

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CURSO DE PEDAGOGIA

RITA DE CÁSSIA DA ROSA DA SILVA

**COERÊNCIA ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E
PROJETO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
SOMBRIO**

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2010

RITA DE CÁSSIA DA ROSA DA SILVA

**COERÊNCIA ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E
PROJETO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
SOMBRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de licenciado no curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador: Prof. Everson Ney Hüttner Castro

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2010

RITA DE CÁSSIA DA ROSA DA SILVA

**COERÊNCIA ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E PROJETO
PEDAGÓGICO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SOMBRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de licenciado, no Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Formação dos Profissionais da Educação.

Criciúma, 09 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Everson Ney Hüttner Castro - Especialista - UNESC - Orientador

Prof. Ricardo Luiz de Bittencourt - Doutor - UNESC

Prof. Soraia Regina Naspolini Coral - Mestre - UNESC

Dedico este trabalho a minha família que esteve ao meu lado em todos os momentos do processo de construção e compreenderam minha ausência e minhas angústias, dando-me sempre o apoio que necessitava.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de poder realizar mais um sonho em minha vida que é concluir o curso de Pedagogia. À minha família pelo apoio que me proporcionaram em todos os momentos vividos nos últimos meses. Ao meu orientador, professor Everson, que ajudou durante todo o processo de desenvolvimento dessa pesquisa e sempre se mostrou disponível em todos os momentos. As minhas colegas de curso que estiveram ao meu lado dando incentivos a todo tempo, em especial, Karoline, Luana e Mariéli. Enfim, agradeço a todos que participaram das entrevistas e contribuíram de alguma forma para a conclusão deste trabalho.

“O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.”

(Antonio Nóvoa)

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a coerência entre formação continuada docente e projeto pedagógico de escolas do município de Sombrio. A pesquisa que realizamos buscou identificar se há coerência entre as temáticas e metodologias propostas para a formação continuada de professores das séries iniciais e os pressupostos teóricos dos Projetos Pedagógicos de escolas da rede pública municipal de Sombrio. Para tanto, estabelecemos como objetivo geral do estudo analisar se há coerência entre as temáticas e metodologias propostas para a formação continuada de professores das séries iniciais e os pressupostos teóricos dos PP de escolas da rede pública municipal de Sombrio. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas da rede municipal de Sombrio e caracterizou-se pela abordagem qualitativa e descritiva. Os dados foram obtidos por meio de análise documental realizada com os Projetos Pedagógicos das escolas pesquisadas e entrevistas semi-estruturadas com 3 gestores e 6 professores das mesmas. Percebemos que a formação continuada vivenciada pelos professores está distante das perspectivas atuais de formação defendidas por Nóvoa (1992), Tardif (2002), Pereira (2009), não havendo preocupação com a coerência entre as temáticas e metodologias desenvolvidas nesta formação continuada e os Projetos Pedagógicos das escolas.

Palavras-chave: Formação continuada. Projeto pedagógico. Planejamento. Legislação.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - A formação continuada docente evidenciada no P.P.das escolas.....	32
Tabela 2 - O ensino-aprendizagem priorizado pelo P.P. das escolas.....	34
Tabela 3 - Temáticas oferecidas na formação continuada docente promovida pela secretaria de educação municipal, evidenciadas pelos gestores.....	36
Tabela 4 - Entendimento sobre uma boa prática pedagógica.....	38
Tabela 5 - Freqüência dos professores em cursos de formação continuada.....	40
Tabela 6 - Temáticas oferecidas na formação continuada docente promovida pela secretaria de educação municipal, evidenciada pelas professoras.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

