase se alcançou a totalidade dos alunos na escola, a qualidade da educação oferecida a esse novo quadro discente passa a ser o centro das discussões da educação brasileira. Um desafio dos sistemas de ensino reconhecido nos discursos políticos, nas manifestações da mídia, nos estudos acadêmicos e, acima de tudo, no contexto local da aprendizagem, a escola, através dos professores e demais educadores envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Gatti reconhece o ingresso de mais alunos no sistema educativo como um dos motivos que elevam a necessidade e a efetivação de diversas propostas de formação continuada de professores nos sistemas de ensino.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, [...] Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p. 3)

Mesmo que a constituição federal não reconheça de forma enfática a formação continuada dos professores como importante estratégia para resolver as questões da qualidade do ensino, retoma o discurso da qualidade no artigo 214, ao referir que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, com o objetivo de articular e desenvolver o ensino em seus diversos níveis. Prevê um plano de duração plurianual, que integre as ações do poder público, com o intuito de conduzir ao binômio já referido anteriormente, e que vem reforçado na legislação: a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino, não como desafios dissociados, mas intrinsecamente relacionados.

O que nos perguntamos é se essa associação de desafios é tão simples, se sua fórmula realmente é tão lógica, e se o sistema tem dificuldades de atribuir qualidade ao ensino oferecido a um universo maior de alunos atendidos. Os dados nacionais demonstram que os resultados não são nada animadores e que reclamam

soluções urgentes, resultados verdadeiramente eficazes e que correspondam a um ensino de qualidade.

2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, promulgada em 20 de dezembro de 1996, disciplina a educação escolar, que se desenvolve, de forma predominante, através do ensino, em instituições próprias. Retoma e enfatiza aspectos e artigos já previstos na constituição federal.

Nesse sentido, cabe destacar a previsão da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, inciso I do artigo 3º⁹. Em incisos seguintes, retoma a dimensão da valorização dos profissionais da educação escolar, a gestão democrática do ensino público, além da garantia de padrão de qualidade, nos incisos VII, VIII e IX¹⁰, respectivamente. São princípios legais da educação que reforçam a perspectiva da democratização dos processos de gestão, e que não podem ser desconsiderados quando da implantação de políticas públicas, especialmente no que se refere à possibilidade de participação efetiva dos entes federados e dos sistemas, dos diferentes atores que os compõem, na elaboração e definição das propostas educacionais a serem implantadas em âmbito federal, estadual e local (municipal).

A LDB segue a mesma linha da Constituição Federal, ao traçar o binômio da universalização e da qualidade do ensino, acesso e permanência com padrão de qualidade. Esse padrão de qualidade é retomado no inciso IX do artigo 4º, quando prevê padrões mínimos de qualidade de ensino por aluno, indispensável ao processo de ensino-aprendizagem.

Essa lei, assim como a Constituição Federal, também prevê a elaboração de um Plano Nacional de Educação, responsabilidade da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A LDB, em seu artigo 9º, escreve no inciso VI que a União ainda deve se incumbir de “assegurar processo nacional de

⁹ Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

¹⁰ Art. 3º [...] VII – valorização do profissional da educação escolar;
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX – garantia de padrão de qualidade.

avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (LDB, 2007, p. 10).

A última Lei de Diretrizes e Bases traça um caminho para se estabelecer um diagnóstico mais preciso sobre a qualidade do ensino nacional ao se referir a um processo nacional de avaliação, que encontrará seu formato nos dias de hoje através da Prova Brasil, ENADE, Provinha Brasil, entre outros. No espírito da lei, porém, fica claro que a avaliação de rendimento tem como finalidade a definição de prioridades e a obtenção da melhoria da qualidade do ensino. Esse desafio se impõe aos municípios inclusive, uma vez que obter um índice indicativo de qualidade da educação ofertada pelo sistema, implica nessa definição de estratégias, priorizando ações e implantando políticas públicas coerentes.

No artigo 13, quando a lei dedica atenção às incumbências dos docentes, merece um destaque especial o inciso V que aborda a responsabilidade dos professores em ministrar os 200 dias letivos, além da participação integral nos dias dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Aparece aqui já uma referência explícita à formação continuada e aponta para o caráter de compromisso do profissional da educação com a formação. Portanto, a oferta de formação continuada, além de dever do sistema, implica no dever da participação do docente, além de ser um direito tanto de um quanto de outro, consideradas as responsabilidades de cada ator.

De forma mais explícita, a LDB dedica um título específico para os profissionais da educação. Através de seis artigos, o título reserva quase que exclusivamente espaço para se referir à formação dos profissionais da educação. Destaca já no seu primeiro artigo, o de número 61, que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive através da capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Os demais artigos fazem referência à formação inicial e, somente no artigo 67, a Lei de Diretrizes e Bases (2007) volta a destacar a formação continuada, ao se referir que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos e estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
VI – condições adequadas de trabalho.

A LDB ainda apresenta-se tímida ao se referir especificamente à formação continuada de professores. De qualquer forma, reconhece a função dos sistemas de ensino, no sentido de que são eles os responsáveis pela valorização dos profissionais da educação. Quando faz menção à valorização dos profissionais, além de abordar o ingresso através de concurso público e de piso salarial profissional, destaca o aperfeiçoamento profissional continuado.

Nas disposições transitórias, no artigo 87, a LDB declara instituída a década da educação, que deveria iniciar um ano após a publicação da lei, estabelecendo inclusive que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos subsequentes. O texto expressa ainda que cada Município e, supletivamente, o Estado e a União realizarão programas de capacitação para todos os professores em exercício. Acrescenta ainda que para isso os sistemas de ensino poderão utilizar recursos da educação a distância.

Conforme constata Gatti (2008, p. 7), “a partir de meados das últimas décadas do século passado é que a expansão de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente”. Segundo a mesma autora, “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação”.

Essa, sem dúvida, foi uma grande contribuição que a legislação proporcionou aos sistemas de ensino. Porém, assim como ocorreu com o fenômeno da universalização do acesso dos alunos ao ensino, ocorre um fenômeno parecido com a oferta de propostas de formação continuada. A implantação da política deve estar associada com a dimensão da oferta de uma educação permeada por um padrão de qualidade, padrão ainda perseguido, ou seja, promover formação continuada necessita uma correlação direta com melhoria da qualidade do ensino.

2.2.3 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação – PNE – entrou em vigor no ano de 2001, em decorrência do que aponta a Constituição Federal já em 1988, no artigo 214, e a

LDB, nas disposições transitórias. Importante ressaltar que justamente no artigo que se refere à implantação do plano nacional de educação, é referida a universalização do ensino e a melhoria da qualidade do ensino. Neste ponto, a legislação reúne os dois desafios nacionais, colocando-os em níveis iguais e que se desencadeiam concomitantemente.

Em síntese, o plano apresenta quatro objetivos e prioridades.

- A elevação global do nível da escolaridade da população;
- A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública, e
- A democratização da gestão do ensino público.

O capítulo IV do plano dedica-se especificamente ao *Magistério da Educação Básica*. No item 10, apresenta o diagnóstico, as diretrizes, além dos objetivos e metas em relação à formação dos professores e valorização do magistério. Um capítulo específico do plano que se detém sobre a formação de professores, o que evidencia a importância reservada a essa dimensão, como um fator que contribui com uma educação de qualidade.

O capítulo inicia afirmando que “a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação – PNE – somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério.” (PNE, 2008, p. 109). Não se limita a essa constatação, mas prossegue de forma mais contundente, ao escrever que sem a valorização do magistério “ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino.” (PNE, 2008, p.109).

De modo a não deixar dúvida sobre o sentido da expressão *valorização do magistério*, o texto afirma que somente uma política global do magistério pode garantir a referida valorização, através de três aspectos simultâneos, quais sejam: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. Todavia, segundo constatações dos participantes da já mencionada teleconferência que se propôs a avaliar o atual plano e projetar preocupações que devam ser consideradas para a elaboração e execução do próximo Plano Nacional de Educação, destacou-se essencial a centralidade da questão do financiamento. Francisco Cordão afirmou que esse aspecto é fundamental para se dar conta da execução de um plano nacional de educação,

aspecto que limitou a execução das metas e diretrizes elencadas no atual plano. Carlos Jamil Cury, por sua vez, na mesma teleconferência, reconhece o avanço do plano no que se refere ao apontamento de diretrizes e metas, porém também reforça a ineficiência do plano, especialmente pela falta da articulação entre os entes federados, inviabilizando a implantação de políticas públicas eficientes que tivessem o alcance de sanar os problemas e deficiências do panorama educacional brasileiro.

Apesar dessa constatação, ainda reportando-nos às diretrizes e metas atuais, lemos que “a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna.” (PNE, 2007, p. 115). Antes mesmo, o texto já abordara que a qualificação do pessoal docente se apresenta como um dos maiores desafios para o Plano Nacional. Reconhece ainda que o poder público tem a necessidade de se debruçar de forma prioritária para a solução desse problema, haja vista que ele diagnostica a ineficácia ou inexistência de uma formação inicial adequada e mesmo de uma formação continuada que tenha resultados mais significativos.

Ao apresentar as diretrizes para a formação dos profissionais da educação e de sua valorização, fica evidente que o PNE aponta a atividade docente como foco formativo e a pesquisa como princípio formativo. O Plano Nacional de Educação (2008, p. 114) acrescenta ainda que uma formação profissional deve assegurar o “desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem.” Acrescenta que os docentes desempenham papel decisivo no processo educacional. Apesar disso, ainda encontramos um sistema educativo, especialmente na educação básica, que não privilegia o espaço da pesquisa, deixando de reconhecer esse princípio formativo legalmente previsto e, na prática, tão importante para a garantia de uma educação que se volta à formação de pessoas instigadoras, personalidades autônomas e desejosas por respostas aos questionamentos que a vida apresenta.

O texto sugere reflexões importantes acerca das políticas públicas implantadas nas redes de ensino, particularmente quando reconhece e explicita o foco e o princípio formativo. A indagação que acompanha a pesquisa e que buscou nos estudos de casos algumas respostas nos convida a lançar o olhar sobre as articulações entre processo formativo e atividade docente, processo formativo e

saberes docentes, processo formativo e espaço para a pergunta, para a pesquisa, para a busca pelo conhecimento, especialmente para a reflexão sobre sua própria formação.

Legislação e estudos acadêmicos reconhecem a atividade docente e os diferentes saberes como foco para a promoção da formação docente. Além de reconhecerem as práticas cotidianas e, portanto, apontar para uma relação estreita entre teoria e prática, a legislação nacional constantemente enaltece o nível de autonomia e a atribuição de responsabilidades resultantes dessa autonomia. No próprio PNE (2008) lemos que a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

As gestões em educação dos diferentes entes federados, inclusive os gestores públicos municipais de educação, são responsáveis por articular o universo legal relativo às políticas públicas em formação continuada de professores. Inevitavelmente, conforme apontam estudos acadêmicos e a legislação nacional, numa gestão comprometida com uma educação de qualidade, precisam reconhecer as reais necessidades da rede de ensino, dos profissionais da educação e seus diferentes saberes docentes, aliando teoria e prática, e a garantia da qualidade da educação pública, a aprendizagem do aluno e, portanto, o sucesso do sistema. A legislação e os estudos acadêmicos evidenciam essas características

Ainda se referindo à formação continuada de professores, o PNE expressa que sua finalidade é a de promover reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. Elenca ainda que a ampla formação cultural é outro princípio das propostas de formação.

2.2.4 Plano de Desenvolvimento da Educação: o plano do Ministério da Educação

Se por um lado, Cury, na teleconferência, afirma que o Plano Nacional de Educação se destaca pelo estabelecimento de diretrizes e metas da educação brasileira, mas que o plano fica comprometido quanto à articulação dos entes federados e quanto à implantação de políticas públicas educacionais eficazes, por outro lado, o governo federal elabora o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. É o plano do Ministério da Educação, que reúne a concepção de educação do ministério e os programas do governo que visam à implementação de políticas

públicas que garantam, conforme o MEC, respostas institucionais coerentes com a visão de educação que visa à construção da autonomia, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo, baseado num processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação, como explicita o próprio plano.

O Ministério da Educação enaltece ainda no documento *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, que a visão de educação necessária para que o país ultrapasse os obstáculos históricos que impedem uma educação de maior qualidade, é uma visão sistêmica e não fragmentada.

Nessa perspectiva, aborda a necessidade de concatenar as políticas públicas, de modo a não prestigiar um nível da educação em detrimento a outro, uma vez que os resultados atuais são decorrentes de um processo de aprendizagem ocorrido desde a educação infantil, perpassando toda a educação básica, mas que teve à frente profissionais que buscaram sua formação no ensino superior.

O Plano de Desenvolvimento da Educação reconhece na formação de professores um de seus principais pontos, destacando que “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes.” (PDE, 2008, p.10).

Conforme informações disponíveis no site do Ministério da Educação, a prioridade do Plano de Desenvolvimento da Educação é a garantia de uma educação básica de qualidade. Ao mesmo tempo, o Ministério reconhece que o envolvimento de toda a sociedade brasileira é fundamental para a garantia de que toda e qualquer ação chegue à sala de aula para beneficiar as crianças. O plano congrega diversas ações do governo federal, com o intuito de garantir a efetivação da meta que objetiva a qualificação da educação nacional. Entre as ações, podemos citar o Plano de Metas Todos pela Educação, entendido pelo governo como o impulso para a mobilização nacional, uma vez que foi um plano apresentado pelo governo federal aos Estados e Municípios, visando a um compromisso coletivo dos entes federados com metas nacionais em diferentes aspectos da educação, como alfabetização, formação, entre outras. Medida intensificada pelo governo federal é a avaliação externa dos estudantes, introduzindo inclusive a Provinha Brasil, avaliação destinada aos alunos que freqüentam o segundo ano de escolarização do ensino fundamental, a aprovação de um piso nacional para os professores, a ampliação do

acesso dos educadores à universidade, entre tantas outras ações, grande parte programas já existentes e ampliados, além de outros novos.

Nesse universo de ações, encontra-se um desafio lançado pelo governo, com o intuito de implantar uma proposta nacional de formação de professores, conforme mencionado anteriormente, coordenado pela CAPES, inclusive com envolvimento na formação de professores para a educação básica. Essa mobilização resultou no que hoje é conhecido no senso comum como a nova CAPES, que encontra seu disciplinamento na Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, lei que modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação, autorizando inclusive a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Os desafios da educação brasileira estão claramente reconhecidos pela legislação e documentos decorrentes desse arcabouço legal. O diagnóstico que aponta a quase universalização do ensino fundamental, nível de frequência obrigatório, também está comprovado pelos dados divulgados pelo censo escolar realizado anualmente, o que nos leva a concluir que parte do desafio a que o país se propôs está sendo atingido. Todavia, o outro elemento apontado na constituição federal e reiterado pelos demais marcos legais, que é justamente a qualidade da educação oferecida aos cidadãos brasileiros, está longe de ser conquistada, constatação publicamente comprovada pelas avaliações internacionais como o Pisa. O Plano de Desenvolvimento da Educação reconhece textualmente que a melhoria da educação básica depende da formação de seus professores e das oportunidades oferecidas aos docentes.

Soma-se a isso, o fato de que há muito tempo, os sistemas de ensino vêm desenvolvendo programas de formação continuada junto às suas redes e junto aos professores que compõem o quadro dos profissionais dessas redes, “muito abundantes, sobretudo no Sul/Sudeste”. (GATTI, 2008, p. 2). Além disso, as instituições formadoras vêm investindo na formação inicial e diversos cursos presenciais e a distância vêm alcançando formação até mesmo a professores dos municípios mais distantes do país. Algum nó ainda precisa ser desatado e a nação precisa olhar de frente para os dados e executar políticas públicas que possam transformar em dados concretos os investimentos feitos, traduzindo-os em qualidade e aprendizagem.

3. REVISÃO DA LITERATURA

A legislação nacional, como pudemos perceber no capítulo anterior, reconhece como desafios da educação brasileira o binômio da universalização e da qualidade da educação. Ao mesmo tempo, fica evidente, quando nos detemos nas diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação, que a formação continuada de professores é um dos elementos fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade. Mais ainda, respaldado no dispositivo legal que reconhece a autonomia dos diferentes entes federados e nas responsabilidades preferenciais de atuações de cada ente nos diferentes níveis de ensino, reconhece o espaço da gestão como um lugar de decisões e de gerenciamento de importantes políticas públicas.

Nessa perspectiva, as reflexões evocadas neste capítulo tratarão justamente da importância do espaço de gestão, da função administrativa, do seu compromisso com a promoção de um ensino de qualidade. Da formação continuada de professores como elemento essencial na promoção de um ensino de qualidade, das articulações estabelecidas entre os diferentes saberes, de modo a reconhecer o professor como protagonista da proposta de formação continuada, outro elemento recorrente nos estudos e reconhecido pela sua importância.

3.1 GESTÃO EDUCACIONAL

3.1.1 Gestão educacional: espaço decisivo e decisório

Para iniciar os diálogos, recorro-me a um texto de José Pacheco, especificamente a obra *Para os filhos dos filhos de nossos filhos*, onde o escritor faz referência aos sistemas de ensino, especialmente à certeza que o move de que a diferença se faz no passo diário, como possibilidade do belo. Evocando a sensibilidade, sensibilidade de fazer a leitura de uma realidade ansiosa por atitudes concretas e que possam se traduzir em resultados eficazes.

O que nos resta como deliberação é o primeiro passo de cada dia. É acolher cada afago do destino como primeiro e derradeiro. Nada mais. E encarar a fealdade dos dias como possibilidade do belo. Senão, como conseguiríamos suportar desmandos engendrados pelos sistemas educativos que ainda temos? Mas a paciência já não é virtude bastante. É preciso mais: não esperar. (PACHECO, 2006, p. 14).

O texto de Pacheco apresenta como pano de fundo dessa necessidade de dar o primeiro passo de cada dia, os desmandos engendrados dos sistemas educativos, certo descompasso entre a gestão dos sistemas e a necessidade educativa nas instituições de ensino. A expressão *desmandos engendrados* conduz à constatação de que os sistemas produzem, geram desregradamente, abusivamente, excessivamente. O texto sugere a leitura de que os sistemas inventam de forma demasiada, sem produzir o efeito esperado, uma vez que o educador textualiza que a paciência já não é virtude bastante, há que se agir, não ficar mais em sinal de alerta e de espera.

Paro destaca a questão administrativa como uma instância fundamental para a realização de um projeto de escola pública de qualidade. Nesse sentido, o autor afirma:

[...] com a clareza de que é dos diversos atores aí envolvidos, e das ações e relações que aí se desenvolvem, que depende em última instância a realização de qualquer projeto de escola pública de qualidade. Trata-se de, na busca de objetivos, não perder de vista as mediações necessárias para concretizá-los, o que constitui uma autêntica questão administrativa. (PARO, 2000, p. 31-32)

Vítor Paro reconhece a relevância do espaço administrativo no que se refere à importância mediadora das relações que promoverão uma educação de qualidade. Segundo o autor, a concretização de uma escola pública qualificada depende de ações empreendidas pelos administradores, pautada sob uma visão de gestão que prestigie a mediação de ações e de pessoas, uma vez que um projeto de qualidade se faz à luz de uma gestão democrática, reconhecida inclusive como princípio legal da educação brasileira.