PP – Projeto Pedagógico

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONHECIMENTO E PLANEJAMENTO: CONCEPÇÕES	13
2.1 Concepções de conhecimento.....	13
2.2 Concepções de planejamento.....	15
3 PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLAR	19
3.1 Projeto Pedagógico: Objetivos e concepção.....	19
4 FORMAÇÃO DOCENTE.....	22
4.1 Perspectivas atuais de Formação Continuada Docente.....	22
4.2 Legislação acerca da Formação Continuada Docente.....	25
5 METODOLOGIA	28
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	31
7 CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE A – ENTREVISTA PRÉ-ESTRUTURADA AOS GESTORES	50
APÊNDICE B – ENTREVISTA PRÉ-ESTRUTURADA AOS PROFESSORES	53

1 INTRODUÇÃO

A sociedade transforma-se constantemente, necessitando, assim, de uma educação que acompanhe e participe destas transformações crítico-reflexivamente. A formação docente é um dos campos de conhecimento educacional mais discutido na atualidade, pois representa um dos caminhos para a melhoria da qualidade do ensino.

O tema surgiu sob inspiração de um diálogo com um dos professores do Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). A conversa instigou a busca de estudos sobre a formação de professores que apontaram que esta, além de contínua, deve possibilitar o aperfeiçoamento do docente e possuir significado para a escola. Para tanto, precisa utilizar-se de temáticas e metodologias que sejam coerentes com os projetos pedagógicos (PP) escolares, no sentido de constituir-se como possibilidade de contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos e da escola.

Após levantamento dos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia da UNESC, encontramos os seguintes estudos sobre a formação continuada de professores: “A formação continuada dos professores como instrumento de melhoria na qualidade de ensino da rede municipal de Criciúma” (2005), de autoria de Milene Venson; “Formação continuada dos professores das séries iniciais na modalidade a distância: opção ou necessidade?” (2006), de autoria de Rosângela Vieira de Souza; “A formação continuada das diferentes redes de ensino do Município de Siderópolis SC” (2008), de autoria de Fernanda Alessio da Silva e, por fim, o que mais se aproximou deste estudo, “Formação continuada dos docentes da rede municipal de Sombrio”(2005), de autoria de Rosilene Gomes da Silva.

Nenhum desses, no entanto, está relacionado diretamente ao problema de pesquisa proposto neste trabalho, a saber: Há coerência entre as temáticas e metodologias propostas para a formação continuada de professores das séries iniciais e os pressupostos teóricos dos Projetos Pedagógicos de escolas da rede pública municipal de Sombrio?

Pretendemos não apenas investigar como acontece a formação continuada docente, mas problematizar suas temáticas e metodologias tendo por

base os objetivos e pressupostos teórico-metodológicos dos Projetos Pedagógicos, uma vez que esse documento deve apontar o que a escola pretende e idealiza alcançar e desenvolver, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas como às funções administrativas.

Com vistas a responder ao problema exposto, determinamos como objetivo geral analisar se há coerência entre as temáticas e metodologias propostas para a formação continuada de professores das séries iniciais e os pressupostos teóricos dos PP de escolas da rede pública municipal de Sombrio;

Definida nossa intencionalidade, delineamos objetivos específicos para orientar a pesquisa, quais sejam:

- Identificar na literatura as perspectivas atuais de formação docente;
- Conceituar Projeto Pedagógico Escolar;
- Conhecer os pressupostos teóricos básicos do PP das escolas pesquisadas;
- Investigar se os PPs das unidades escolares pesquisadas indicam, de forma explícita, as temáticas e metodologias que devem envolver a formação continuada docente;
- Levantar as características do processo de formação continuada vivenciado pelos professores pesquisados;
- Perceber se há preocupação com a coerência entre as temáticas e metodologias da formação continuada de professores das séries iniciais e os pressupostos teóricos dos PPs de escolas da rede municipal de Sombrio.

Para melhor compreensão e resolução do problema lançamos mão de questões norteadoras, sendo elas: O que é formação continuada docente? Quais suas perspectivas de organização e desenvolvimento? O que é o Projeto Pedagógico escolar? Quais os pressupostos teóricos que orientam do PP das escolas pesquisadas? A formação docente vem descrita nos PPs escolares pesquisados? Como os professores descrevem as experiências de formação continuada que vivenciam e vivenciaram? Evidencia-se preocupação com a coerência entre temáticas/metodologias da formação continuada de professores das séries iniciais e os pressupostos teóricos dos PPs das escolas da rede municipal de Sombrio pesquisadas?