No entanto, para que esta ação se efetive é preciso buscar um diagnóstico claro com a finalidade de identificar os sucessos e insucessos do sistema e, a partir desse panorama real, elaborar um planejamento que lide com as questões centrais. Ferreira (2008) enaltece a dimensão administrativa que requer a tomada de decisões, especialmente pautada sobre a clareza do momento, da situação real que configura o espaço de gestão. Destaca que essa tomada decisória não corresponde a uma atitude que ocorre em um determinado momento. A autora afirma que a tomada de decisão “resulta de um processo complexo que se vai construindo através de etapas sucessivas que vão, em sequência, clarificando e tornando consistente o processo.” (FERREIRA, 2008, p. 312). Reconhece que a consciência

da necessidade de decidir caracteriza o primeiro elemento da estrutura da tomada de decisões. Prossegue escrevendo que essa consciência “consiste na identificação das situações em que tem que se decidir, dos problemas que têm que serem resolvidos e no estudo das alternativas possíveis para tomar as decisões.” (FERREIRA, 2008, p. 312). Segundo Catani (1998, p. 62), é a construção comunicativa do “consenso quanto a um plano de ação coletivo.”

O questionamento que se faz é como dar conta desta importante demanda da educação pública, num sistema que normalmente se pauta sob um paradigma de mudanças constantes de gestão, sem necessariamente ter um compromisso com a continuidade de um projeto que vise à qualidade no serviço.

Nesse sentido, ao se referir às políticas públicas, Paro (2000, p. 32) ainda afirma:

[...] é preciso estar atento à relativa negligência com que as políticas públicas educacionais, em geral, têm contemplado essa questão. [...] na medida em que qualquer proposta educativa escolar só se efetiva por meio da prática que tem lugar nas escolas, parece evidente que não se podem traçar políticas realistas de provimento de um ensino de qualidade sem que se considerem as dimensões dessa prática. Na perspectiva de uma proposta de melhoria da qualidade do ensino, a pesquisa e o conhecimento dessa realidade são necessários quer para se considerarem as potencialidades da escola [...] quer para se identificarem os obstáculos existentes, propondo-se medidas que modifiquem a própria realidade escolar.

Paro destaca certa negligência com as políticas públicas educacionais, além de referir que este aspecto merece uma atenção especial. Afirma que as políticas públicas precisam estar em sintonia com a realidade escolar, compreendendo que, dessa forma, é possível obter mudança na realidade da escola. Ao mesmo tempo, nos coloca em reflexão sobre um problema central da gestão: a tomada de decisões que desconsidera a realidade local e, ao se tratar de educação, a realidade do processo educativo, do cotidiano da escola, da sala de aula, da relação entre o professor e seus alunos.

Se considerarmos o destaque que a legislação promove aos sistemas de ensino e conseqüentemente a quem está à frente desses sistemas, reconhecer certa negligência com as políticas públicas educacionais nos coloca em sinal de preocupação e de expectativa, já que depende também de uma consciente e responsável implantação de políticas públicas a garantia de um processo educacional qualificado. Consciente e responsável implantação que estabeleça o

planejamento voltado para as necessidades do seu espaço de gestão, da realidade escolar de sua rede, de sua escola. Uma política pública que se volte para garantir resultados quantitativos e qualitativos que se traduzam em eficiência, expressão que encontra em educação um sinônimo intrínseco: aprendizagem.

Bordignon e Gracindo destacam a amplitude, a dimensão e a importância da gestão da educação, além de avançarem para a definição de um perfil de gestor, ao afirmarem:

Frente à amplitude, dimensão e importância da gestão da educação em nível municipal e escolar, que destaca a construção, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Escola e do Plano Municipal de Educação, cuja direção e sentido lhes é dado pela Proposta Educacional que possuem, a pergunta que se impõe é: qual o perfil desejado de um(a) diretor(a) de escola e de um(a) secretário(a) de Educação? Quais os requisitos necessários dessas funções? (BORDIGNON E GRACINDO, 2004, p. 174)

Questionamentos importantes que muitas vezes nos fazemos e que podem e devem encontrar respostas no cotidiano das relações de gestão promovidas pelos e nos sistemas de ensino e até mesmo da escola. Ao mesmo tempo em que os autores promovem o questionamento, apresentam indícios para as respostas, referindo-se à capacidade de conciliar as dimensões técnicas e políticas.

O perfil desses profissionais deve conciliar as duas dimensões essenciais da própria Proposta: a técnica e a política. A qualificação técnica requer domínio dos fundamentos da educação e da pedagogia – com sua indispensável base docente – e o conhecimento dos processos de gestão de uma organização, tanto em nível macro (o município) quanto em nível micro (a escola). Os requisitos políticos requerem sensibilidade para perceber e se antecipar aos movimentos da realidade, capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, sem negar as diferenças, coordenando as forças institucionais na direção de sua finalidade – cumprimento de seu papel social. (BORDIGNON e GRACINDO, 2004, p. 174)

Aqui, podemos resgatar Pacheco (2006) e promover um diálogo com Bordignon e Gracindo. Ambos reconhecem que a percepção, a leitura das situações e, portanto, que a sensibilidade é importante característica de um bom gestor, de um gestor que sabe perceber e se antecipar, mas, essencialmente, que tem capacidade dialética. Necessita de maturidade para colocar em situação de argumentação e construção de uma proposta de trabalho, de um planejamento, mediando relações, colocando-se como condutor de um importante processo, mas que, ao mesmo tempo, pode e deve reconhecer a participação do coletivo, inclusive apontando

acertos e equívocos. Um profissional que suporte promover constantes avaliações e autoavaliações do planejamento.

Ferreira (2008, p. 297) aborda o papel fundamental da gestão em educação ao afirmar:

[...] a relação entre sociedade, educação/formação, políticas educacionais e gestão da educação é intrínseca e forte e necessita ser ressignificada no contexto das determinações que se põem a cada “minuto histórico”. A gestão da educação ao concretizar as direções traçadas, estuda, examina as condições e coloca em prática os objetivos das políticas públicas a complexa “trama” das relações sociais mundiais. Desta forma, a gestão em educação assume, mais do que nunca, o papel fundamental na condução da educação e do ensino.

Essas tramas das relações sociais mundiais, que colocam o gestor nesse complexo universo das intermediações das relações dos diferentes profissionais que compõem o cenário da educação, precisam ser percebidas com a sensibilidade de quem está à frente de um importante projeto de educação, que necessita o envolvimento e engajamento de todos, para atingir a meta de uma oferta de educação com um padrão de qualidade reconhecido pela sociedade, elevando a gestão a uma dimensão de importância extremamente relevante.

3.1.2 Gestão educacional municipal a partir da visão da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME – associação civil sem fins lucrativos, criada em 1986, em Recife, com a finalidade de organizar e reunir todos os dirigentes municipais de educação do país, tem sede atualmente em Brasília e se constituiu ao longo dos anos como o canal de escuta e consulta mais importante em nível nacional para a definição de políticas públicas.

Na obra publicada pela própria entidade representante dos dirigentes municipais de educação e intitulada *Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas*, a presidente fundadora da entidade assim se manifesta quando se refere à associação:

A Undime surge em 1986, no interior do processo de redemocratização do país, inserindo-se nos movimentos sociais que se constituíram em defesa da universalização da educação básica de qualidade social e na construção de um mundo socialmente justo. Desde as origens, seus compromissos éticos mobilizam ações que propiciam a formação de Dirigentes Municipais

de Educação, fortalecem a autonomia dos municípios na gestão das políticas educacionais e buscam assegurar o atendimento escolar sob a ótica do direito. (UNDIME, 2008, p. 17)

Reconhecendo a importância da educação e em sintonia com os grandes desafios da educação brasileira, contemplados na legislação nacional desde a constituição federal de 1988, dois anos antes, conforme se pode depreender da citação anterior, a UNDIME já reconhecia a necessidade da universalização, acompanhada de um processo de qualificação da educação nacional. Portanto, já há algum tempo existe a preocupação de qualificar e conscientizar os gestores municipais acerca da autonomia dos municípios na gestão de políticas educacionais e da conseqüente responsabilidade dessa gestão.

No mesmo manual de orientação, podemos verificar os temas abordados e a relevância dada a eles no contexto de formação e informação dos gestores. Além de apresentar o papel estratégico da entidade, o manual enfatiza nos capítulos seguintes a missão do dirigente municipal de educação, o planejamento da educação do município, relaciona instrumentos de apoio ao planejamento da educação municipal, discorre sobre a gestão municipal da educação com qualidade social, incluindo a perspectiva da construção de uma gestão democrática. Passa ainda por temas como a construção do sistema municipal do ensino, pelas áreas de competência das secretarias de educação (gestão político-institucional, orçamentária e financeira, da informação, pedagógica e participativa). Destaca ainda o regime de colaboração entre os entes federados, relacionamento com associações de prefeitos, parcerias com o terceiro setor e os movimentos sociais, apresenta os diferentes conselhos da área educacional e da área social, aborda questões relativas ao protagonismo juvenil, à articulação escola-comunidade, à conferência municipal de educação, às políticas e programas para a educação básica municipal, como transferências voluntárias e automáticas do FNDE, avaliação, formação docente e incentivo à aprendizagem, programas intersetoriais, além de destacar entidades educacionais e redes.

Note-se que, entre a diversidade de temas desenvolvidos, o planejamento da gestão educacional municipal recebe destaque, praticamente abrindo as reflexões. A gestão democrática e a formação de docentes também merecem observações. A entidade inicia sua abordagem, destacando que é missão do dirigente municipal de educação cumprir de forma efetiva com seu papel, garantindo

o “direito de aprender de todos e de cada um em sua plenitude, isto é, conteúdos escolares de qualidade e formação cidadã.” (UNDIME, 2008, p. 23).

O texto ainda reconhece que existe um peso nas mãos dos gestores de uma dívida histórica social acumulada e que isso eleva a exigência de um comprometimento e de uma responsabilidade irrepreensíveis frente ao exercício desse cargo público de gestão. Além disso, destaca que os arranjos educativos assumem papel decisivo para a efetivação das políticas públicas nos mais diversos níveis. Ao mesmo tempo em que reconhece desafios de universalização e de oferta de educação, não deixa de mencionar que a educação oferecida deve ser de qualidade, preocupando-se inclusive em particularizar essa oferta ao afirmar que ela deve ser oferecida a todos e a cada um.

Ao se referir exclusivamente acerca do significado do planejamento e da sua importância para a política educacional, a entidade tem a preocupação de enaltecer que a tomada de consciência da realidade local é vital, pois assim é possível identificar as demandas mais urgentes, otimizando a aplicação dos recursos disponíveis e potencializando o pouco tempo do período de gestão para implementar projetos. Aponta o diagnóstico como a melhor ferramenta para a identificação e reconhecimento das demandas locais, além de enfatizar que o conhecimento do fluxo histórico e informal adotado pela secretaria e pelos gestores anteriores é essencial para manter ou corrigir decisões e inclusive políticas públicas adotadas. O documento *Orientações ao Dirigente Municipal de Educação* ainda afirma:

Uma atitude importante do planejamento será um profundo mergulho na estrutura informal da Secretaria e na realidade educacional do município. Dessa forma, pode-se entender mais sobre as demandas que chegam com mais facilidade ou descobrir o curso daquelas que sempre encontram o indeferimento como resposta. (UNDIME, 2008, p. 27)

É notória a preocupação da entidade que congrega todos os secretários municipais de educação do país com o aspecto do planejamento como ferramenta imprescindível para a execução de uma tarefa de gestão eficaz, coerente e responsável com a dimensão pública que o cargo denota. A expressão *profundo mergulho* empresta um sentido de seriedade e de prioridade, mobilizando os diferentes espaços educativos, na expectativa de que o planejamento não seja superficial, mas que abranja os diferentes aspectos e dimensões de atuação da secretaria de educação.

Ao mesmo tempo, o documento descreve os aspectos que devem estar contemplados no planejamento da educação municipal. Dentre eles, um destaque para a valorização dos profissionais da educação, reconhecida pela formação continuada em serviço e pelo Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração. Outro aspecto elencado é o Plano Municipal de Educação, sua elaboração, aprovação e implementação.

A atenção que a entidade dedica para ações de planejamento que visem à garantia da continuidade dos projetos de educação implementados, reconhecendo a importância de uma visão integrada, processual, responsável e não meramente pontual, exclusiva de um governo, transparece no documento.

Nessa dimensão da participação no planejamento e na resolução dos problemas e dos desafios educacionais brasileiros, a própria entidade representativa dos secretários municipais de educação reconhece que “a reversão do problema educacional passa, obrigatoriamente, por uma ampla e geral convocação da sociedade e de seus setores organizados na direção de um modelo de gestão democrática e com qualidade social.” (UNDIME, 2008, p. 66).

Antes mesmo, o texto já apresentava quase que em tom de desabafo a necessidade de uma mudança de perspectiva e de prática de gestão, mais séria e responsável.

Não é possível continuar administrando e gerindo as políticas públicas de educação e os órgãos de direção educacional à base de iniciativas de impacto, de improvisos, “achismos” e reprodução de experiências sem as devidas adequações, pois têm se revelado incapazes de atingir o núcleo dos problemas. (UNDIME, 2008, p. 66)

A entidade promove um diálogo claro com Pacheco (2006) e Paro (2000) que apontam aspectos de gestão como *desmandos engendrados e negligência*, ao que ela mesma denomina de *improvisos* e *achismos*. Conscientes de que o espaço de gestão é lugar de decisão e, assim sendo, é decisivo na condução de políticas públicas, cientes ainda de que uma gestão democrática que reconheça no processo dialético, da escuta, da argumentação, o meio mais eficaz para se garantir elaboração de propostas eficazes e verdadeiras, certos do protagonismo de todos que estão envolvidos com o processo educativo, teremos a oportunidade, no capítulo 4, de visualizar como se dá esse espaço de gestão no cotidiano das secretarias municipais de educação de Igrejinha e Campo Bom, especificamente, e mais: como os professores dessas redes percebem e participam das políticas

públicas implementadas pelas secretarias, de modo particular, das políticas públicas de formação continuada de professores, proposta que se volta por e para eles, com a finalidade de se garantir o padrão de qualidade esperado nos marcos legais até aqui apresentados, e de se experienciar no cotidiano o princípio da gestão democrática, participativa.

A formação continuada de professores recebe atenção especial a seguir, quando acompanharemos o que pensam e escrevem autores acerca do assunto. Essas reflexões nos ajudarão a estabelecer relações entre os aspectos legais, os estudos sobre a gestão educacional e seus aspectos fundamentais, com o que vem se discutindo atualmente sobre a formação continuada de professores. Esse será nosso ponto de partida, essas serão nossas bases teóricas para analisar a gestão em movimento e as eficiências e deficiências da gestão nesse intenso processo de decisão.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

3.2.1 Formação continuada de professores: elemento essencial para uma educação de qualidade?

Além da definição de um planejamento em médio e/ou longo prazo e da estreita relação entre as políticas e a realidade escolar, é importante refletir sobre o foco necessário para que o planejamento garanta a aprendizagem, a promoção de ambientes que dêem conta dos desafios que estão postos para a educação do século XXI. A pesquisa, tendo em vista o reconhecimento legal e teórico acerca do tema, elegeu a formação continuada de professores como foco central dos estudos de caso. Porém, antes mesmo de analisarmos a previsão legal dessa formação nos dois municípios estudados, e da implementação dessa política pública nas duas redes, acompanharemos algumas reflexões teóricas sobre a formação, particularmente a formação continuada.

A formação de professores é tema recorrente de estudos e pesquisas realizadas em âmbito nacional e internacional. É-lhe atribuído destaque quanto à sua importância e sua influência sobre a oferta de uma educação de qualidade, quando os programas oferecidos correspondem às reais necessidades dos profissionais envolvidos, sendo “consenso da comunidade acadêmica que a educação continuada

é imprescindível para a qualidade da educação” (ENGERS, 2008, p. 419). Ao mesmo tempo, Engers (2008, p. 410) reconhece que a formação continuada “é uma questão relevante para a análise nos dias atuais”. Além de ser relevante e merecedora de pesquisa e análise, é uma questão que demanda urgência, se considerarmos “a velocidade das informações e a pressão pela produção que os profissionais da educação vêm recebendo (ENGERS, 2008, p. 410). Por sua vez, Gatti (2008, p. 2) aponta que existe “uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada”, e obviamente sob essa vastidão, também há uma infinidade de abordagens, compreensões e enfoques eleitos e aprofundados pela literatura. Dada sua relevância, urgência e abrangência, este artigo se propõe a fazer uma revisão bibliográfica de textos e pesquisas publicados sobre o assunto, estabelecendo pontos e contrapontos relevantes.

Como ponto de partida, é importante destacar que a formação de professores vem recebendo atenção especial em nível internacional, não se restringindo somente a demandas regionais e locais. Ao mesmo tempo, abordar a temática implica reconhecer as variáveis e dificuldades quanto a sua implantação como política pública eficaz, que atribua qualidade ao processo educativo. Marilyn Cochran-Smith em artigo publicado pela Revista *Educação*, publicação da faculdade de Educação da PUCRS, aborda a temática sob o título *A nova educação de professores: para melhor ou para pior?* Já a partir do questionamento apresentado no título, antecipa o grau de problematização que envolve a formação de professores. Sua argumentação versa sobre as reformas americanas no tocante à formação docente, os aspectos positivos e negativos da proposta e reconhece que “chamadas urgentes por alguma coisa nova e melhor tem sido a regra e não a exceção na educação de professores desde o seu começo.” (2006, p. 205). Necessariamente, o formato que vem sendo adotado não corresponde às expectativas, ao ponto de ser reconhecida a necessidade de *alguma coisa nova e melhor*. Esse algo novo e melhor abre uma vastidão de possibilidades e de arranjos, mas já aponta para uma nova concepção, uma nova abordagem, já que o que vem sendo oferecido não corresponde.

O mesmo discurso é recorrente em nível nacional e vem sendo intensificado pelos órgãos públicos, à luz de resultados aferidos pelo índice de educação (IDEB), que retratam a fragilidade e ineficiência do sistema educativo brasileiro. De forma convergente com o pano de fundo brasileiro no que se refere às motivações que

levam à conclusão da necessidade de reformulações das propostas de formação de professores, Cochran-Smith (2006, p. 205) afirma que:

[...] a nova educação de professores foi influenciada pela diferença no rendimento educacional, o papel aumentado do governo em educação, a elevação da ciência da educação, a aceitação de uma política de mercado para a política educacional, a história e o status do professor.

No Brasil, poderíamos elencar fatores parecidos, mas sob uma análise de reconhecida dívida histórica, uma vez que os resultados pífios que o país obteve nas avaliações internacionais como o Pisa demonstram o quanto somos ineficazes com relação à educação que oferecemos aos nossos alunos, comprovando um rendimento educacional desolador. Associado a isso, percebemos um aumento gradativo da participação do governo federal, assumindo para si a responsabilidade frente à formatação e execução de uma política nacional de formação de professores, inibindo arranjos locais com financiamento federal, o que não deixa de suscitar discussões acerca do respeito à autonomia dos entes federados e seu reconhecimento como princípio legal. Mais do que isso, coloca sob avaliação o princípio legal da gestão democrática, dada sua relação verticalizada e dissociada de uma proposta de participação mais efetiva, eficaz e verdadeira.

Mais ainda, a proposta de formação continuada que vem sendo desenvolvida pelo governo federal vem promovendo cada vez mais os sistemas a se integrarem às Universidades Federais e à participação em programas federais disponibilizados aos municípios, como o Gestar II, Pró-Letramento¹¹ entre outros. Essa postura, inevitavelmente, contrapõe o aspecto da autonomia, já que não há a possibilidade de uma construção de um programa de formação continuada financiada pelo governo federal que contemple a participação da rede interessada, desde o gestor até os professores.

A autora reconhece no caso americano, que “a profissão de educador está sendo formatada e, ao mesmo tempo, ajudando a dar forma à nova educação de professores.” (2006, p. 205) Por sua vez, no Brasil, estamos vivendo a reedição de constantes programas federais com formatação igual a todos, sem a possibilidade

¹¹ O programa de formação continuada Gestar II, promovido pelo governo federal, volta-se para formação de professores das séries finais do ensino fundamental das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto o programa de formação continuada Pró-Letramento, também federal, volta-se aos professores das séries iniciais, dando ênfase aos aspectos da Linguagem e da Matemática.

de autoria e de participação mais ativa dos gestores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, muito menos do próprio professor, sobre uma proposta de formação que reverterá para ele mesmo, e, em última instância, para o aluno, já que ele receberá os benefícios de um professor bem formado. O que vem ocorrendo e se reeditando há tempos “é o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior, e uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional” (FREITAS, 2007, p. 13).

Nesse sentido, Freitas aponta que a construção de diretrizes que induzem os estados e municípios à transformação da educação escolar para um nível que reconheça a educação básica com qualidade, supõe “outros interlocutores, os educadores, os estudantes, os pais, e os movimentos sociais, aliados do processo de construção de políticas atuais e do novo Plano de Desenvolvimento da Educação” (FREITAS, 2007, p. 9). No entanto, o desafio se distancia cada vez mais de uma solução possível, no instante em que percebemos que a proposta de formação continuada federal está cada vez mais centrada sobre programas uniformes e prontos, sem a possibilidade de aproximar os sistemas de ensino de arranjos locais, através de convênios com instituições formadoras de reconhecida qualidade, comprovada pelo ENADE, por exemplo, e que permitiria a atuação e autonomia efetiva do sistema na construção e elaboração de uma proposta de formação em sintonia com as necessidades percebidas a partir do diagnóstico da rede.

Enquanto isso, os sistemas de ensino vêm respondendo quase que mecanicamente aos programas federais, como o Pró-Letramento e o Gestar II, voltados para a formação continuada de professores em Linguagem e Matemática para as séries iniciais e finais do ensino fundamental respectivamente, sem encontrar tempo prioritário para construir esforços locais numa construção compartilhada de programas de formação que se voltem para as necessidades e anseios da comunidade escolar dos municípios e estados. Essa postura vai de encontro ao que preconizam princípios básicos de gestão, como um diagnóstico eficaz da realidade para a elaboração e execução de um planejamento que implique em mudanças profundas e eficazes, que contemplem a raiz dos problemas da educação daquele sistema. Um país continental como o Brasil não pode se pautar sobre uma política educacional uniformizada e padronizada, ignorando nas políticas federais de

financiamento construções particulares dos sistemas.

Nesse universo de diferentes nuances e abordagens, as variáveis que gravitam em seu entorno são inúmeras e demonstram o quanto é necessária uma postura ampla e radical, no sentido de promover rupturas paradigmáticas históricas, especialmente, no que se refere ao discurso político de uma educação prioritária, escancaradamente dissociado da prática que a relega a segundo plano. Especialmente e prioritariamente no que se refere à postura da classe política que está à frente dos diferentes cargos eletivos e que comandam e centralizam os espaços decisórios no que se refere às políticas públicas.

Saviani (2009) reconhece esse discurso tão recorrente e clichê que vem elevando a educação ao nível de saída quase que exclusiva para todos os problemas existentes no país. No entanto, aponta que esse discurso vem sendo completamente incoerente se considerarmos as ações práticas que vem sendo executadas e implantadas como política educacional, inclusive. Nesse sentido, e reconhecendo que fatores como condições de trabalho e remuneração profissional estão intrinsecamente relacionados à formação de professores, o autor afirma:

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar decisões políticas ao discurso imperante. (SAVIANI, 2009, p. 10)

O ponto central que se coloca reside justamente sobre a necessidade de se ajustar decisões políticas ao discurso imperante de que a educação é a saída para as questões que ainda impedem que o Brasil seja um país que entre definitivamente para o rol de países desenvolvidos. Ainda estamos discutindo qualidade da educação brasileira olhando para diversos pontos, tentando ajustar programas de formação, muitas vezes sem reconhecer que a dimensão do financiamento é central para que ações se concretizem. Não podemos perder de vista que a pauta nacional da educação deve sim se debruçar sobre o incremento do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação, passando de 4,5% aproximadamente para 7%, conforme defendem os especialistas e a própria CNTE – Confederação Nacional do

Trabalhadores em Educação. Esse dado se evidencia mais ainda se considerarmos que nos últimos vinte anos o setor público tem transferido de 4% a 7% do PIB por ano ao setor bancário, no pagamento de juros, conforme afirma Freitas (2007, p. 2), baseada em dados publicados por Pochmann, 2007.

Todavia, mesmo reconhecendo a necessidade de uma ruptura do discurso, com uma intenção e com ações efetivas de maiores e prioritários investimentos financeiros, há recursos sendo direcionados para a formação continuada de professores, muitas vezes oriundos dos recursos próprios das administrações locais. Nesse sentido, parece que é mais necessário, neste momento, sem perder de vista o incremento do percentual do PIB para educação, pensar seriamente sobre como vem sendo investido o atual recurso e que efeitos este investimento vem obtendo. Mello, em artigo que aborda a formação inicial de professores para a educação básica, mas que expande as reflexões para a formação continuada, reconhece que a problemática da educação continuada “é ainda maior quando se considera que os sistemas públicos de educação básica, estaduais e municipais, gastam volumes consideráveis de recursos em capacitação de professores” (MELLO, 2000, p. 101). Ao mesmo tempo, isso se acentua se considerarmos que os recursos despendidos para a execução de programas de formação continuada, na sua grande maioria, preocupam-se com questões que deveriam ter sido sanadas pela formação inicial, momento da formação que também já teve altos recursos financeiros empregados.

Sob esse aspecto, a formação continuada assume uma responsabilidade que deveria ter sido da formação inicial em nível superior, e mesmo da formação obtida durante a educação básica. As deficiências do sistema educacional vão gradativamente formando lacunas de aprendizagem que conduzem a um profissional da educação muitas vezes despreparado. Saviani reconhece inclusive que um fenômeno histórico se configurou no país, em que os profissionais formados no ensino superior receberam ênfase nas questões relativas ao conteúdo, enquanto a formação em nível médio reservou prioridade às questões da forma. Chega a afirmar inclusive que a formação de professores deve se pautar, no ensino superior, sobre as questões relacionadas à cultura geral e ao domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento. Afirma ainda que “considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”.” (SAVIANI, 2009, p. 6).

Essa visão necessita de uma reflexão mais aprofundada na medida em que se reconhece deficiência na própria formação no que se refere ao conteúdo. Os próprios programas federais de formação continuada como o Pró-Letramento e o Gestar II anteriormente já mencionados, reservam boa parte de sua formação sobre conceitos fundamentais da disciplina em questão, Linguagem (Língua Portuguesa) e Matemática. Dissociar conteúdo e forma no âmbito da formação docente em nível superior pode vir a apresentar-se como um dificultador do processo de aprendizagem, considerando que o conteúdo por si somente não é o suficiente para se estabelecer relações que promovam aprendizagem. Pergunta-se daí se essa preocupação deve ser exclusividade da formação de professores que tiveram sua formação inicial obtida no Normal de Ensino Médio ou se caberá à formação continuada essa tarefa de aproximar as discussões referentes à forma.

Por sua vez, Castro (2008), analisando a situação de municípios da Região Sul, constatou que há uma melhoria na formação de professores, porém, não reconhece reflexo dessa melhoria na qualidade da educação oferecida. O estudo comprova o que vem sendo recorrente nos demais estudos acadêmicos, a concentração de recursos absurdos sobre programas de formação continuada pontuais, como seminários e cursos, desvinculados de um diagnóstico claro das reais necessidades do docente e da rede de ensino na qual esse docente está inserido. Sem dúvida, a formatação da política pública federal centrada sobre a demanda constante de programas prontos vem acentuando a problemática, uma vez que inviabiliza uma postura mais autônoma e autora dos gestores e educadores dos diferentes sistemas.

Barreto e Gatti (2009), em estudo recente sobre os professores do Brasil, encomendado pela UNESCO com base nos dados publicados pelo Censo Escolar de 2007, apontam alguns elementos recorrentes e unânimes nos diversos estudos acadêmicos que se debruçaram sobre a temática da formação continuada, e elencam o que vem aparecendo como queixa dos docentes nas práticas de formação. Destacam-se a pouca sintonia da proposta com as reais necessidades da escola e do professor, a não-participação dos professores nos processos decisórios da proposta de formação a qual eles mesmos serão submetidos, o desconhecimento dos formadores acerca do contexto das instituições e dos professores participantes da formação, a dificuldade da transposição da teoria para as questões do cotidiano da docência pela falta de um acompanhamento pedagógico, a dificuldade de

prosseguir com a nova proposta após a execução do programa, a descontinuidade das políticas e das orientações oriundas do sistema, além de um cumprimento mais eficaz da legislação que aborda os aspectos importantes a serem considerados nas propostas de formação.

São questões que colocam a presente pesquisa no compromisso de atentar para esses aspectos e tentar perceber de que forma as políticas implantadas em Campo Bom e Igrejinha confirmam ou refutam inclusive essas as conclusões, uma vez que o estudo citado é extremamente recente e baseado em informações do censo, que apresenta hoje o panorama da realidade educacional brasileira, tendo em vista sua multiplicidade de campos informados, tanto de alunos, quanto de professores e dos próprios estabelecimentos de ensino.

Com o intuito de ampliar a discussão acerca da temática da formação continuada, concentrando o foco especialmente sobre as relações que se estabelecem entre os diferentes atores que compõem o cenário da educação na elaboração e execução de programas de formação continuada de docentes, seguiremos com um aprofundamento da teoria acerca da formação continuada de professores, predominantemente, mas não exclusivamente, a partir das reflexões e estudos de Tardif e Imbernón, na expectativa de que contribuam com as posteriores análises do conteúdo resultante das entrevistas, da legislação abordada e dos documentos estudados.

3.2.2 A autoria e o protagonismo docente: fatores essenciais para formatação e execução de propostas de formação continuada de professores

Abordar formação de professores requer um aprofundamento nos estudos de Maurice Tardif, pesquisador canadense, professor titular na Universidade de Montreal no Canadá e autor de livros que tratam das pesquisas que vêm desenvolvendo e que têm a formação como objeto de pesquisa.

Ao se referir à formação de professores, Tardif enfatiza que é necessário reconhecer o professor como sujeito do conhecimento e, portanto, como sujeito que tem algo a dizer sobre sua própria formação profissional.

Nesse sentido, Tardif (2007, P. 240) escreve que:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo

tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

Somente por essa afirmação, já podemos perceber a crítica que o autor faz sobre a definição das políticas adotadas na formação de professores, especialmente no que se refere à unilateralidade que caracteriza o processo de planejamento e execução das propostas de formação.

O autor nos provoca à reflexão sobre como os professores estão podendo participar da elaboração das propostas de formação continuada ou se efetivamente são somente público alvo dessas propostas. Além disso, ao fazer essas colocações, provoca uma discussão acerca do modelo de gestão que impera nos sistemas de ensino. Pacheco (2006), Paro (2000) e Tardif (2007) se encontram quando abordam este tópico. Enquanto o primeiro se refere aos *desmandos engendrados pelos sistemas educativos*, Paro se refere à certa *negligência dos sistemas* este aponta que os sistemas não dialogam com os professores na elaboração das propostas, o que não deixa de configurar uma relação verticalizada.

Maurice Tardif, ao abordar os saberes docentes e a formação profissional em sua obra com mesmo título, destaca a necessidade de se promover uma articulação entre os conhecimentos produzidos pelas instituições formadoras e os saberes desenvolvidos pelos próprios docentes em suas práticas diárias:

[...] chegamos ao último fio condutor, decorrente dos anteriores: a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. [...] expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a *respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas. (TARDIF, 2007, p. 21 e 22)

O autor aponta que o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite. Desvalorizado tanto pelas instituições formadoras que têm a responsabilidade de executar as propostas de formação de professores, quanto pelos sistemas de ensino que têm a responsabilidade de promover, oferecer propostas de formação continuada.

Essa necessidade de promover uma aproximação e principalmente um diálogo entre os professores e as instituições formadoras é reforçada pelo autor quando afirma que “o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão

importante quanto da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes” (TARDIF, 2007, p. 36). Aponta que a articulação dos saberes dos professores com as políticas de formação deve considerar que há uma pluralidade de saberes que constitui esse professores, que não se resume, portanto, nos saberes oriundos da formação inicial, mas que se estende nos saberes disciplinares, nos saberes curriculares e experienciais.

Daí uma grande importância de as propostas de formação continuada se darem conta dessa dimensão. Apesar dos programas de formação continuada se restringirem quase que unicamente à tentativa de preencher as lacunas que a formação inicial deixou, particularmente relacionadas aos saberes que envolvem a matéria que lecionará, o desafio que essa formação tem devem transcender essa tarefa. Se considerarmos a tentativa que Tardif faz de conceituar o professor ideal, além de considerar certo distanciamento da academia com o saber prático do docente, podemos perceber em que medidas a formação continuada deverá se mobilizar. Vejamos o que fala o autor sobre o professor ideal:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2007, p.39)

No discurso do professor aparece, com certa ênfase, o reconhecimento da importância de espaços de troca, de aprendizagens promovidas com seus colegas de disciplina, de turma, com colegas que passam por situações cotidianas parecidas, que poderão contribuir com sua prática docente. Essa experiência provoca uma retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional, denominada pelo autor como retroalimentação, o que permite que o professor filtre e selecione os outros saberes, “permitindo assim os professores reverem seus saberes, julgá-los, e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituída pela prática cotidiana.” (TARDIF, 2007, p 53).

Tardif ainda conclui que o saber docente é essencialmente heterogêneo, que os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente e que, portanto, esses saberes são formadores de todos os demais saberes. Continua suas conclusões afirmando que esse panorama e que essas constatações exigem “uma

verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional.” (TARDIF, 2007, p. 55).

Os estudos acadêmicos confirmam o que na legislação brasileira já está expresso, quando lemos que um dos princípios da educação deve considerar a aproximação entre teoria e prática. Isso já fora analisado no plano nacional de educação, na lei de diretrizes e bases da educação nacional e, portanto, confirma que a legislação, nesse aspecto, não está em descompasso com os estudos e as pesquisas atuais. Por que, então, o espaço de formação continuada continua sendo espaço de discussão, de dúvidas sobre sua eficácia, ao ponto de mobilizar pesquisas e estudos para abordar os aspectos que contribuem para que uma proposta de formação seja efetivamente de qualidade.

Nesse sentido, Tardif afirma que uma proposta de formação continuada obterá êxito, na medida em que o pessoal docente for “concebido como ator e autor de sua formação” (2008, p. 44). Além disso, o autor ainda destaca que os professores devem ser inseridos nessa formação como formadores, “no sentido mais amplo da palavra, mas também como responsáveis pela tomada de decisões no que diz respeito aos programas e às práticas de formação” (TARDIF, 2008, p. 44). Por fim, Maurice Tardif aponta que um sistema que tem uma proposta séria de formação continuada é o sistema que a apóia e a valoriza.

Francisco Imbernón, educador e pesquisador espanhol, também dedica seus estudos à temática da formação permanente. Em *Formação permanente do professorado: novas tendências*, Imbernón (2009) reconhece que nos discursos e textos oficiais a formação permanente começa a ser assumida como aspecto essencial na perspectiva de se garantir sucesso nas reformas educativas, concordando com Saviani, quando este se refere ao discurso imperante, conforme fora analisado. Ao mesmo tempo, também constata que o discurso e o texto oficial não são garantia para a efetivação prática e coerente das diversas propostas, dificultando uma maior inovação dos processos educativos.

De forma contundente, chega a afirmar que “muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos destinados à capacitação do professorado ao grande lixo da inutilidade.” (IMBERNÓN, 2009, p. 34) Em seus estudos, constata que os sistemas de ensino oferecem muita formação, porém ações que ainda não conseguem olhar de forma mais eficaz para antigas reivindicações dos professores, uma proposta de formação que se aproxime dos problemas práticos reais. Propostas

ainda muito conservadoras, pautadas sobre a transmissão teórica ministrada de forma descontextualizada. Entende que a inovação é essencial, mas que essa inovação não é garantida de forma muito simples.

O autor não fica somente na constatação, mas aponta alguns meios para se estruturar propostas inovadoras que façam uma real diferença e que contribuam com a oferta de uma educação de qualidade. Ponto convergente com Tardif, quando Imbernón (2009, p. 37) destaca a necessidade de uma reestruturação das propostas de formação.

O objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu *status* trabalhista e social.

No momento em que estabelece essas reflexões, o autor acrescenta que para que isso seja possível faz-se necessária uma mudança de políticas educativas auxiliadas pela reivindicação dos professores. Compreende que a atribuição de uma maior autonomia aos professores é garantia de eficácia nas propostas de formação continuada. Entende, portanto, que o professor deve fazer parte da construção e efetivação das políticas públicas de um modo geral e, mais ainda, das políticas relacionadas com a formação, que reverterá exatamente sobre ele e conseqüentemente sobre a aprendizagem dos alunos.

O autor evidencia que grande parte das suas colocações já faz parte do discurso dos educadores, dos gestores, do meio educacional há algum tempo. Todavia, reconhece que o que está disseminado no vocabulário pedagógico e disseminado na literatura, ainda está muito distante tanto das políticas quanto das práticas de formação. Para compreender melhor a linha de raciocínio de Imbernón, destaco em tópicos os elementos que considera importantes para influenciar novas propostas de formação permanente de professores:

- A reflexão sobre a prática num contexto determinado;
- A criação de redes de inovação, comunidades de prática;
- Autonomia maior na formação com a intervenção direta do professorado;
- Partir dos projetos das escolas;
- Potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam” com a reflexão e a

análise das situações problemáticas.

Esse último aspecto recebeu do autor um destaque especial, pois compreende-o como idéia-eixo. Destaca que a reflexão e participação possibilitam, a partir do coletivo, a contribuição para se estabelecer um novo processo formativo, através de um trabalho colaborativo. Quanto ao elemento da reflexão, do profissional reflexivo, vamos evocar o que escreve Donald Schön, que aborda há tempos a formação de profissionais reflexivos. Nessa perspectiva, Schön (1992, p. 11) escreve:

E considero que a formação para uma prática reflexiva é, sem nenhuma dúvida, uma condição necessária mesmo que não resulte suficiente para a prática inteligente ou moral; pois, de que outro modo, podem os profissionais aprenderem a ser inteligentes, se não é através da reflexão sobre os dilemas da prática?