Para responder a esses questionamentos estruturamos o referencial teórico em três etapas. Primeiramente, fizemos uma reflexão sobre as concepções

de conhecimento e de planejamento, bem como sua importância no cotidiano escolar. Em seguida, levantamos conceituações sobre Projeto Pedagógico Escolar e após trabalhamos para definir formação docente, enfatizando a formação continuada, sua importância, concepções e perspectivas atuais.

Na continuidade da sistematização do estudo proposto, descrevemos os princípios metodológicos utilizados durante o desenvolvimento da pesquisa, finalizando com a análise e conclusão sobre os dados obtidos.

Em função da problemática levantada e das intencionalidades constituídas, esta investigação está vinculada a Linha de Pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação”, mais especificamente ao Eixo Temático “Formação Continuada”.

2 CONHECIMENTO E PLANEJAMENTO: CONCEPÇÕES

No decorrer dos tempos foram muitas as transformações que perpassaram o campo da educação. O surgimento de diversas concepções de conhecimento, aprendizagem e planejamento fizeram-se necessárias.

Serão trabalhados neste capítulo as concepções de conhecimento inatista, ambientalista, construtivista e sócio-histórico cultural, bem como as concepções de planejamento circunstancial, normativo, qualidade total e participativo, enfatizando os pressupostos básicos de cada concepção no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

2.1 Concepções de conhecimento

São diversas as concepções de aprendizagem e conhecimento que fundamentam a prática pedagógica e diversas têm sido a forma de categorizá-las. Neste trabalho, utilizaremos como base a classificação apresentada pela Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1998), que assim as dispõem: inatista, ambientalista, construtivista e sócio-histórico cultural. Sua adoção se deve à aceitação e utilização corrente entre os pesquisadores que se ocupam à análise teórica do tema em foco.

A concepção inatista afirma que as aptidões das pessoas, capacidade de desenvolvimento, inteligência e dons resultam de uma herança genética, ou seja, a criança já nasce “pronta” com todos os conhecimentos necessários, precisando apenas aprimorá-los. Sendo assim, o ser humano aprende e desenvolve-se somente quando possui maturidade suficiente. Nesta concepção o papel do professor é facilitar o desenvolvimento das aptidões inatas, interferindo o mínimo possível durante o processo de ensino-aprendizagem, por tanto não há preocupação com a formação do professor, pois entende-se que esse apenas expressa suas capacidades inatas e, quando o fazem, centram a formação continuada em temáticas e atividades que desenvolvam o auto-conhecimento e o processo motivacional.

Segundo Fontana ; Cruz (1997, p.21):

A idéia de que a criança é portadora dos atributos universais (biológicos) do gênero humano produz ou justifica a crença de que caberia à educação fazer aflorar esses atributos naturais, desenvolvendo as potencialidades do educando de modo harmonioso. Tal concepção teve o mérito de chamar a atenção para as especificidades da criança, para as características, habilidades e capacidades dos educandos, colocando em destaque noções como prontidão, maturidade, aptidão.

A concepção ambientalista acredita que o homem nasce como uma folha em branco e será o reflexo do meio em que vive, atribuindo ao ambiente a constituição das características humanas. Ao enfatizar a influência dos fatores externos e ambientais, pode-se afirmar que o mais importante na determinação do comportamento do indivíduo são suas experiências vividas. (FONTANA; CRUZ, 1997)

No ambientalismo a aprendizagem é confundida com a memorização de conhecimento, o ensino centra-se na figura do professor, que planeja para tentar controlar as variáveis intervenientes no aprendizado, sendo o aluno apenas um ser vazio, que deve estar pronto para receber o conhecimento de forma passiva. Nessa concepção, a perspectiva de formação dos professores é pré-determinada pelo sistema, ocorrendo de forma direta e invasiva para suprir aquilo que ainda falta para que o professor realize a sua tarefa de ensinar os conteúdos socialmente determinados.