Não é de se estranhar o que afirma Imbernón, quando destaca a presença de reflexões e estudos acerca das saídas para uma prática de formação permanente inovadora. No entanto, segundo o autor, o discurso pedagógico, os estudos acadêmicos e os próprios discursos políticos estão distantes da efetivação da prática de formação, ocasionando ainda a queixa dos professores, que entendem que o que lhes é oferecido nas formações está distante da prática e que essa formação não lhes permite espaço de protagonismo e reflexão coletiva.

Schön questiona inclusive de que forma os profissionais aprendem a ser inteligentes a não ser através das reflexões sobre os dilemas da sua prática. Portanto, concluir a ausência de estratégias formativas que contemplem o processo reflexivo, coloca-nos em postura de preocupação, uma vez que o sistema educativo necessita de profissionais inteligentes, que possam promover ambientes e situações de aprendizagem que efetivamente promovam uma educação que forme pessoas críticas, reflexivas e autônomas. Como pensar políticas de formação continuada de professores desvinculado da prática cotidiana, distante do espaço e da vida onde efetivamente ocorre a aprendizagem, finalidade de todo e qualquer investimento em formação.

Pimenta se associa a outros pesquisadores que centram seus estudos sobre a formação de professores e aponta a deficiência das propostas que se pautam sobre cursos de suplência ou atualização de conteúdo:

No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a

de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (PIMENTA, 2002, p. 16)

A autora manifesta sua preocupação com as propostas pouco eficientes que pautam sua metodologia em cursos de suplência, uma vez que pouco modificam a prática docente. Essa insistência tem levado à repetição histórica de fracassos escolares, já que o que decorre da proposta de formação continuada não tem implicação sobre a aprendizagem dos alunos. Entende a autora ainda que a saída é tomar a prática docente e a realidade pedagógica escolar nos seus contextos. A formação continuada de professores não pode prescindir da realidade escolar. Nesse sentido, Libâneo (2005) escreve sobre os espaços compartilhados, apresentando dois conceitos próximos, mas distintos, e que compreendidos e vivenciados em sua essência, oportunizarão boas experiências de formação continuada, em consonância com os pensamentos anteriormente citados de Pimenta. Escreve o autor:

[...] para além de uma reflexividade cognitiva, é preciso a reflexividade comunitária, a reflexividade compartilhada, num esforço de instaurar nas escolas uma prática de gestão e convivência lastreada na construção de significados e entendimentos compartilhados a partir das diferenças e da busca de valores universais comuns. (LIBÂNEO, 2005, p. 77)

A proposta de formação continuada, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de constituição e composição de comunidades de convivência e de partilha comum, no sentido comunitário, coletivo, contribuirá para oferecer espaços privilegiados que oportunizem momentos de aprendizagem permanente, numa perspectiva reflexiva, que prestigie a capacidade docente em gerenciar sua formação permanente. Todavia, para que isso seja garantido, a política pública necessita reconhecer no espírito da sua legalidade, esse importante componente do desenvolvimento profissional, que é a capacidade da interlocução entre gestores dos sistemas e docentes desses mesmos sistemas, a importância de comporem uma comunidade ampliada de reflexão, a importância da elaboração e da execução de propostas genuinamente democráticas e autônomas para a sua realidade local, em consonância com os desafios percebidos e apontados pelos diagnósticos dos diferentes sistemas de ensino.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

4.1 METODOLOGIA

Para compreender melhor o universo da gestão em educação, de modo a permitir um retrato de seu cotidiano em toda sua riqueza e oferecer elementos importantes para uma melhor compreensão do papel da gestão e suas relações com uma educação pública de qualidade, é necessário um envolvimento e uma interação entre pesquisador e participante, um envolvimento maior com o objeto de estudo.

O paradigma naturalístico responde a esse desafio, a essa trama de envolvimento, a essa aproximação, e, portanto, é o paradigma eleito para o desenvolvimento dessa pesquisa. Conforme Castro (1994), em capítulo intitulado *Metodologia da Pesquisa Qualitativa: revendo as ideias de Egon Guba*, publicado no livro *Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação*, organizado por Engers na obra *Paradigmas e Metodologias*, o paradigma naturalístico ou construtivista contrapõe-se ao paradigma tradicional, na medida em que reconhece múltiplas realidades, aproxima aquele que conhece do que é conhecido. A pesquisa é marcada por valores, portanto, não-neutra, todos os seres estão em processo mútuo de autodefinição. (CASTRO, 1994, p. 57).

Numa interpretação dos estudos de Guba e Lincoln, Castro argumenta que o paradigma naturalístico, mais tarde renomeado pelos próprios autores como paradigma construtivista, “exige do pesquisador um posicionamento epistemológico definido que o ajuda a demarcar e a se posicionar de uma forma pessoal e integrada ao realizar uma investigação” (CASTRO, 1994, p. 56). Um paradigma de caráter qualitativo, que se caracteriza por romper com modelos tradicionais, deixando de ser “uma busca de leis universais para assumir um objetivo mais complexo de compreensão de múltiplas possibilidades” (CASTRO, 1994, p. 56). Além disso, caracteriza-se ainda por reconhecer realidades construídas e holísticas, e por permitir hipóteses de trabalho limitadas no tempo e ao contexto. (CASTRO, 1994, p. 57). A presente pesquisa inevitavelmente reforça esse entrelaçamento entre pesquisador e pesquisado, ainda mais que, conforme mencionei anteriormente, fui secretário municipal de educação por nove anos e integrante da diretoria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, história que atribui-me certezas e incertezas que se colocam em confronto permanente com os dados obtidos através

dos dois estudos de caso em questão, colocando-me também em processo de auto definição. Além disso, a escolha do tema é algo carregado de subjetividade, é uma escolha temática que tem a ver com a trajetória profissional e pessoal.

Considerando que o estudo se debruçou sobre um espaço delimitado de gestão escolar, portanto, num universo bastante reduzido, particularmente sobre a figura do dirigente municipal de educação de uma determinada realidade e os professores daquela rede, e que esta constitui uma unidade dentro de um sistema mais amplo, retratando uma unidade em ação e permitindo compreender algo singular, único e particular, o enfoque adotado está organizado sobre um estudo de caso.

Yin (2005, p. 20) afirma:

Como estratégia de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados.

Ao mesmo tempo, a metodologia do estudo de caso volta-se para contribuir com o conhecimento dos fenômenos de um determinado grupo, o que se mostra essencial para analisar as expectativas dos professores entrevistados na pesquisa, uma vez que a fala desses profissionais configura um elemento importantíssimo da pesquisa, já que parte do pressuposto de que a participação dos diferentes autores é imprescindível para a elaboração de qualquer política pública, a partir de uma visão co-partilhada, pautada por relações horizontais e, conseqüentemente, qualificados.

Yin ainda afirma que a metodologia do estudo de caso representa uma estratégia preferida quando o foco se centra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Nesse sentido, analisar as políticas públicas de formação de professores das duas redes de ensino, Igrejinha e Campo Bom, mostrou-se eficaz através de estudos de caso, na medida em que apresenta, nas situações reais e cotidianas da gestão educacional e da docência, as tensões e soluções dos desafios educacionais, particularmente das políticas públicas municipais de formação continuada.

4.2 PARTICIPANTES, COLETA E ANÁLISE DE DADOS

4.2.1 Participantes

A pesquisa foi realizada em duas redes municipais de educação. Para definição dessas redes, foi utilizado o critério de melhor Índice de Desenvolvimento de Educação – IDEB de 2007, divulgado pelo governo federal, disponibilizado no site¹² oficial do Ministério da Educação. Esse índice, em nível nacional, representa o índice de referência da qualidade educacional brasileira. Para chegar aos municípios de Campo Bom e Igrejinha, fiz o levantamento de todos os IDEBs dos municípios que integram o Vale do Sinos e o Vale do Paranhana, a partir do levantamento individual dos municípios e posterior comparação, uma vez que não havia um *ranking* de classificação disponível. Foi utilizado um delimitador regional associado ao índice, reduzindo o mapa de pesquisa para identificação do município, ao Vale do Sinos e Vale do Paranhana, seguindo o critério de divisão regional estabelecido pela Federação dos Municípios do Rio Grande do Sul, Famurs. Para a entidade representativa dos municípios gaúchos, a divisão feita resulta em associações, sendo que a AMVRS, Associação dos Municípios do Vale do Rio dos Sinos, congrega justamente os dois vales mencionados.

Apesar de o dado levantado ser suficiente para a eleição dos municípios participantes da pesquisa, outros dois critérios importantes foram utilizados para que fosse possível fazer um resgate histórico das construções das políticas de formação: que fossem municípios que tivessem demonstrado evolução do seu índice de 2005 para 2007, e que tivessem assegurado a continuidade de sua gestão para o mandato seguinte. O segundo critério sugere uma maior eficácia na obtenção de dados relevantes para a pesquisa, partindo da expectativa de que um gestor que fala sobre sua própria ação traz mais elementos para a pesquisa. Pesquisando um município que tenha a continuidade da gestão garantida para mais um mandato possibilita falar com um gestor que já tem uma sequência e uma história de gestão, aumentando a possibilidade da obtenção de uma riqueza de dados maior. Esse critério não atingiu seu objetivo em Campo Bom, pois foi nomeada uma nova

¹² Conforme <http://ideb.inep.gov.br/Site/>. O índice de Campo Bom é de 5,3 para as séries iniciais e de 4,8 para as séries finais do ensino fundamental, enquanto que os índices de Igrejinha, 5,0 e 4,3, para as séries iniciais e finais, respectivamente.

secretária de educação, apesar da coligação da situação ter vencido o pleito eleitoral no final do ano de 2008.

Essa pesquisa se concentrou sobre os gestores públicos municipais de educação daqueles municípios, uma vez que o foco da análise está concentrado justamente sobre a concepção, as metas e diretrizes definidas e estabelecidas no planejamento daquela rede de ensino, além de escutar professores de cada rede de ensino, uma vez que são os profissionais diretamente envolvidos com as políticas de formação continuada de professores e sua participação é fundamental para poder estabelecer convergências e divergências entre as expectativas de gestores e educadores. Todavia, houve uma participação muito reduzida de professores de ambas as redes, fenômeno que se evidenciou na pesquisa e que assumiu certa centralidade na análise.

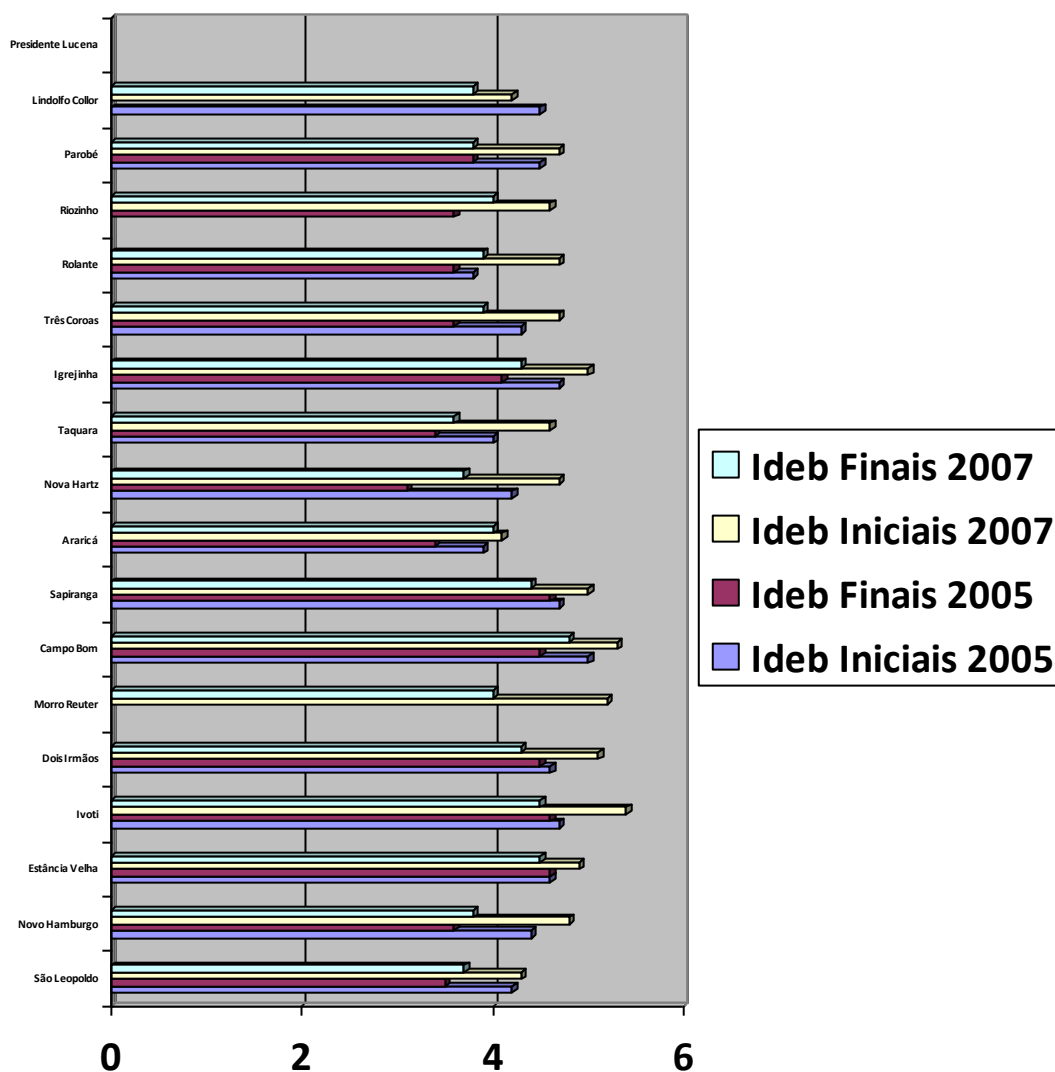
Alguns municípios se destacaram no levantamento do índice, mas foram excluídos da seleção, em função do cruzamento de critérios. Sapiranga, por exemplo, registra IDEB de 2007 superior ao de Igrejinha, 5,0 para as séries iniciais e 4,4 para as séries finais, porém, demonstrou queda do índice das séries finais, que em 2005 estava em 4,6. Por sua vez, Dois Irmãos, além de ter tido uma redução do IDEB das séries finais de 4,5 (2005) para 4,3 (2007), não teve a continuidade do governo garantida nas eleições de 2008. Já Ivoti, que tem IDEB superior a Igrejinha tanto nas séries iniciais quanto nas finais, e, superior a Campo Bom nas séries finais, teve a redução de seu índice nas últimas séries do ensino fundamental de 4,6 para 4,5.

É importante salientar que a rede municipal de Presidente Lucena não tem aferido seu índice tendo em vista que não se enquadrava nos critérios¹³ do Ministério da Educação para aplicação da Prova Brasil, avaliação de desempenho que compõe o universo de itens considerados para cálculo do IDEB. O mesmo fenômeno aconteceu com a rede municipal de Lindolfo Collor com o cálculo do IDEB das séries finais de 2005, com a rede municipal de Morro Reuter com os índices das séries iniciais e finais de 2005, e com a rede municipal de Riozinho, com o IDEB das séries iniciais de 2005.

Sendo assim, conforme o levantamento realizado, os dois municípios que se

¹³ A Prova Brasil, instrumento que integra o cálculo do IDEB, foi aplicada em 2007 somente nas escolas urbanas do país, em turmas de 4ª e 8ª série do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio com mais de 20 alunos.

enquadram nos critérios estabelecidos são os municípios de Campo Bom e de Igrejinha. Abaixo, podemos conferir a tabela com o levantamento dos índices dos dezoito municípios que compõem a região delimitada pela pesquisa:



Para fins de escolha dos professores, foi disponibilizado um questionário on-line (ver anexo), divulgado durante a Jornada Pedagógica de Igrejinha e durante o Seminário Municipal de Educação de Campo Bom, ambos ocorridos durante o mês de julho de 2009, e que envolveram todos os professores das duas redes, totalizando em torno de 970 docentes. Na oportunidade, foi feita uma explicação oral da pesquisa aos professores, além da entrega de uma carta de apresentação, que indicou inclusive o endereço de acesso para que todos os professores tivessem a

oportunidade de contribuir com a pesquisa (em anexo). Essa estratégia visou à universalização da participação, ou seja, dar acesso a que todos os professores das duas redes tivessem a possibilidade de participar de alguma forma com a pesquisa, contribuindo através de um instrumento de coleta de dados disponível a todos; além de possibilitar o levantamento do universo de professores dispostos a participar mais diretamente da pesquisa, através de entrevistas presenciais, uma vez que a pergunta final do questionário on-line perguntava justamente se o professor tinha interesse em participar dessas entrevistas. A partir das respostas obtidas, a escolha dos professores para as entrevistas presenciais deveria ter seguido o seguinte critério:

- Estivessem atuando entre 9 e 15 anos na rede. Isso possibilitaria a avaliação de pelo menos dois mandatos e já o início de um terceiro.
- Estivessem atuando nas séries finais do ensino fundamental, permitindo um recorte que aproximasse o perfil de professor.
- Estivessem atuando em duas redes distintas. Possibilitaria um olhar comparativo de diferentes políticas de formação continuada.
- Número de entrevistados – 30% do total de professores que se enquadram nos critérios (percentual aplicado na rede).

Os critérios acima não se referem ao total de professores das duas redes que se enquadram nesses critérios, mas somente aos professores das duas redes que participariam da pesquisa on-line disponibilizadas, aí sim, ao total de docentes de Campo Bom e Igrejinha.

No entanto, como houve uma participação muito restrita de professores quanto às respostas do questionário online, a opção foi por entrevistar todos os professores respondentes e que tivessem manifestado o desejo de participar de uma entrevista pessoal. Onze (11) professores responderam ao questionário, sendo oito (8) de Igrejinha e três (3) de Campo Bom. Até então, ainda não tinha o universo de participantes para as entrevistas, uma vez que duas (2) professoras de Igrejinha e uma (1) de Campo Bom quiseram restringir sua participação com as respostas fornecidas no questionário on-line. Somente oito (8) professores se dispuseram a conversar com o pesquisador, sendo dois (2) de Campo Bom e seis (6) de Igrejinha. Porém, apesar desses dados levantados, o panorama ainda viria a se modificar, uma vez que, após os contatos feitos por e-mail, telefone pessoal (residencial e celular), telefone da própria escola, somente uma (1) professora de Campo Bom e quatro (4)

de Igrejinha efetivaram sua participação, concedendo seus comentários, opiniões, emitindo suas expectativas acerca da política de formação continuada em sua rede de atuação, através de uma entrevista pessoal.

A partir desse novo panorama, importantes decisões foram tomadas para o desenvolvimento da pesquisa, desconsiderando os critérios previamente estabelecidos, e elencados novos critérios, que se restringiram a entrevistar todos os professores que efetivamente se dispuseram a agendar um horário para conceder uma entrevista. Esses cinco professores correspondem a 45% dos professores que responderam ao questionário on-line, e 72% dos professores que haviam se disponibilizado a conversar com o pesquisador pessoalmente.

4.2.2 Coleta de dados

Yin (2005, p. 126) destaca que “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação.”, uma vez que esse universo maior de dados apresenta um panorama mais ampliado e com diferentes características do objeto pesquisado.

Para fins da coleta de dados, foram utilizadas múltiplas fontes de evidências. Foi realizado um levantamento da legislação das políticas públicas acerca da formação de professores, particularmente a legislação nacional (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, além das legislações municipais das redes eleitas para a pesquisa, como os Planos Municipais de Educação e dos Planos de Carreira dos casos em questão, que serviram de fonte de análise no momento em que é apresentada a situação educacional da rede e mesmo durante a análise das falas dos gestores e dos docentes das redes.

Conforme Yin (2005, p. 116), “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas”. Prossegue o autor afirmando que “as entrevistas são fontes essenciais de informação para o estudo de caso” (YIN, 2005, p.116). Dessa forma, decidiu-se que, além da coleta de documentos e leis, seria dada ênfase e centralidade às entrevistas com os gestores e professores das redes de ensino.

Associado a essa importante fonte de evidências que apresenta o panorama da legislação nacional e municipal vigente, entrevistas semiestruturadas (conforme anexo) foram realizadas com os dois gestores municipais, devidamente gravadas e transcritas. A opção pelas entrevistas semiestruturadas teve o objetivo de oportunizar uma entrevista mais espontânea por parte do entrevistado, permitindo assim a obtenção de uma quantidade e qualidade de informações maiores, sem perder de vista questões centrais, objetivo da pesquisa, garantidas pelas questões centrais elencadas pelo pesquisador. Além disso, entrevistas espontâneas foram conduzidas com professores das duas redes de ensino, permitindo aos professores uma liberdade e autonomia para contribuir com as informações que acharam mais pertinentes em relação à formação continuada de professores.

Observações diretas do ambiente das secretarias municipais de educação e de formações sendo realizadas nas redes em estudo também compõem o universo da coleta de dados. A observação do ambiente da secretaria de educação ocorreu no momento da realização das entrevistas com as gestoras municipais de cada município, uma vez que as entrevistas foram realizadas nas dependências da secretaria. Por sua vez, a observação de espaços de formação se limitou à participação nos seminários de educação de cada rede, durante o momento em que também foi realizada a divulgação e sensibilização dos professores para participação no questionário on-line.

4.2.3 Análise de dados

A análise das evidências do estudo de caso, a partir da coleta de dados obtida consiste, segundo Yin (2005, p. 137) em “examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombina as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo”.

Para fins de análise de dados desta pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo. Conforme Moraes (1994), a análise de conteúdo, no início, voltou-se mais para pesquisas tradicionais, quantitativas. Porém, com o passar do tempo, a evolução do estudo da linguagem fez compreender que esta pretensão era ilusória, já que toda a leitura é uma interpretação. Ainda conforme o autor, a análise de conteúdo atinge objetivos que podem restringir-se a meras descrições do fenômeno, porém, numa perspectiva de pesquisa qualitativa, como se enquadra a presente

pesquisa, movimenta-se para o campo da interpretação, ampliando significativamente as possibilidades da análise de conteúdo. Moraes (1994, p. 107) reconhece inclusive que “a análise de conteúdo também cresce em qualidade ao se superarem objetivos meramente descritivos”. Para Moraes, fica claro que as possibilidades da análise de conteúdo dependerão do paradigma que sustenta e fundamenta a pesquisa em questão, e reconhece que para atingir sua fecundidade máxima, requer um envolvimento dos aspectos subjetivos na análise.

A análise de conteúdo segue o método descrito por Bardin, configurado pela organização da análise (que envolve a exploração do material), a codificação, a categorização (neste caso previamente definida) e a inferência. Considerando que as entrevistas conduziram os estudos de caso de modo sistemático e recorrente, a análise de conteúdo como recurso, segundo Bardin (2009, p. 89), é indispensável, especialmente “para tirar partido de um material dito qualitativo”. Quanto aos níveis de análise das entrevistas, o trabalho prestigiou tanto o nível horizontal, uma vez que “esse tipo de análise é insubstituível no plano da síntese, da fidelidade entre analistas; permite a relativização, o distanciamento mostra as constâncias, as semelhanças, as regularidades” (BARDIN, 2009, p. 91); quanto o nível que se situa na técnica da decifração, entrevista por entrevista. Dessa forma, afirma Bardin, os dois níveis propostos, que podem ocorrer de forma sucessiva ou imbricada, enriquecem-se mutuamente.

Sendo assim, as entrevistas foram analisadas horizontalmente, propondo a confluência dos discursos em torno de categorias previamente estabelecidas, quais sejam políticas públicas – gestão democrática – formação continuada de professores – qualidade da educação e participação docente, além da análise individual, entrevista por entrevista, dela consigo mesma, e dela com as demais entrevistas.

5. FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTUDOS DE CASO DE SISTEMAS DE ENSINO

5.1 MUNICÍPIOS ELEITOS PARA A PESQUISA

5.1.1 Município de Campo Bom

Localizada no Vale do Rio do Sinos, distante 50 km de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, Campo Bom tem 57.226 habitantes, conforme estimativas censitárias de 2004. Localiza-se na região metropolitana e tem uma área de 61.4 km². Município colonizado em 1825, sua história se mistura com a história da imigração alemã no Rio Grande do Sul, que iniciou no estado em 1824, começando o processo de colonização pelo município de São Leopoldo, a quem Campo Bom pertenceu no início de sua história.

Maior produtor de mudas de hortaliças do estado, Campo Bom também se destaca pela produção do calçado, uma vez que pertence à região coureiro calçadista. O setor do calçado historicamente marcou o desenvolvimento econômico da região, e o município foi o primeiro no país a exportar o produto. Na cidade, foi construída a primeira Igreja de culto evangélico do sul do país, além da primeira escola evangélica da região sul. Mostra-se assim, pioneira em aspectos importantes, como religião, educação e economia.

Conforme dados do site oficial do município, a rede municipal de educação de Campo Bom tem mais de 8.600 estudantes, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos. A seguir, segue um quadro, apresentando os principais dados educacionais referentes ao município:

Quadro 1 – Situação educacional da rede municipal de Campo Bom

Número de escolas de Ensino Fundamental	20
Número de escolas de Educação Infantil	19 escolas municipais e 01 escola comunitária infantil
Número de alunos no Ensino Fundamental	6.808
Número de alunos na Educação Infantil	1.694
Número de alunos na EJA	141
Número de professores da rede	Aprox. 600
IDEB 2007 séries iniciais	Quadro abaixo

IDEB 2007 séries finais	Quadro abaixo
Índice de alfabetização	87,2%
Salário básico do professor graduado	R\$ 1.002,09
Possui Plano de Carreira e ano da última versão	Sim – 2003 – Está sendo adequado o atual cfe. Legislação vigente
Possui Plano Municipal de Educação e ano da aprovação	Sim – 2009
Possui Sistema Municipal de Ensino e ano da implantação	Lei Municipal nº 3008/96 de 28 de novembro de 2006

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campo Bom

Quadro 2 - IDEBs observados em 2005 – 2007 e Metas – Campo Bom

		IDEBs observados		Metas projetadas	
Brasil	Anos	2005	2007	2007	2021
Ensino Fundamental	Iniciais	3,8	4,2	3,9	6,0
	Finais	3,5	3,8	3,5	5,5
Rio Grande do Sul					
	Anos	2005	2007	2007	2021
Ensino Fundamental	Iniciais	4,2	4,5	4,3	6,3
	Finais	3,5	3,7	3,5	5,5
Campo Bom					
	Anos	2005	2007	2007	2021
Ensino Fundamental	Iniciais	5,0	5,3	5,0	6,9
	Finais	4,5	4,8	4,5	6,3

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar

Quanto aos aspectos político/administrativos, é importante ressaltar que por oito anos seguidos a cidade foi governada pelo mesmo prefeito e que, em 2008, foi eleito o candidato apoiado pelo governo da situação, iniciando seu mandato no ano de 2009. Apesar de a situação ter se mantido no poder, o novo prefeito promoveu algumas mudanças, entre elas a nomeação de uma nova secretária de educação. Segundo a própria secretária, essa mudança representa a tentativa de atribuir ao discurso político e à prática da gestão uma postura de aproximação e de diálogo com os profissionais da educação, tornando público um discurso assumido de

alteração do plano de carreira e de conseqüente aumento salarial, reivindicação recorrente dos educadores. O salário apresentado no quadro 1 já é resultado de um aumento salarial de 10%, concedido no período posterior às entrevistas, segundo afirmações da gestora de Campo Bom.

Destaca-se na cidade uma estrutura privilegiada, conforme aponta a secretária, especialmente com a presença de um Centro de Educação Integrada – CEI – que congrega um ginásio poliesportivo, um centro aquático, um auditório amplo e moderno, salas de cinema, biblioteca municipal, salas de atividades de arte e educação, além de uma escola de ensino fundamental. Uma obra de destaque regional, motivo de orgulho dos moradores e profissionais envolvidos com a gestão educacional, uma vez que o espaço reverte benefícios diretos, tendo em vista a oferta de atividades extra-curriculares, acesso cultural de qualidade, como shows, filmes, livros e teatros, além de educação em tempo integral. Conforme palavras expressas por um material institucional obtido por ocasião da entrevista realizada com a gestora de educação, o CEI expressa o desejo por modernidade, educação, esporte, cultura, lazer, acessibilidade e inovação. Este mesmo espaço também abriga algumas atividades relacionadas com a formação de professores, inclusive o Seminário Municipal de Educação, evento do qual pude participar por ocasião da divulgação da pesquisa e sensibilização à participação.

A educação de Campo Bom também vem se destacando pelo aumento do IDEB, quando comparamos os índices aferidos em 2005 e em 2007. Se atualmente os índices são de 5,3 e 4,8 nos nas séries iniciais e finais, respectivamente; em 2005, os índices eram de 5,0 e 4,5 para os mesmos níveis do ensino fundamental. Além disso, o quadro demonstra que o município superou as metas estabelecidas pelo governo federal no que se refere à evolução do IDEB de 2005 para 2007. Enquanto isso, o sistema municipal de ensino aprovou somente no ano de 2009 seu Plano Municipal de Educação, após oito anos de vigência do Plano Nacional de Educação. Essa aprovação ocorreu no período que sucedeu a entrevista, tanto que a secretária havia comentado a inexistência do Plano Municipal de Educação de Campo Bom na oportunidade. Associado a isso, o plano de carreira do magistério, assim como todos os planos de carreira do país, está passando por reformulações,

em decorrência da lei 11.502/2007¹⁴. No entanto, muito mais que uma revisão do plano para adequações de nomenclaturas e ajustes legais, o centro dessa nova construção vem sendo a remuneração, pauta central das reivindicações dos profissionais da rede. Por fim, e não menos importante, Campo Bom é um município que já tem instituído o Sistema Municipal de Ensino, com atribuições, portanto, de normatização, inclusive, o que permite ao ente federado uma autonomia maior quanto à implantação de políticas públicas em educação, respeitadas, naturalmente, as legislações maiores.

Como o município de Campo Bom não tinha seu Plano Municipal de Educação até poucos meses, não foi possível observar dispositivos legais acerca de políticas públicas na área da formação continuada.

5.1.2 Município de Igrejinha

Igrejinha é um município de 26.767 habitantes, conforme estimativas do IBGE para 2004. Sua área territorial compreende 136,82 km², conforme dados do site oficial do município. É um município que completa este ano 45 anos de independência política, tendo sido emancipada no ano de 1964. Localiza-se na microrregião Gramado-Canela e dista 66 km da capital, Porto Alegre. Apresenta uma colonização eminentemente germânica, reconhecida nacionalmente como a cidade que promove a maior *Oktoberfest* de caráter comunitário do Brasil. Seu processo colonizador também decorreu do início da colonização germânica no Rio Grande do Sul. Porém, deu-se por volta de 1947, período posterior ao de Campo Bom, até porque este município localiza-se mais próximo de São Leopoldo, berço da colonização no estado.

A base da economia de Igrejinha também está concentrada na indústria calçadista, produzindo tanto para o mercado interno quanto para o mercado externo. Recentemente, o município atraiu investimentos de uma cervejaria, agregando altos retornos para a economia local.

Segundo dados do site oficial do município, a rede municipal de educação

¹⁴ Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

de Igrejinha atende aproximadamente 4.000 alunos, compreendendo a educação infantil e o ensino fundamental. Abaixo, segue o quadro síntese dos principais dados educacionais da rede:

Quadro 3 - Situação educacional da rede municipal de Igrejinha

Número de escolas de Ensino Fundamental	13
Número de escolas de Educação Infantil	10
Número de alunos no Ensino Fundamental	3265
Número de alunos na Educação Infantil	898
Número de professores da rede	373
IDEB 2007 séries iniciais	5,0
IDEB 2007 séries finais	4,3
Índice de alfabetização	94.5%
Salário básico do professor graduado	R\$1.085,69
Possui Plano de Carreira e ano da última versão	2004 ¹⁵
Possui Plano Municipal de Educação e ano da aprovação	2002
Possui Sistema Municipal de Ensino e ano da implantação	2002

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Igrejinha

Quadro 4 - IDEBs observados em 2005 – 2007 e Metas - Igrejinha

		IDEBs observados		Metas projetadas	
Brasil	Anos	2005	2007	2007	2021
Ensino Fundamental	Iniciais	3,8	4,2	3,9	6,0
	Finais	3,5	3,8	3,5	5,5
Rio Grande do Sul	Anos	2005	2007	2007	2021
Ensino Fundamental	Iniciais	4,2	4,5	4,3	6,3
	Finais	3,5	3,7	3,5	5,5
Igrejinha	Anos	2005	2007	2007	2021
Ensino Fundamental	Iniciais	4,7	5,0	4,8	6,7
	Finais	4,1	4,3	4,1	6,0

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar

¹⁵ O Plano de Carreira de Igrejinha está passando por reformulações, porém, já houve uma alteração no transcorrer deste ano, alterando a carga horária semanal do professor de 22 horas para 20 horas.

Igrejinha também possui sistema municipal de ensino, implantado desde o ano de 2002, o que demonstra que já há sete anos assumiu de ato a dimensão da autonomia reconhecida pela legislação nacional, artigo 211¹⁶ da Constituição Federal, que versa sobre a organização dos entes federados em seus sistemas de ensino, portanto, permitindo que municípios organizassem os seus sistemas e não estivessem necessariamente vinculados ao sistema estadual, como historicamente vinha ocorrendo.

O salário básico do professor graduado de Igrejinha é de R\$ 1.085,69, próximo do salário do professor de Campo Bom, após o aumento de 10% que estes professores receberam. Todavia, não consta no histórico do plano de carreira de Igrejinha um período de reformulações que tivesse reduzido vantagens, o que justifica a centralidade da discussão de Campo Bom em torno das questões da remuneração.

No que se refere à previsão da formação continuada nos documentos oficiais, Igrejinha prevê a seguinte redação no seu plano de carreira¹⁷, na seção IV, que se refere à qualificação do profissional:

Art. 9º A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários. (2004, fls. 4)

A legislação escreve que a qualificação profissional objetiva ao aprimoramento permanente do ensino e à progressão na carreira. Além disso, cita cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, reconhece a oferta de programas de aperfeiçoamento em serviço, além de outras atividades de atualização profissional, com a ressalva de observar os programas prioritários. A legislação municipal, portanto, reconhece textualmente a qualificação profissional, citando formas de promoção, elencando inclusive dois objetivos: progressão na carreira, e aperfeiçoamento do ensino, discurso recorrente nas falas da secretária de educação de Igrejinha, abordadas a seguir, quando seguidamente faz menção de que a formação deve contribuir com a melhoria do ensino.

¹⁶ Art. 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

¹⁷ Lei Municipal nº 3496, de 19-01-04

5.2 GESTÃO MUNICIPAL: OLHARES DOS GESTORES DA EDUCAÇÃO DE CAMPO BOM E IGREJINHA

Nas próximas considerações, acompanharemos os olhares convergentes e divergentes das gestoras municipais de educação dos dois municípios em estudo, apontando questões que essencialmente se referem às categorias elencadas por conta da análise do conteúdo obtido nas entrevistas efetuadas, quais sejam: políticas públicas, gestão democrática, formação continuada de professores e qualidade da educação. Por uma questão de redação, optou-se por desenvolver os conceitos de modo contínuo, não-estranho, não enfatizando e enquadrando os conceitos nas categorias, apesar de serem perceptíveis durante a leitura.

Ambas as dirigentes municipais de educação reconhecem que os índices que as duas redes apresentam tanto do IDEB quanto do SAERS são indicadores de que a educação oferecida pelas suas redes é de qualidade. Mas, ao mesmo tempo, reconhecem que isto é apenas um diagnóstico de que ações devem ser tomadas para sanar deficiências do sistema, uma vez que visam seu aperfeiçoamento, não se acomodando sob essa qualidade aferida pelas avaliações externas. Manifesta-se assim a secretária de educação de Igrejinha, ao abordar a qualidade da educação de seu município:

Por melhor que a educação esteja indo, e hoje a gente pode ver isso pelos resultados, tanto do IDEB quanto do SAERS, a gente tem condições de saber se o município, se a educação municipal vai bem ou não, ou pelo menos se se destaca na região ou se está aquém disso, isso é só o norte pra aí saber o que fazer.

A secretária de Igrejinha está em sintonia com o que a entidade que a representa, UNDIME, preconiza no seu documento norteador, o Caderno de Orientações ao Dirigente Municipal de Educação, que destaca o diagnóstico como elemento essencial e ponto de partida para a tomada de decisões. Isso se evidencia nas seguintes colocações da entidade:

Uma atitude importante do planejamento será um profundo mergulho na estrutura informal da Secretaria e na realidade educacional do município. Dessa forma, pode-se entender mais sobre as demandas que chegam com mais facilidade ou descobrir o curso daquelas que sempre encontram o indeferimento como resposta. (UNDIME, 2008, p. 27)

Por sua vez, a secretária de educação de Campo Bom, quando se refere à qualidade da sua rede, reconhece não conseguir interpretar com clareza os índices, uma vez que se contrapõem aos requisitos que entende serem essenciais para a oferta de uma boa qualidade do ensino, destacando especialmente questões que se referem ao planejamento sistematizado e à boa remuneração profissional. A secretária conclui a resposta ao questionamento acerca da educação de Campo Bom, dizendo que a realidade da rede vai contra o que se aprende na universidade. Afirma a gestora:

Bom, eu avalio ela muito boa, até porque os indicadores mostram que ela é bastante [...], são bons os números. Mas como a gente conversou em outras oportunidades, às vezes eu me questiono, eu não consigo parar muito pra pensar, mas tem umas coisas que são meio contraditórias. Porque a vida toda na universidade, tu escutas que o quesito de tu teres um salário condizente, aquele que é almejado, tu teres um plano municipal são fatores determinantes pra coisa acontecer. E aqui em Campo Bom, não tem no papel, não tem hoje o plano no papel. O Plano de Carreira até, há duas semanas atrás, eu recebi uma comissão de professores [...] reivindicando algumas coisas. Então, isso demonstra que não é determinante tu teres um bom salário pras coisas acontecerem. Então, isso, eu me questiono, acho muito interessante tua pesquisa no sentido, porque vai contra tudo o que a gente aprendeu na universidade.