A concepção construtivista, fortemente influenciada pelas pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento de pensamento matemático, afirma que o conhecimento vai se produzir (construir) a partir da interação, tornando assim a aprendizagem um processo que parte sempre de uma problematização.

De acordo com Fontana e Cruz (1997), a partir das formulações de Piaget construíram-se as seguintes idéias sobre esta concepção: a escola é responsável por dar a criança a oportunidade de agir sobre o objeto de conhecimento, o professor deve ser um facilitador e desafiador no processo, problematizando a realidade do aluno em sala de aula, pois é a criança quem constitui o seu próprio conhecimento.

A concepção construtivista reconhece a importância da formação permanente dos professores, sendo esta em uma perspectiva de formação reflexiva, visto que os professores precisam constituir conhecimentos por meio da interação com o objeto a ser apreendido. Temas como emoção e prazer, neurolinguística, empreendedorismo, liderança positiva, processos de comunicação e aprender a

aprender tornam-se focos da formação.

Na concepção sócio-histórico cultural, fortemente influenciada pelas pesquisas de Vygotsky, o homem é concebido como um ser histórico, autônomo, que interage com o meio cultural, com objetos e com as pessoas desde o seu nascimento, sendo esses responsáveis pelo seu processo de construção do aprendizado.

Nessa concepção, a função da escola é trabalhar conceitos científicos, sistematizando-os e organizando-os para serem confrontados com os conceitos cotidianos do aprendente, proporcionando a interação dos alunos com outros indivíduos, partindo da realidade dos mesmos, considerando suas experiências vividas e suas necessidades. A luz dessa configuração, Oliveira (1997, p.62) afirma que “A escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas.”

O professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, que é um ser ativo no processo ensino-aprendizagem, que desenvolve-se por meio da interação, reflete e age criticamente diante do conhecimento. Entre o que ele é e pode fazer e o que ele pode ser e vir a fazer. (OLIVEIRA, 1997)

Esta concepção preocupa-se e valoriza muito a formação continuada de professores, considerando-a fundamental para a melhoria da qualidade da educação. A perspectiva de formação aqui defendida é crítico-reflexiva, pois parte da problematização histórica e cultural da realidade escolar, buscando uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica cotidiana e sobre todos os sujeitos que a envolvem. Para tanto, a formação tem de constituir-se no campo de atuação do professor envolvendo-os no seu desenvolvimento, ou seja, uma formação da escola, para a escola e na escola.

2.2 Concepções de planejamento

O ato de planejar faz parte da história do ser humano e tornou-se fundamental no cotidiano escolar. Planejar é organizar atividades para o fazer pedagógico, projetar o que se quer enquanto objetivos, é vislumbrar um caminho.

Segundo Gandin (1999), planejar é definir que tipo de ser humano e sociedade pretende-se formar e que ações pedagógicas são necessárias para que isso aconteça, é identificar qual a distância desta ação e também se há contribuições para que os objetivos sejam alcançados. É refletir sobre o que se quer para propor ações, executá-las e avaliá-las.

Entretanto, diante das transformações ocorridas no contexto social e, por consequência, no meio educacional, surgiram diferentes concepções de planejamento. Aqui serão abordadas as concepções de planejamento circunstancial, normativo, qualidade total e participativo, apresentadas por Gandin (2001), Gandin ; Gandin (1999) e Ott (1984).

O planejamento circunstancial constituiu-se de ações organizadas no acaso, não há uma organização prevista, destaca a dimensão do desenvolvimento humano, pois volta-se ao interesse do aluno. Diante destas características, podemos afirmar que esta concepção de planejamento baseou-se na concepção de conhecimento inatista.