Essas indagações da secretária reconhecem que, apesar de inexistir um plano municipal de educação sistematizado, apesar de haver descontentamento com o atual plano de carreira, especialmente no que se refere à remuneração, os índices do município são elevados. A própria secretária não tem respostas para esse fenômeno, porém, fica evidente que há diversos fatores que influenciam uma educação de qualidade, não sendo a questão da remuneração, em Campo Bom, determinante para a obtenção de resultados e de índices educacionais de destaque.

Um fenômeno que transparece nas conversas com as duas gestoras refere-se ao tempo em que se está à frente do espaço de gestão. Se, por um lado, a gestora de Igrejinha afirma categoricamente que precisou de dois mandatos para promover mudanças significativas na rede, alegando inclusive receio quanto à reação dos docentes num primeiro momento, a gestora de Campo Bom aponta caminhos e certezas pessoais de necessidade de mudança, mas ainda procura respostas a questionamentos como o porquê de índices tão altos face à deficiência de planejamento, ou mesmo de uma remuneração insatisfatória, como pudemos verificar na citação anterior, quando a gestora verbaliza que “isso demonstra que não é determinante tu ter um bom salário pras coisas acontecerem. Então, isso, eu me

questiono, [...] porque vai contra tudo o que a gente aprendeu na universidade”. A secretária se encontra no início de sua gestão e ainda está fazendo uma leitura da situação da secretaria, apesar de ser professora da rede, e de ter a intenção de imprimir sua marca no trabalho.

Ao mesmo tempo, é visível o momento distinto por que passam ambas as redes de ensino. Enquanto a conversa com a gestora de Igrejinha se desenrola por um período de aproximadamente duas horas, pautando permanentemente questões inerentes à formação continuada, a gestora de Campo Bom retoma continuamente necessidades urgentes que demandam olhares imediatos, através do diálogo em comissões. Dessa forma, a entrevista realizada com Campo Bom teve maiores dificuldades de levantar elementos acerca da formação continuada, uma vez que se centrou sobre angústias da gestora que se colocava fortemente naquele momento, especialmente a reelaboração do plano de carreira. Em certa altura da conversa, a secretária afirma que está revendo o plano de carreira, o regimento interno e elaborando o plano municipal de educação, tudo em comissão. Quando aborda as comissões, aponta um primeiro aspecto acerca da formação:

Com comissão, tudo com comissões, assim: conselho de educação e os profissionais de educação. Mas isso me intriga, porque a coisa anda, a coisa flui, mas isso também demonstra que a formação dos nossos professores, independente que, e a gente sabe que se tu for conversar com eles, eles vão reivindicar que o salário deles é o mais baixo da região, mas a formação deles é bem elevada.

Surge nessa fala da secretária um elemento que se mostrou recorrente na conversa, a prioridade e o enfoque que a discussão do plano de carreira vem tendo na rede municipal de educação de Campo Bom, o que, sem dúvida, foi um dificultador para que se aprofundasse questões acerca da formação continuada de professores. Todavia, a secretária reconhece que a boa formação dos professores da rede vem possibilitando significativas discussões tanto do plano de carreira, regimento interno, quanto do plano municipal de educação. Ao mesmo tempo, fica evidente que a gestão municipal se propõe a elaborar as políticas públicas através de espaços coletivos, constituídos por membros do conselho municipal de educação, que tem uma composição bastante plural, quanto pelos professores da rede, o que demonstra uma postura e um importante indicativo de gestão democrática, princípio constitucional. Ficou evidente, no transcorrer da conversa, que a formação continuada não está no centro da discussão com a rede, uma vez que há uma

preocupação em atender demandas imediatas dos docentes, especialmente as que se referem à remuneração profissional e ao plano de carreira.



Entrevista realizada com a Secretária Municipal de Educação de Campo Bom, no dia 07/07/2009, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação

Por sua vez, a secretária de educação de Igrejinha afirma que a gestão aproxima o profissional de um universo maior. Como ela já vem desempenhando as funções de dirigente de educação daquele município há mais de oito anos, aponta categoricamente questões centrais do processo tanto da gestão, quanto da implantação das políticas públicas acerca da formação continuada de professores. Nesse sentido, e considerando a anteriormente mencionada gestão democrática como um dos princípios da educação brasileira, a secretária faz uma afirmação contundente:

Os professores de sala de aula não querem o coordenador pedagógico, o coordenador pedagógico não quer o diretor interferindo, aliás, não quer a equipe pedagógica da secretaria de educação, o gestor, no meu caso, o gestor da secretaria, não gosta que alguém venha dizer como ele deve fazer, isso eu acho que é cultural, é do professor isso.

Essa fala se torna bastante significativa no transcorrer da pesquisa, particularmente no estudo de caso que se debruça sobre Igrejinha, uma vez que as falas acerca do descontentamento nessa relação de gestão e de coordenação do processo de formação continuada de professores vêm sendo relativamente conflitantes. Porém, antes mesmo de aprofundar essa análise, que se desenvolverá

mais a partir das falas dos docentes, o ponto central a ser destacado nesse momento é a dimensão da gestão, e as complicações nas relações de poder que se instalam, ao ponto de *culturalmente* não haver tolerância à relação dialógica e reflexiva. Assim sendo, e assim se configurando, implantar uma proposta de gestão que vise à formação do professor reflexivo, participante da construção e elaboração das políticas públicas em educação se torna um obstáculo que ainda necessita ser transposto, o que somente poderá ocorrer se a gestão democrática for vivenciada no cotidiano do processo educativo, que deve se dar no interior da escola (LIBÂNEO, 2005, p. 77).



Entrevista realizada com a Secretária Municipal de Educação de Igrejinha, no dia 25/06/2009, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação

A secretária de Igrejinha, ao mesmo tempo em que reconhece a dificuldade de abertura às contribuições dos pares e dos demais colegas que compõem o universo maior da educação de um sistema de ensino, também entende que está efetivamente nas mãos de todos esses profissionais a possibilidade da mudança. Denomina os agentes da mudança como professores, o professor diretor, o professor de sala de aula, o professor coordenador, o professor secretário de educação, na mão desse professor polissêmico o fazer a diferença. Nessa perspectiva, a secretária enaltece que a secretaria de educação tem uma política de acompanhamento mais sistemático ao professor. Reconhece que essa proposta de

formação implica em muito mais incomodação e trabalho, chegando a afirmar que “isto gera muito mais problemas que o modelo anterior [...] porque o professor não quer”. Segundo a professora, não quer porque estabelece indagações, perguntas sobre a prática e porque a formação torna-se pesada, uma vez que é realizada à noite, após uma dupla jornada de trabalho, para muitos professores.

Nesse ponto, percebem-se alguns olhares distintos entre as gestoras. Enquanto a secretária de Campo Bom reconhece que, apesar de dificuldades salariais, os professores “são muito comprometidos [...]. Eles podem não concordar com a administração, mas, assim, isso é uma coisa muito forte neles”, a secretária de Igrejinha, ao se referir especificamente à proposta de formação continuada com um maior acompanhamento, afirma que ele não quer, e continua afirmando que “vamos continuar tendo professores resistentes a esse modelo”.

Ambas as redes de ensino estão inseridas na proposta federal de formação continuada de professores, tendo aderido aos programas do Pró-Letramento e do Gestar II. De um modo geral, a base da política pública municipal de formação continuada de professores vem sendo essa, acompanhada de arranjos locais, ambos se encontrando num estágio inicial de experiência. Em Igrejinha, a metodologia desses programas federais foi adotada nas propostas locais, ampliando a oferta de programas de formação a todos os professores da rede, inclusive coordenadores pedagógicos. Segundo a secretária, Igrejinha trabalha hoje “com todas as qualificações com atividade a distância na prática”. Ela explica que esse é um modelo de qualificação em que se trabalha com todos os professores na sua área de atuação, mas não “na formação de ouvir e voltar pra escola, se aplicar aplicou, se usou, usou, se não usou, não faz mal”. A gestora de Igrejinha justifica essa decisão justamente por avaliar que muitas das ações desenvolvidas ao longo dos últimos anos serviram pra pouca coisa. Importante destacar que a formação continuada de professores pautava-se por jornadas pontuais e incorporação de políticas públicas federais como a implantação do ensino fundamental de nove anos, a inclusão. A secretária sustenta que, com o tempo, foram se dando conta de que “uma jornada, ela precisava trabalhar com conceitos maiores, [...] com ideias, com uma mudança de paradigma, de poder fortalecer”. Essa concepção alia-se às conclusões dos estudos de Castro (2008) de que a qualidade da educação não melhorou nas realidades estudadas, uma vez que a formação continuada de professores continuava se pautando sobre seminários e cursos.

Por sua vez, em Campo Bom, além de participar dos programas federais, este ano foi instituída uma proposta de formação denominada jornadas educativas. Conforme a secretária, nessa proposta tem professores voluntários da própria rede que se oferecem para ministrar alguma formação para os professores, ou mesmo sugerirem algum profissional que possa ministrar formação na área reconhecida pelos professores como importante para a rede. Esses profissionais são certificados pela secretaria. “Eu fiz meu mestrado, fiz o meu pós na área de psicomotricidade. Eu digo o público que eu quero trabalhar e eu vou trazer os profissionais”, comenta a secretária. Diferentemente da proposta de Igrejinha, que institui a formação continuada a todos os professores com frequência obrigatória inserida na carga horária de trabalho, em Campo Bom a secretária oferece cursos que recebem inscrições por interesse, depois do horário, apesar de permitir que parte dessa carga horária seja reconhecida no horário de trabalho.

Ambas as secretarias destacam iniciativas no sentido de oferecer formação continuada que se preocupe com questões que transcendam o cognitivo. Em Igrejinha, a secretária destaca a parceria com os *Amigos do Zipp*, proposta que oferece formação aos professores dos alunos com oito anos de idade, voltada para o desenvolvimento emocional, formação que se preocupa, segundo a secretária, com o fato de trabalhar com a tolerância, tanto do professor quanto do aluno, suportar as frustrações, de aprender a conviver. Essa proposta é desenvolvida por uma empresa externa à rede, contratada pela secretaria municipal. Por sua vez, a secretaria de Campo Bom percebe nas Jornadas educativas e no próprio seminário, espaço ideal para trabalhar questões referentes às relações humanas. Entende a secretária que esse enfoque valoriza os profissionais da rede, além de elevar o sentimento e oferecer mecanismos de escuta, uma vez que entende que os professores devem ser ouvidos nas suas angústias.

Apesar de diferentes arranjos e algumas similaridades, um aspecto que se repetiu nas duas secretarias é o fato de não haver um registro sistematizado da política municipal de formação continuada. Não há um documento oficial na secretaria municipal de educação que sistematize a proposta de formação continuada explicitada durante a entrevista, o que eventualmente gera dificuldades. Todavia, o que mais se evidencia, é o fato de que em não havendo a sistematização da proposta, não há um espaço privilegiado de autoria, podendo implicar em menor comprometimento, ou mesmo ausência desse sentimento de pertencimento do

docente em relação à proposta. A própria secretária de educação de Igrejinha aponta que esse é um ponto falho da gestão. Afirma a secretária:

Nós falhamos fortemente na questão do registro. Se tu não tem dados, tu leva mais tempo pra tomar uma decisão dessas. Por exemplo: se nós tivéssemos registrado mais, o que ia acontecer depois na formação que a gente fez ao longo dos últimos oito anos, nós não teríamos precisado de oito anos para tomar uma decisão. Mas agora a gente se dá conta de novo de que nós não registramos. Como agora as formações todas têm o retorno e o relatório do professor, o relatório da atividade, o registro do que deu certo, do que não deu, a gente começa a ter subsídios.

Conforme escrevem Tardif (2007) e Imbernón (2009), a participação do professor na elaboração da proposta de formação continuada é essencial, uma vez que são eles os participantes diretos e beneficiários imediatos da ação a ser desenvolvida. Igrejinha vem iniciando um processo de registro da trajetória da formação continuada de professores, todavia ainda em nível de apontamentos do que deu certo e do que deu errado. Ainda não há uma sistematização, uma escrita coletiva, como prática reflexiva, que resulte numa proposta redigida num processo de parceria e coletividade entre a gestão administrativa, pedagógica e os docentes da rede. Já em Campo Bom, a ausência do registro também é evidente, e o momento é distinto. Há uma abertura e uma flexibilidade na oferta das propostas de formação continuada, abrindo a possibilidade para que o professor se habilite a oferecer diferentes temas, conforme sua formação, sugerindo inclusive profissionais que possam auxiliar numa proposta mais extensa, que tenha uma carga horária maior. Todavia, também não encontramos registro escrito da proposta, tampouco o registro das evidências de uma construção coletiva dos módulos de formação.

5.3 ENTENDENDO O PANORAMA DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES: O SILÊNCIO QUE FALA

O questionário disponibilizado a todos os professores das redes municipais de educação de Campo Bom e de Igrejinha teve importantes objetivos, dentre os quais se destacam a busca pela universalização do acesso dos professores à pesquisa, especialmente oportunizando um veículo de participação direta de cada professor, o levantamento de relevantes informações acerca das expectativas, percepções e participação dos professores na proposta de formação continuada de docentes de sua respectiva rede, além de selecionar os professores que

participaram das entrevistas presenciais com o pesquisador.

A proposta apresentada a todos os professores das duas redes, por ocasião dos respectivos seminários municipais de educação realizados durante o mês de julho de 2009, acompanhado da entrega de uma correspondência explicativa da pesquisa, explicitando seus objetivos, apresentação do pesquisador, contatos e principalmente o endereço de acesso para responder ao questionário, teve aparente aceitação e interesse dos professores, aprovação das secretarias municipais de educação e significativa sensibilização realizada pelos próprios palestrantes do seminário, que destacaram a importância da participação de todos e explicaram a relevância das pesquisas acadêmicas relacionadas às questões de políticas públicas na área da formação continuada. Durante todo o turno, fiquei à disposição dos professores, respondendo dúvidas, explicando os passos da pesquisa, a intenção do trabalho, além de me disponibilizar para posteriores contatos e tira dúvidas eventuais.

Porém, apesar de todo esse trabalho de sensibilização e elucidação da proposta, a participação dos professores foi extremamente restrita. A seguir, apresento os dados obtidos, envolvendo o universo de participantes, dados pessoais, e opiniões acerca dos questionamentos feitos, além da análise por questão com suas respectivas considerações, reconhecendo que, apesar da baixa participação, as contribuições são de extrema relevância para a condução da pesquisa proposta.

Campo Resumido para 1:		
Nome		
Resposta	Contagem	Porcentagem
Resposta Navegador	11	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

Por uma questão de respeito ao anonimato dos participantes, não apresento os nomes dos professores que integram a pesquisa, reservando-me a denominá-los de professor A, professor B, professor C, e assim sucessivamente até o professor K, considerando o universo total de participantes (11). Os dados acima estão inseridos num universo de aproximadamente 950 professores que compõe as duas redes de ensino.

Campo Resumido para 2:		
Qual o ano que você nasceu?		
Resposta	Contagem	Porcentagem
Resposta <input type="text" value="Navegador"/>	11	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

A questão dois tinha o objetivo de mapear as idades dos participantes, considerando os critérios estabelecidos para selecionar o universo total de professores que participariam das entrevistas presenciais. No entanto, como os critérios foram desconsiderados uma vez que se decidiu entrevistar todos os professores participantes da pesquisa on-line, a análise dessas respostas não será desenvolvida.

Campo Resumido para 3:		
Em que rede você atua?		
Resposta	Contagem	Porcentagem
Sem resposta	0	0.00%
Campo Bom (Camp)	3	27.27%
Igrejinha (Igrej)	8	72.73%

Dos onze professores participantes, três integram a rede de Campo Bom, e oito a rede de Igrejinha. Com esses dados, além de reconhecermos a baixa adesão dos professores ao questionário, também percebemos uma discrepância grande entre os professores participantes que integram a rede de Campo Bom e Igrejinha. Esses dados ainda não apontam o universo maior da complexidade que os resultados apresentam, pois mais adiante veremos o perfil dos participantes e a quantidade de professores que efetivamente quiseram colaborar com a pesquisa através de uma conversa pessoal com o entrevistador. Vejamos mais dados:

Campo Resumido para 5:		
Qual a sua área de formação?		
Resposta	Contagem	Porcentagem
Resposta <input type="text" value="Navegador"/>	11	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

Quanto à área de formação, há uma diversidade considerável. Um profissional é graduado em História, cinco são graduadas em Pedagogia (duas com ênfase em Orientação Educacional, outras duas com especialização em Gestão Educacional e a quinta com especialização em Psicopedagogia), uma é formada em Letras - Português e Literatura, outra professora é licenciada em Educação Física, duas docentes têm formação em Magistério Nível Médio e outra é graduada no curso Normal, com ênfase em Educação Infantil e Séries Iniciais. Cabe destacar ainda que duas das professoras com graduação em Pedagogia, já tinham formação de Magistério em Nível Médio. Esse universo já aponta para um fenômeno interessante e que retrata em certa medida o perfil dos participantes, uma vez que cinco professores se especializaram em alguma área que tivesse relação imediata com cargos de gestão educacional, tanto em aspectos administrativos, quanto pedagógicos. No entanto, esse perfil se aproxima ainda mais dessa tendência, quando são analisados os dados referentes à área de atuação destes profissionais, conforme perguntado no quadro abaixo.

Campo Resumido para 6:		
Qual a sua área de atuação?		
Resposta	Contagem	Porcentagem
Resposta <input type="text" value="Navegador"/>	11	100.00%
Sem resposta	0	0.00%

As respostas ao campo seis tiveram os seguintes resultados: uma professora atua como intérprete de Libras, três desempenham a função de coordenação pedagógica, duas são orientadoras educacionais (sendo que uma delas ainda atua como vice-diretora em um dos turnos), uma professora leciona a disciplina de Língua Portuguesa, outra de Educação Física, e três atuam no ensino fundamental, séries iniciais. Todavia, apesar de mais da metade dos profissionais atuarem como docentes em sala de aula, quando o questionário, no final, pergunta se esses professores querem efetivamente participar de uma conversa pessoal com o pesquisador para aprofundar algumas questões relevantes, o quadro se modifica. Somente três professoras que atuam como docentes se colocam à disposição para dialogar. Esse quadro se extremiza no momento em que duas dessas professoras desistem da conversa pessoal, da entrevista, evitando contatos persistentes por

telefone, não respondendo os e-mails enviados. Assim, somente uma professora realmente atuante como docente participou das entrevistas, além de quatro profissionais que atuam como coordenadoras pedagógicas, orientadoras educacionais e/ou vice-diretora.

O campo resumido 11 apresenta um aspecto essencial para condução das leituras e releituras das políticas públicas de cada rede no que se refere à formação continuada de professores. O campo 11 questiona como ocorre a formação continuada em sua rede. A totalidade dos participantes reconhece o Seminário de Educação como uma prática instituída, 10 profissionais apontam as palestras como outra estratégia de formação de professores, enquanto 8 professores destacam estudos realizados no município com colegas da área, 7 professores reconhecem que temas específicos solicitados pelos professores da rede são contemplados na formação, enquanto 4 citaram outras estratégias, porém não as descreveram. Esses dados aparecem no quadro síntese abaixo.

Campo Resumido para 11:		
Como ocorre a formação continuada na rede de Igrejinha e ou Campo Bom?		
Resposta	Contagem	Porcentagem
Palestras (P)	10	90.91%
Seminários (S)	11	100.00%
Estudos realizados no município com colegas da área (E)	8	72.73%
Temas específicos solicitados pelos professores da rede (T)	7	63.64%
Outros cite abaixo : Quais e como? (O)	4	36.36%
Campo Resumido para 12:		
A formação proposta atinge suas expectativas?		
Resposta	Contagem	Porcentagem
Sem resposta	0	0.00%
Não (1)	0	0.00%
Em parte (2)	7	63.64%
Atinge plenamente as minhas necessidades (3)	4	36.36%

Nenhum professor apontou que a proposta de formação continuada implantada na rede não atinja suas expectativas. No entanto, 7 professores mostram-se parcialmente insatisfeitos com a proposta, enquanto 4 reconhecem que a formação continuada da qual participam atinge plenamente suas expectativas. Ao mesmo tempo, 7 professores reconhecem que a formação continuada contribui com sua prática docente, ao passo em que 3 somente reconhecem essa contribuição

parcialmente e 1 aponta que essa contribuição é indireta.

Campo Resumido para 13:		
Essa formação contribui com tua prática docente?		
Resposta	Contagem	Percentagem
Sem resposta	0	0.00%
Sim (1)	7	63.64%
Não (2)	0	0.00%
Em parte (3)	3	27.27%
Indiretamente - Porque? (escreva a abaixo) (4)	1	9.09%

Os professores, em sua grande maioria, ao mesmo tempo em que reconhecem que a formação continuada poderia ser melhor, poderia atingir mais suas expectativas e, de certa forma, contribuir mais com sua prática docente, não conhecem outras propostas de formação continuada. Somente uma professora destacou que conhece outra proposta e a considera mais adequada que a que está implantada na rede em análise. No entanto, não desenvolve a questão, de modo a explicitar e detalhar a outra proposta de formação.

Campo Resumido para 14:		
Conheces outras propostas de formação continuada que achas mais adequadas?		
Resposta	Contagem	Percentagem
Sem resposta	0	0.00%
Não (1)	10	90.91%
Sim - Quais? E porque considera estas propostas mais adequadas - Escreva a abaixo sua resposta. (2)	1	9.09%

Por sua vez, quando perguntados sobre a abertura da rede às contribuições docentes no que se refere à elaboração das propostas de formação continuada, ainda percebemos que nem todos se sentem inseridos e ouvidos. Apesar disso, 6 profissionais reconhecem abertura e canal de escuta da rede para suas opiniões e sugestões. Ao mesmo tempo, esses professores também reconhecem que aquilo que foi sugerido foi aproveitado pela rede, o que demonstra que quando há participação também há acolhida e aproveitamento das ideias na proposta final da rede. Mais adiante, no detalhamento das entrevistas, percebemos que este

sentimento se concentra fortemente sobre as coordenadoras pedagógicas, mas que entre os professores predomina o sentimento de que não há espaço adequado de escuta das sugestões.

Campo Resumido para 15:		
Já tiveste oportunidade de contribuir com opiniões para elaborar a proposta de formação da rede?		
Resposta	Contagem	Porcentagem
Sem resposta	0	0.00%
Não (1)	5	45.45%
Sim - De que forma? (Escreva abaixo) (2)	6	54.55%

Campo Resumido para 16:		
As sugestões foram aproveitadas?		
Resposta	Contagem	Porcentagem
Sem resposta	0	0.00%
Sim (Y)	6	54.55%
Não (N)	5	45.45%

Aprofundando a constatação anterior, verifica-se que as seis professoras que responderam que as sugestões foram aproveitadas pela rede, 2 são docentes, enquanto as demais são coordenadoras pedagógicas e orientadoras, fato que demonstra que de certa forma os professores que atuam em sala de aula, em sua maioria, não reconhecem espaço de participação efetiva na construção da política de formação de professores. Essa dimensão participativa está mais presente nos profissionais que atuam em algum espaço de gestão escolar, seja pedagógico ou administrativo. Vejamos as contribuições feitas pelos profissionais:

Sugeri que os palestrantes fossem pessoas com mais vivência escolar, foi atendido na época. (Professor A)

Este ano de 2009, está sendo oferecida uma qualificação específica pra coordenadores e orientadores educacionais, ao longo do ano. Trata-se sobre a teoria de Bernstein, "Um olhar pedagógico sobre a prática docente". (Professor B)

Dentro das formações que já estavam programadas as sugestões dos grupos eram encaixadas, mas não modificavam as ideias centrais da SME. (Professor F)

A Jornada de Estudos, anteriormente mencionada, valoriza o profissional da rede e contrata outros para desenvolver o programa sugerido, abordando temas

relacionados à Educação Física (esportes, dança, psicomotricidade, jogos cooperativos...) (Professor H)

Justamente esse, do Programa das reuniões mensais com as equipes pedagógicas da escola, com professores, etc. (Professor I)

Atenção especial para professores com o tema inclusão. (Professor K)

Campo Resumido para 17:		
Se suas sugestões foram aproveitadas, que tipo de programa foi desenvolvido?		
Resposta	Contagem	Porcentagem
Resposta <input type="text" value="Navegador"/>	7	63.64%
Sem resposta	4	36.36%

As considerações anteriores envolvem o universo de 11 professores que responderam ao questionário. Todavia, conforme o campo resumido da questão 18 aponta, nem todos aprofundaram suas reflexões com o entrevistador. Outro fato que não quer silenciar é justamente o silêncio da maioria dos professores das duas redes municipais de ensino. Poucos são os que se mobilizaram a participar e dos poucos participantes, há indicativos de um desejo por maior participação na elaboração da proposta de formação continuada de professores e na implantação da política pública relacionada a essa área. Instaura-se uma reflexão que demanda futuros estudos mais aprofundados. Quais são os motivos que levam os professores a silenciarem quando poderiam participar efetivamente, contribuindo com suas expectativas e compreensões acerca de uma temática que os envolve totalmente, uma vez que a formação continuada de professores é uma proposta que se volta justamente sobre os professores, com o intuito de contribuir com sua formação profissional.

Campo Resumido para 18:		
Terias o desejo de conversar um pouco sobre tuas expectativas e opiniões acerca da formação de professores, em entrevista previamente agendada ?		
Resposta	Contagem	Porcentagem
Sem resposta	0	0.00%
Sim (Y)	6	54.55%
Não (N)	5	45.45%

Que os números do quadro acima, considerando o universo geral das duas redes, possam nos provocar a pensar sobre as práticas de gestão, sobre a participação docente, sobre as relações de poder e de protagonismo que se instauram ou não nos sistemas educativos, de modo a conduzir a tentativas de implantação de ações que visem o reconhecimento da polifonia docente, das expectativas dos profissionais, do estabelecimento de convergências e divergências dos olhares tanto da gestão quanto dos professores, de modo a contribuir com propostas construídas pelos diferentes atores do processo educativo.

5.4 OLHARES DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

O objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu *status* trabalhista e social. (IMBERNÓN, 2008, p. 37)

Citando Imbernón, pensei que ser a forma mais adequada para continuar as considerações sobre os olhares dos professores acerca da formação continuada. Isso já encontra eco nas verificações anteriores, por conta da análise do silêncio imperante entre os professores das redes municipais de ensino de Campo Bom e de Igrejinha quando consultados sobre o assunto. Há uma necessidade de o profissional da educação, o docente, e do próprio gestor, a partir das políticas adotadas, de encontrar mecanismos que mobilizem e incentivem um *ressituar* do docente, de modo a reconhecê-lo e reconhecer-se protagonista da proposta de elaboração das políticas públicas inerentes à formação continuada de professores. Esse é um compromisso tanto da gestão, através do modelo de gestão adotado que reconheça a importância e o grau de protagonismo que o professor deve ter na elaboração das políticas públicas; quanto do professor, que precisa reconhecer sua importância na construção de uma proposta coletiva e responsável de participação nas questões que envolvem a educação, particularmente neste caso, nas questões que envolvem a formação continuada de professores.

Sobre a dimensão da gestão, Bordignon e Gracindo (2004, p. 174) mencionam a característica política que envolve o espaço de gestão, ao afirmarem que

[...] os requisitos políticos requerem sensibilidade para perceber e se antecipar aos movimentos da realidade, capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, sem negar as diferenças, coordenando as forças institucionais na direção de sua finalidade – cumprimento de seu papel social.

Todavia, apesar do silêncio ter se sobressaído entre os professores, e de isso ser um forte indicativo de um distanciamento (por diferentes motivos) do professor em relação à proposta de formação continuada, temos considerações importantes, resultantes das entrevistas realizadas, mesmo reconhecendo que somente uma professora efetivamente está na função docente, enquanto que os demais olhares partem de uma análise muito mais da gestão em educação, já que atuam como coordenadoras pedagógicas. Acompanharemos o que pensam as professoras entrevistadas, aqui identificadas como professora 1, professora 2, professora 3 e professora 4 (todas integrantes da rede municipal de educação de Igrejinha); e a professora 5 (membro da rede municipal de Campo Bom). Importante ressaltar ainda que as quatro professoras de Igrejinha atuam como coordenadoras pedagógicas, enquanto a professora 5 é professora de Educação Física da rede de Campo Bom.

A professora 1, em dado momento da entrevista, afirma que sonha “com o tempo em que a formação continuada seja por desejo do professor e não por elevação ou por promoção na carreira, elevação de nível.” A mesma professora destaca que o que deve ser a mola propulsora da proposta de formação continuada é justamente a certeza de que se está sempre aprendendo. A professora está em consonância com o que escreve o Relatório Delors de que “a educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva (DELORS, 2006, p. 63). Delors vai adiante e se alia a um dos princípios da educação brasileira, conforme a legislação vigente, a democracia viva, o que se traduz como gestão democrática. Reconhecer-se e situar-se num espaço de protagonismo traduz de forma orgânica e viva esse princípio da gestão e auto-gestão democrática da educação, do ensino, da aprendizagem.

A professora 1, ao mesmo tempo em que reconhece a formação continuada como a mola propulsora para aprendizagem constante e permanente, também aponta que os resultados aferidos em termos de aprendizagem dos próprios alunos é visível, o crescimento e avanço nas dificuldades também, desde que o professor se aproprie. Afirma a professora que “tem algo a mais que faz diferença pro professor que realmente se apropria”. Ao mesmo tempo, reconhece que muitos

professores se chateiam com as indagações e com uma proposta que implica em compromisso com a aplicação de uma teoria na prática, que visa aprendizagem efetiva dos alunos. Nesse sentido, reconhece que uma proposta de formação continuada que extrapole a oferta de seminários e cursos e que apresente uma sistemática de estudos e reflexões, comprometidos com a prática, causa chateação a parte dos professores, gerando inclusive descontentamentos e mobilizações. Reconhece, portanto, que não é simples implantar uma proposta mais envolvente, mais trabalhosa, que comprometa efetivamente com a aprendizagem do aluno, porém, afirma que “quando a gente experimenta algo que tu considera muito bom, ficar só com aquilo que já é grandioso¹⁸, eu penso que é pouco, porque tem algo a mais, [...] que faz diferença.”

Castro (2008) e Pimenta (2002) apontam que os programas de formação de professores centrados sobre a realização de seminários de educação e cursos de suplência tem se mostrado pouco eficazes e tem-se traduzido pouco ou nada em termos de alteração da prática e melhoria na qualidade do ensino. A professora 1 entende que também é necessário mais, além do que normalmente se oferece, apesar de reconhecer sua importância, mas ao mesmo tempo, aponta preocupações:

O poder público precisa agarrar com unhas e dentes com todas as formas as formações continuadas que aparecerem. O que talvez a gente possa um dia ajudar o MEC a pensar é que essa formação não venha com os prazos estourados. O Pró-Letramento, por exemplo, veio em cima da hora.

A professora ainda reconhece a importância das propostas federais de formação continuada e que os poderes públicos devem aderir a essas propostas que são oferecidas, todavia, se preocupa com os prazos e, conseqüentemente, com a dificuldade de tomar decisões, uma vez que falta tempo, levando a descontentamentos da rede, especialmente dos professores. Essa preocupação, se considerarmos o silêncio docente, é um forte indicativo de que o atravessamento gerado pelas propostas de formação continuada oferecidas pelo governo federal pode inibir arranjos locais, construções de propostas de cada rede, dificultando o processo de participação dos docentes, não somente como ouvintes, mas também como autores e protagonistas, parceiros do sistema municipal. Freitas (2007) já aponta isso, constatando que há uma retração na participação dos movimentos na

¹⁸ A professora se refere às jornadas pedagógicas, seminários e cursos.

definição da política educacional, se considerarmos o embate criado entre as demandas das entidades e dos movimentos locais e as ações do governo.

Aos olhos da professora 1, depende muito do professor formador tanto do Gestar quanto do Pró-Letramento, a abertura de mecanismos que possibilitem a autoria e a construção e/ou ressignificação do que aprende, especialmente em contato com a prática, promovendo uma reflexão mais aprofundada dos aspectos observados.

O professor 2, por sua vez, entende que a formação continuada de professores, em Igrejinha, vem num processo, em fase inicial, observando que essa relação entre teoria e prática abordada pela professora anterior vem tendo uma centralidade. Destaca ainda que a própria secretaria de educação, com o passar do tempo, foi percebendo essa importância, uma vez que, segundo a professora, quando se precisa fazer, se faz. Um discurso em sintonia com a gestora da secretaria de educação da rede que, conforme já analisado, reconhece a importância de uma proposta de formação continuada que implique em mudanças na prática.

Ao mesmo tempo, transparece na professora uma colocação extremamente relevante. Em certo momento da entrevista, ao responder um questionamento que pergunta sobre o processo e o canal de escuta na rede, afirma:

Eu falo do meu lugar de coordenadora. Às vezes vejo nos professores que não. Alguns reclamam que vem muita coisa de cima, porque o próprio governo federal tem projetos tipo o Gestar e o Pró-Letramento que a secretaria então abraça e passa pros professores. Alguns estão satisfeitos e outros não.

Interessante notar que a análise dos dados obtidos, especialmente de Igrejinha, limita-se a percepções de gestores e coordenadores e/ou orientadores educacionais sobre como o professor se sente, já que os professores não tiveram participação ativa na pesquisa. No entanto, fato que se evidencia é que as coordenadoras e orientadoras estão participando de uma proposta de formação continuada específica, a partir da teoria de Bernstein, e que essa proposta, segundo a professora 2, partiu das solicitações das coordenadoras e orientadoras, sendo acolhidas pela secretaria. Segundo a professora, a partir de intervenções de uma coordenadora da secretaria de educação, durante o ano de 2008, quando das discussões em reuniões, com base na teoria de Bernstein, autor que vinha sendo estudado pela referida coordenadora, houve interesse em aprofundamento e a

proposta se formatou com a participação das próprias coordenadoras, público alvo da formação. Segundo a professora 2, essa proposta tem contribuído de forma bem diferente às propostas anteriores, pois agora há uma sequência e um aprofundamento nos textos. Em sua opinião, na proposta anterior, mensalmente discutia-se temas diferentes, sem conseguir concluir ou aprofundar a temática, não tendo o mesmo resultado.

As constatações anteriores confirmam o pressuposto de que a participação, o protagonismo e a autoria são fatores determinantes para uma proposta de formação continuada eficaz. As coordenadoras que participaram estão envolvidas e inclusive se motivaram a participar do questionário on-line, além de terem participado das entrevistas pessoais. Por sua vez, a ausência dos professores e a recorrência das afirmações das professoras coordenadoras de que há focos de descontentamento dos professores em relação à proposta de formação da qual participam conduz a considerações que não podem desprestigiar o nível de participação na elaboração da proposta e sua relação com um envolvimento, engajamento e sentimento de satisfação com a formação continuada da qual o profissional participa.

Analisando os dados obtidos em entrevista com a professora 3, também ocupante de um cargo de gestão, a coordenação pedagógica, questões acerca da formação continuada da qual ela mesma participa, portanto a já referida proposta que aborda a teoria de Bernstein, conduzem para uma satisfação contagiante. Profissional nova no quadro, uma vez que está contratada desde setembro de 2008, a coordenadora afirma que se sente a vontade em contribuir e que essa proposta de formação veio muito ao encontro do que ela mesma precisava, uma vez que é nova no quadro. Afirma ainda: “me apaixonei desde o começo”.

A professora 3 tem a sensação de que a secretaria de educação sempre se preocupou com a questão da formação, porém não sabe se alguém fora as profissionais da secretaria municipal participou da formatação da proposta de formação elaborada.

Em consonância com a preocupação das demais professoras ouvidas, ela destaca que a proposta de formação adotada e oferecida para os professores da rede teve um curto prazo, pouco tempo para ser explicada. O que se repassou para a rede é de que teria que ser feito. Essas colocações se referem aos programas federais do Pró-Letramento e do Gestar II. Ponto crucial apontado pela professora é o fato de que a proposta de formação continuada de professores adotada pela rede

municipal de educação de Igrejinha começou a “pesar para os professores”, tendo uma conseqüência que, segundo ela, dificulta o acompanhamento pedagógico, pois os professores não estavam mais na escola em espaços coletivos de discussão, ficando este espaço reservado para formações em rede.

Além disso, aponta ainda a professora 3, que as decisões vem da secretaria de educação, e segundo suas percepções, isso vem incomodando na rede, especialmente os professores. Conforme a professora, “esse ano começou a incomodar um pouco, tem muita carga horária à noite”. Além dessa carga horária reservada para a formação continuada em rede, inclusive à noite, a professora destaca que também há uma diversidade de atividades que sobrecarregam o professor. Segundo ela, na falta do tempo, resta o intervalo, todavia também não entende ser o melhor momento. A professora verbaliza o que vem sendo recorrente nas entrevistas: “O professor está pouco na escola, é uma deficiência da proposta de formação hoje.”

No final da entrevista, quando instigada a acrescentar alguma consideração que ainda achasse pertinente, depois de já ter respondido um questionário on-line e de ter respondido questionamentos durante a entrevista pessoal, a professora 3 assim avalia a proposta de formação de professores em Igrejinha:

Acho muito válido como o município oferece formação ao longo do ano. Tem momentos que precisam ser conduzidos. [...] mas, talvez mais projetado como vai ser na prática, [...] a questão do tempo do professor. Um fato muito importante é ter o professor.

Ponto convergente entre as falas é a avaliação de que é fundamental que haja uma proposta contínua, que possibilite uma sequência e um aprofundamento, uma direção da rede na condução da proposta. Porém, também é recorrente que falta um tempo, na proposta como está formatada, de o professor estar na própria escola, estabelecendo junto à equipe da escola, nessa dimensão de gestão micro, como denominam Bordignon e Gracindo (2004), reflexões e discussões acerca do processo educativo da escola, junto aos seus colegas.