Já, o planejamento normativo, que passou a influenciar o contexto escolar brasileiro mais especificamente a partir da década de 1960, fundamenta-se em uma proposta hierarquizada de ações previamente sistematizadas de forma detalhada e burocratizada. Os docentes não tinham autonomia para realizar ações que não fossem determinadas por seus superiores, sendo que os fins deveriam ser atingidos da maneira mais racional possível. Dessa forma, o planejamento normativo apresenta-se ligado a concepção de conhecimento ambientalista, onde o docente transmitia seu conhecimento e o aluno deveria aprender exatamente aquilo que lhe era transmitido, se possível, com o menor número de insucessos. A luz dessa configuração, Ott (1984, p.34) afirma que o planejamento consistia “basicamente em pensar a organização do ensino, numa maneira crescente de condicionamento, fazendo coincidir as condições do ensino com as condições internas, com os condicionamentos já introjetados nos alunos.”

O planejamento em uma perspectiva de qualidade total assume dois momentos distintos e interligados entre si, o estratégico e o operacional. Para Gandin ; Gandin (1999), no nível estratégico, cuja responsabilidade fica a cargo dos mandatários da instituição, surge a preocupação com a determinação de valores (filosofia da instituição), missão, objetivos, estratégias e metas de ações globais que visem a qualidade, a satisfação do “cliente” e o lucro. Pressupõe uma análise

sistemática dos pontos fracos e fortes identificados na organização por meio de avaliação institucional sistemática que procura identificar o nível de satisfação do cliente e a capacidade produtiva dos trabalhadores em relação às metas e objetivos propostos para a organização. Para Gandin (2001), o nível operacional fica a cargo dos trabalhadores, que devem propor sugestões e estabelecer os procedimentos operacionais e as responsabilidades para execução das metas estabelecidas no nível estratégico de forma extremamente racional, buscando a efetivação prática da idéia de custo e defeito zero (que no ambiente escolar significa eliminação da evasão, da repetência e das dificuldades de aprendizado).

Podemos afirmar que o planejamento na ótica da qualidade total está baseado na concepção de conhecimento construtivista, onde há uma grande expectativa sobre o professor, que deve proporcionar um ensino democrático e de qualidade, em que o aluno aprenda a aprender com prazer e custos mínimos.

Como decorrência dos movimentos sociais brasileiros dos anos de 1980, fundamentados em uma perspectiva de dialética materialista, surge a concepção de planejamento participativo, que, diferentemente de todas as anteriores, parte de uma leitura de mundo crítica, ativa e emancipadora. Nessa concepção, segundo Ott (1984), o saber não é mais visto como propriedade de um grupo de especialistas, pois este, não leva à libertação das pessoas e, muito menos, estimula o desenvolvimento da consciência crítica, abrindo, dessa forma, espaço para a análise e reflexão permanente do indivíduo na cultura organizacional.

A concepção de planejamento participativo baseia-se em uma concepção de conhecimento sócio-histórico cultural, sendo uma perspectiva crítico-reflexiva emancipadora, pois parte do diagnóstico da realidade, buscando considerar os conhecimentos prévios dos alunos, ampliando assim a reflexão sobre o cotidiano e o conhecimento científico, transformando posteriormente a realidade existente.

O planejamento participativo parte de um problema real e se constrói por meio do trabalho coletivo. A escola não possui um planejamento pré-estruturado fechado, mas, juntamente com a comunidade, estabelece um diagnóstico entre as intencionalidades e a realidade para depois elaborar os objetivos e ações visando a transformação da realidade. Sobre esta concepção de planejamento Ott (1984, p.36) afirma:

Os princípios de fundo que orientam a ação, são basicamente, de reflexão-ação-reflexão. Isto significa que uma teoria vai se reconstruindo à medida

em que as pessoas discutem, agem e refletem. Não existe portanto, nenhuma verdade tida como inquestionável, nem feedback previsto, nem avaliações tendo qualquer referência externa, nem organização de diagnósticos por parte do professor. É o grupo que lê a realidade, interpreta o seu mundo, pensa, decide o que deve ser transformado, age.

Contudo, subjacente a cada concepção de planejamento perpassa uma visão de mundo. De acordo com Gandin (2001), atualmente, dentro do contexto educacional, pretende-se formar uma sociedade democrática, justa, igualitária e solidária, portanto, o planejamento participativo precisa ser predominante, o que exige uma atuação permanente de todos os envolvidos com o trabalho educativo, discussão, reflexão, tomada de decisão conjunta, que vise a transformação social.

3 PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLAR

O projeto pedagógico da escola é a diretriz orientadora das ações educativas, expressa as concepções de homem, sociedade, educação, conhecimento e outras que justificam e fundamentam a prática pedagógica, visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Aqui abordaremos a função do PP, como deve ser elaborado, qual seu objetivo e importância para a prática pedagógica com base nas idéias dos seguintes autores: Veiga (2000), Libâneo (2003), Gandin (2001) e Gadotti (1998).

3.1 Projeto Pedagógico: Objetivos e concepção.

O projeto pedagógico escolar representa a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade, mostra o que a mesma pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas como às funções administrativas. Sobre o PP Veiga (2000, p.12) afirma que: “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”.

Ao realizar o planejamento, constata-se o diagnóstico do contexto político, sócio-econômico e cultural de todos os envolvidos com a instituição escolar. Por tanto, o PP escolar é político por estar diretamente articulado ao compromisso sociopolítico, compromisso de formação do cidadão para um tipo de sociedade. À luz dessa afirmação, Saviani aponta que: “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani, 1983 apud VEIGA, 2000, p.13).

Segundo Libâneo (2003, p.124):

Uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual. O ato de planejar não se reduz à elaboração dos planos de trabalho, mas a uma atividade permanente de reflexão e ação. O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de

problemas e tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações.

O PP nesta perspectiva se constrói de forma processual, não tendo como principal objetivo apenas o cumprimento das exigências legais, mas sim, a busca de uma qualidade que é alcançada ao longo do processo de sua elaboração. Sendo assim, o PP somente se constituirá em referência para as ações educativas se os sujeitos da comunidade escolar se reconhecerem nele, para referendá-lo como tal.

Entretanto, o PP deve ser fruto de um planejamento e de um trabalho coletivo e participativo. Segundo Gandin (2001, p.29):

o planejamento participativo, enquanto instrumento e metodologia, isto é, enquanto processo técnico, abre espaços especiais para a questão política. As questões da qualidade, da missão e, obviamente, da participação são especialmente valorizadas.

Muitos professores consideram ser responsabilidade da direção a construção do PP, sobre isso Gadotti (1998, p.16) destaca que:

O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e depois a pessoa que possa executá-lo. Assim realizada, a eleição de um diretor, de uma diretora, se dá a partir da escolha de um projeto político-pedagógico para a escola. Por tanto, ao se eleger um diretor de escola, o que se está elegendo é um projeto para a escola. Na escolha do diretor ou da diretora percebe-se já o quanto o seu projeto é político.

De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20/12/1996, artigo 12, inciso I, é de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino a elaboração e execução do PP escolar. Ainda em seu artigo 13, incisos I e II, incumbe aos docentes a participação na elaboração e cumprimento do plano de trabalho segundo o PP escolar. (BRASIL, 1996)

A construção do PP representa um desafio para seus elaboradores, constituindo-se numa importante decisão política, sendo um compromisso de fortalecimento para a cidadania. Consiste, portanto, num valioso instrumento de gestão democrática, expressando a identidade, os fundamentos éticos, políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos que norteiam o caminho da prática educativa da escola.

Nessa perspectiva, o PP escolar vai muito além de planos de ensino e

atividades diversas, ele busca um rumo, uma direção e deve ser construído e vivenciado por todos os envolvidos no processo de ensino, tornando-se, assim, um processo incluyente e inconcluso, pois em constante revisão. Como diz Veiga (2000, p.22) o PP “é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.”