Nesse sentido, a professora 4, também coordenadora pedagógica, enaltece que “o tipo de formação que é oferecido não vai ao encontro da escola [...] A gente podendo ter tempo na escola, seria melhor. Perdemos horas sobrando, nesse ponto a mudança está prejudicando”.

Sob esse aspecto, é importante destacar que, desde o mês de abril de 2009,

conforme informações da professora 4, a carga horária semanal do professor foi reduzida, no plano de carreira, de 22 horas para 20 horas. Essa decisão, articulada com a própria categoria representativa dos professores, segundo a professora, associado à nova política de formação de professores, mais voltada para encontros da rede, tem reduzido o tempo de encontros coletivos da escola a encontros trimestrais. Segundo a professora, a proposta anterior era melhor, uma vez que reunia os professores na própria escola, permitindo que as coordenações pedagógicas pudessem intervir de forma mais efetiva no cotidiano do fazer docente.

Diferentemente da professora 2, a professora 4 diz que “a coordenação não é escutada. É decidido, feito, proposto, e a gente acata”. A professora ainda acrescenta que elas, as coordenadoras, até opinam, mas que acatam somente o que se decide em nível de secretaria. Diferentemente das demais professoras, essa professora está insatisfeita com sua própria formação. No transcorrer das suas falas, a professora é contraditória, afirmando por vezes: “a gente é ouvido, nossas opiniões...” Ao mesmo tempo, afirma que a proposta atual melhorou quanto ao conhecimento que se constrói nessa formatação de formação de professores. Porém, e aí novo ponto convergente com as demais professoras, “ficou muito atropelado, muita coisa pra aplicar. Escola, programa e secretaria. Estão cansados e irritados”, quando a professora coordenadora se refere aos professores da sua escola. Acrescenta ainda que, ao que ela percebe, o que não é bem recebido pelos professores é “fazer o que não é optativo [...] ficam brabos (os professores) porque é obrigatório”.

Enquanto em Igrejinha todas as professoras que participaram das entrevistas desempenham funções de coordenação pedagógica e orientação, enquanto que essas professoras apontam que é importante uma proposta de formação de professores sistemática, que aprofunde as discussões e que garanta conhecimento mais sólido, sua relação com as questões da prática, enquanto que reconhecem que se a proposta de formação continuada não tem tempo para ser discutida, refletida e sobrecarrega o professor, gerando insatisfação e descontentamento, a professora de Campo Bom, professora 5, desempenha função de docência, lecionando a disciplina de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental.

A professora 5, única participante de Campo Bom na entrevista pessoal com o pesquisador, repercute muito daquilo que já tinha se tornado evidente na conversa com a gestora daquela rede. A centralidade da discussão vem sendo o plano de

carreira e a questão da remuneração do profissional. A professora aponta que há alguns anos, e não chega a precisar em que momento, houve uma alteração no plano de carreira dos professores, culminando em supressão de vantagens que até então o professor tinha na sua carreira, interferindo inclusive no salário básico inicial do profissional. Segundo a professora, o salário inicial do professor de Campo Bom é um dos mais baixos senão o mais baixo da região.¹⁹

Quando a professora é perguntada sobre o porquê, apesar do salário ser tão baixo, o índice de qualidade da educação de Campo Bom (IDEB) ser um dos mais elevados da região ela afirma: “nossos professores são muito comprometidos, existe uma equipe antiga muito boa, com boa formação, que não quer mais sair da rede pelo tempo em que estão atuando”. Em contrapartida, reconhece que os professores novos, concursados, já que não tem um salário atraente e estão no início da carreira, abandonam a rede quando conseguem fazer concurso em redes que melhor remuneram.

A entrevista teve dificuldades para aprofundar a discussão em torno da formação continuada de professoras, uma vez que o foco efetivamente se concentrava sobre uma das dimensões que compõem o universo da valorização dos profissionais da educação: a remuneração. Todavia, foi possível identificar na fala da professora 5 que as iniciativas da secretaria de educação de Campo Bom quanto à proposta de envolver os profissionais da rede em espaços de formação eram importantes e que demonstravam pequenos avanços. Ficou evidente que a professora se mostrou mais satisfeita com o perfil de gestão que está aparecendo, uma gestão que se mostra mais ouvinte da rede, nessa perspectiva de escuta em comissões.

Todavia, apesar de reconhecer os avanços e de um perfil de gestão mais democrático, reconhece que ainda não se percebe espaço mais efetivo da participação na elaboração de uma proposta de rede no que se refere à formação continuada de professores. Afirma a professora 5 que ainda precisa ser percorrido um caminho maior para que o professor realmente faça parte dessa construção, mas reconhece que o novo perfil já é um bom indicativo de que isso é possível. Diferentemente de Igrejinha, em Campo Bom os programas federais tanto do Pró-

¹⁹ Importante destacar que o salário apresentado no quadro 1 já é o valor atualizado, com um acréscimo de 10%, medida que ainda não tinha sido anunciada no momento da realização da entrevista.

Letramento quanto do Gestar II não vem encontrando resistência, uma vez que a participação é facultativa. Diferentemente de Igrejinha também, a professora 5 reconhece que há espaço nas escolas para os encontros sistemáticos da equipe, mas que a qualidade desse espaço de formação continuada de professores está muito relacionado com o perfil e a capacidade de gestão do diretor e do coordenador pedagógico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As secretárias de educação tanto de Campo Bom quanto de Igrejinha reconhecem que os índices aferidos pelo IDEB demonstram que a qualidade educacional oferecida pelas suas redes é boa. Todavia, ambas também reconhecem que esse índice, apesar de ser bom, é apenas um diagnóstico para tomada de decisões ainda necessárias. Se por um lado a secretária de educação de Igrejinha aponta que os índices são apenas um norte para aí saber o que fazer, a gestora de Campo Bom demonstra certa incompreensão quando relaciona os índices aferidos e as deficiências de sua rede, conforme ela mesma aponta, que residem essencialmente na elaboração do plano municipal de educação e na reelaboração do plano de carreira, tendo em vista o baixo piso salarial inicial que o município paga aos docentes.

Os dois municípios não têm uma política pública municipal para a formação de professores expressa em documento específico, apesar de terem sistema próprio, portanto com atribuição normatizadora, inclusive. No entanto, a partir das entrevistas, ficou claro que ambos implantam diferentes propostas de formação continuada.

Em Igrejinha, predomina uma proposta de formação continuada seguindo a lógica das propostas de formação ofertadas pelo governo federal, através dos programas do Pró-Letramento e do Gestar II. Propostas que encontram na aproximação da teoria e da prática a sustentação da gestão daquele município como sendo o diferencial, que inclusive é adotado para os demais professores²⁰, em cursos na área ambiental e de mídias, aos moldes dos programas federais citados. Além dessas formações, outra proposta implantada no ano de 2009, é uma formação continuada para os coordenadores e orientadores educacionais da rede, com base na teoria de Bernstein.

Já no município de Campo Bom, os mesmos programas federais também foram implantados na rede. No entanto, pelo fato de a gestão educacional daquela rede ter elencado a reelaboração do plano de carreira e do plano municipal de educação como prioridades, elegendo de forma mais prioritária ainda a questão

²⁰ O Pró-Letramento volta-se para os professores das séries iniciais do ensino fundamental, enquanto o Gestar II, para os professores das séries finais, porém somente aos professores de Matemática e Língua Portuguesa.

salarial, o foco permaneceu nessa temática. Mesmo assim, foi possível perceber que, além da proposta do Gestar II e do Pró-Letramento, existe uma outra proposta, de arranjo mais local, que possibilita que professores da rede, ao início do ano, proponham formações aos colegas, tanto executadas pelas próprias professoras, quanto por profissionais por elas indicados. Essa proposta de formação é denominada de *Jornadas Educativas* e oferece diferentes oficinas e em diversas datas ao longo do ano. Todavia, observando a clientela expressa no folder de divulgação da atividade, percebe-se que ainda se restringe aos profissionais da educação física e para os da educação infantil (em alguns casos). Esse fenômeno explica o interesse somente de uma professora de educação física, inclusive, em participar da entrevista pessoal.

Em ambas as secretarias, nota-se uma preocupação com temáticas de formação humana, sendo que em Igrejinha há uma parceria com os Amigos do Zipp, voltado a trabalhar com as emoções das crianças de oito anos, porém através de formação continuada com as professoras dessas crianças. Ao mesmo tempo, a formação de Campo Bom, organizada em Jornadas Educativas, também visa à formação humana, motivando os professores para um trabalho mais humanístico.

Ponto semelhante ainda, a manutenção de seminários municipais de educação, mas compreendendo que essa iniciativa não é o suficiente para se manter e obter resultados significativos. Precisam estar associados a outras estratégias de formação continuada, como as propostas anteriormente mencionadas.

Se, por um lado, Campo Bom vem estabelecendo diálogos freqüentes com os professores da rede, através de comissões, para definição das políticas públicas, demonstrando uma relação de gestão mais intimamente ligada com princípios democráticos e participativos, a gestão educacional de Igrejinha está determinada a enfrentar as dificuldades da rede sem uma perspectiva de diálogo mais intenso e sem a preocupação se as medidas a serem tomadas refletirão insatisfações. As intervenções das gestoras e as colocações das professoras demonstram que o gestor que já está há mais tempo nesse espaço passa a exercer um modelo de gestão mais verticalizado, com decisões menos socializadas, ao passo em que o gestor que está ocupando o cargo recentemente, como o de Campo Bom, propõe-se a dialogar e sentar mais frequentemente com os professores da rede.

Os programas de formação continuada oferecidos pelo governo federal e

adotados pelos municípios, dada a imprevisibilidade e intempestividade do período da oferta, vem provocando insatisfações dos professores, motivando resistências aos modelos de formação, especialmente no município de Igrejinha, e inibindo a possibilidade de autoria das propostas de formação nas redes de ensino, além de inibir a participação dos docentes na construção dessa proposta, uma vez que está pronta. Por sua vez, as redes municipais optam por esses programas de formação e não encontram mecanismos e tempo para refletir sobre essa prática, ao ponto de definir ou redefinir suas propostas.

A formação continuada é reconhecida como elemento fundamental para a obtenção de uma educação de qualidade, todavia o silêncio dos professores, dada a baixíssima participação nas respostas ao questionário on-line, disponível a todos os docentes, demonstra que não se sentem envolvidos ou que não demonstram interesse no assunto. Em Campo Bom, a centralidade das discussões nas questões do plano de carreira, especialmente salariais, dificulta com que se eleja a formação continuada de professores como elemento prioritário da discussão, gerando desinteresse dos professores. Por sua vez, em Igrejinha, a postura menos democrática na implantação das políticas públicas de formação de professores, inibe a participação e discussão dos docentes sobre a temática.

De forma contraditória e instigante, alguns questionamentos precisam ser levantados e necessitam de futuras pesquisas, com o intuito de compreender de forma mais aprofundada o fenômeno do silêncio docente:

- ✓ Quais os motivos que levam os professores de Campo Bom e de Igrejinha a deixarem de participar de uma pesquisa que versa sobre a proposta de formação continuada de docentes, uma vez que é uma temática que tem repercussão essencialmente sobre o professor?
- ✓ O modelo de uma gestão em educação tem reflexos sobre a ausência ou presença reflexiva dos professores acerca de temáticas diretamente relacionadas à sua profissão, como a formação continuada de professores, por exemplo?
- ✓ A questão da remuneração profissional se sobrepõe aos demais componentes do universo da valorização do magistério, como formação e condições de trabalho, ao ponto de silenciar e inibir a participação docente nas diversas discussões?

- ✓ Os professores estão desacreditados nas questões referentes à formação de professores?
- ✓ Os professores não desejam participar de processos de autoria? O que os leva a esse descompromisso?

O silêncio docente desafia as duas redes de ensino e suas instâncias de gestão a elaborarem diagnósticos mais precisos acerca do fenômeno de modo a envolver os professores nas discussões e elaborações de formação continuada, uma vez que são personagens essenciais para a garantia de uma educação de qualidade, que oportunize a aprendizagem de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá e GATTI, Bernadete A. (Orgs.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- BORDIGNON, Genuíno & GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, ps. 147-176.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 2008.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 2007.
- BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2008
- BRASIL. **Políticas e resultados 1995–2002: a universalização do ensino Fundamental no Brasil**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Senado Federal, 2008.
- CASTRO, Marta Luz Sisson de. **Gestão da Escola Básica III: Formação, desenvolvimento profissional e condições de trabalho do professor municipal da Região Sul**. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE Trajetórias e Processos de Ensinar a Aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 (CD-ROOM).
- _____. Metodologia da pesquisa qualitativa: revendo as idéias de Egon Guba. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.) **Paradigmas e metodologias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 53-64.
- CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. A nova educação de professores: para melhor ou para pior. In: **Revista Educação**, PUCRS, Porto Alegre, ano XXIX, p. 203-240, jan./abr.2006
- COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Teleconferência Qualidade na Educação [Plano Nacional de Educação – 2011-2020]**. Paraíba: Sistema CNC-Sesc-Senac, 20 set. 2009. Programa de TV.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ENGERS, Maria Emília Amaral. Educação continuada: uma visão multidisciplinar em diferentes tempos e espaços. In: BONIN, Iara; EGGERT, Edla; PERES, Eliane &

TRAVERSINI, Clarice (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 410-420.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 295-316.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, jan./abr.2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-79.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical**. Disponível em <http://docs.google.com/viewer?a=v&q>. Acessado em 15/10/2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://pde.mec.gov.br/index.php>. Acessado em 03/11/2009.

_____. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view. Acesso em: 20/08/2009.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.) **Paradigmas e metodologias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 103-111.

PACHECO, José. **Para os filhos dos filhos dos nossos filhos**. Campinas: Papyrus, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a Democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, vol.13, n. 001, p. 23-38, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IGREJINHA. Disponível em: <http://www.igrejinha.rs.gov.br/portal1/municipio>. Acessado em: 11/11/2009.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.14, n. 14, jan./abr.2009.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Madrid: Paidós, 1992.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: BONIN, Iara; EGGERT, Edla; PERES, Eliane & TRAVERSINI, Clarice (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 17-46.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas**. Brasília, 2008.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

_____, ____ de _____ de 2009

Eu, Marcelo Augusto Fröhlich, estou realizando a pesquisa intitulada:
Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul.

Sou pesquisador aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, telefone 35637385, tendo por orientadora a Dra. Marta Luz Sisson de Castro, professora titular no referido Programa. Esta pesquisa tem por finalidade promover estudos de caso que analisem propostas de formação continuada implementadas por sistemas municipais de ensino.

Sua participação neste estudo é voluntária. Para que eu possa atingir o objetivo proposto, solicito o seu consentimento para realizar uma entrevista gravada.

Enfatizo que você tem liberdade para desistir de participar do estudo em qualquer momento da entrevista, e que a sua decisão não implicará prejuízo ou desconforto pessoal. Todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo. Os dados serão divulgados apenas para fins científicos, mantendo-se o cuidado de assegurar o anonimato do participante.

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que recebi explicações sobre os objetivos do presente estudo, bem como de seus procedimentos e benefícios.

Afirmo, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e do anonimato das informações que forneci, bem como de que os dados recolhidos servirão apenas para estudo e divulgação com fins científicos.

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo a utilização de meus dados para a elaboração e a divulgação do estudo proposto.

Assinatura do participante:

Assinatura do pesquisador:

APÊNDICE B – Correspondência

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA MARTA LUZ SISSON DE CASTRO
MESTRANDO MARCELO AUGUSTO FRÖHLICH

Caro educador!

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre Políticas Públicas sobre formação continuada de professores. A pesquisa está sendo realizada com as redes municipais de Igrejinha e Campo Bom e contribuirá com a dissertação de mestrado intitulada *Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul*. O estudo integra a linha de pesquisa *Formação, Políticas e Práticas em Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

Para participar, basta acessar o site

<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/sgq/index.php?sid=51>

Você encontrará um questionário que deverá ser preenchido e enviado. Esse questionário foi desenvolvido em parceria com um mestrando da UFRGS que também vem pesquisando formação de professores e que já vem utilizando esta ferramenta de coleta de dados de entrevista.


Sua participação é de fundamental importância e o preenchimento do questionário é fácil e rápido. Você dedicará no máximo três minutos e contribuirá imensamente com os estudos sobre as políticas de formação de professores.

Conto com sua participação e muito obrigado!

Para esclarecer qualquer dúvida, faça contato:

Marcelo Augusto Fröhlich
Mestrando em Educação PUCRS

 marcelofrohlich@hotmail.com

 (51) 96587036

APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa com o Gestor Municipal de Educação

Estudo de Caso de *Igrejinha*

Gestora Municipal –

Entrevista – roteiro

Objetivo:

Investigar a prática de gestão de gestores municipais de educação e seu comprometimento com a formação continuada de professores, identificando a coerência de suas ações com a proposta explicitada no planejamento da rede.

1. Como avalia a educação municipal do município?

2. Que fatores consideras determinantes para obter os resultados do Ideb, por exemplo?

(A gestão municipal percebe a importância da formação continuada de professores para a garantia e melhoria da qualidade do ensino público?)

3. Como está pensada a formação continuada de professores na rede municipal?

(Como o gestor avalia a efetivação das políticas públicas de formação continuada de professores?)

4. Como esta concepção e este planejamento de trabalho estão se efetivando na prática cotidiana dos professores?

(Como o gestor avalia a efetivação das políticas públicas de formação continuada de professores?)

5. E os professores, como recebem esta formação?

(Como o professor recebe a formação continuada proposta pelas secretarias municipais de educação?)

APÊNDICE D – Questionário on-line

Questionário com professores das redes de Campo Bom e Igrejinha

1. Dados de identificação

Nome: _____ Idade: _____

Rede onde atua: () Campo Bom () Igrejinha

Escola: _____

Área de formação: _____ Área de atuação: _____

Ano da formação inicial: _____ Ano de ingresso na rede: _____

Atuas em outra rede? _____ Qual? _____

Telefone de contato: () _____ ou () _____

E-mail: _____

2. Questões pontuais

a) Como ocorre a formação continuada na rede de Igrejinha e/ou Campo Bom ?

() Palestras

() Seminários

() Estudos realizados no município com colegas da área

() Temas específicos solicitados pelos professores da rede

() Outros Quais e como? _____

b) A formação proposta atinge tuas expectativas?

() Não

() Em parte

() Atinge plenamente as minhas necessidades

c) Essa formação contribui com tua prática docente?

() Sim

() Não

() Em parte

() Indiretamente. Porque? _____

d) Conheces outras propostas de formação continuada que achas mais adequadas?

() Não

() Sim Quais: _____

Porque consideras estas propostas mais adequadas:

e) Já tiveste oportunidade de contribuir com opiniões para elaborar a proposta de formação da rede?

Não

Sim

De que forma: _____

f) As sugestões foram aproveitadas?

Não

Sim

Que tipo de programa foi desenvolvido:

f) Terias o desejo de conversar um pouco mais sobre tuas expectativas e opiniões acerca da formação de professores, numa entrevista previamente agendada?

Sim

Não