Veiga (2000) considera a valorização do magistério um dos princípios centrais na discussão do PP, a mesma afirma que esta valorização deve acontecer através da garantia de uma formação profissional continuada aos professores, sendo que, esta formação deve estar centrada na escola e estar presente no PP. Ainda segundo a autora, é de competência da escola levantar as necessidades de formação continuada de seus professores e elaborar um programa de formação, contando com a participação e apoio dos órgãos centrais, visando o fortalecimento de seu papel na concepção, execução e avaliação do programa, devendo estar o mesmo presente no PP da instituição escolar.

Existe, ainda, o fato de que há uma diversidade de realidades culturais, socioeconômicas, por isso, cada escola deve construir seu PP frente a sua própria realidade. Sobre essa questão, Veiga (2000, p.11) afirma que “A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”.

Entender o espaço que ocupa o PP é reconhecer as variáveis do entorno da escola, englobando a sua realidade, especificação do corpo docente, discente e comunidade escolar como um todo, assim como as necessidades e prioridades a serem minimizadas pelas ações que, em conjunto, a escola estabelece a fim de diminuir a distância entre o real e o ideal para ela delineado. Portanto, o PP é um instrumento de significativo valor para a escola, devendo atender às necessidades de aprendizagens locais, estimulando a criticidade, reflexividade e a criatividade, visando formar cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e de nela intervir em prol do benefício da maioria.

Diante da importância para a prática pedagógica e cotidiano escolar é essencial que a formação continuada docente considere este documento e seja coerente com o mesmo, pois, desta forma, esta formação será significativa, trabalhando com a realidade da escola e suas necessidades, visando o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

4 FORMAÇÃO DOCENTE

Nos últimos anos, a preocupação com a formação docente, que pode ser inicial ou continuada, vem ganhando espaço na área da educação, sendo apontada como um dos caminhos para melhoria da qualidade da educação (NÓVOA, 1992).

A formação inicial corresponde ao ensino escolar e universitário, a qual determina o nível de formação profissional dos indivíduos, definindo a profissão que os mesmos serão capazes de exercer.

De acordo com a LDB, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62, a formação mínima para atuar da docência é o nível superior em cursos de licenciatura plena, priorizando, assim, profissionais qualificados em curso superior (BRASIL, 1996).

Neste trabalho, enfocaremos a formação continuada entendida como um processo contínuo, que deve possibilitar o aperfeiçoamento docente e possuir significado para a escola.

4.1 Perspectivas atuais de formação continuada docente

A formação continuada docente tem uma história recente no Brasil, intensificou-se na década de 1980, período em que ocorreram reformas educacionais, movimentos de professores e avanços tecnológicos significativos.

De acordo com Nóvoa (1992), em 1980 várias pessoas sem habilitação acadêmica e pedagógica específica para o exercício da função docente entraram nas escolas, devido ao que ele chama de uma explosão escolar (necessidade de contratação docente em número muito elevado devido a rápida expansão da rede física escolar). Motivo pelo qual, sob pressão do poder político e movimentos sindicais, foi necessária a implementação de programas de profissionalização em serviço. Neste cenário ainda não foram introduzidas dinâmicas inovadoras, apenas iniciou-se uma discussão maior sobre a formação de professores.

Segundo o autor acima citado, em busca de resolver os problemas gerados pela formação inicial e profissionalização em serviço, em 1990 as atenções foram direcionadas para a formação contínua, o que ocorreu novamente sob

pressão do poder político e movimentos sindicais. Neste momento, a formação contínua baseava-se na concepção ambientalista, articulando-se com os objetivos do sistema, que se preocupava com a ampliação do número de profissionais e não com a qualificação dos mesmos para a efetivação do aprendizado com significado social, não se importando, assim, com o desenvolvimento profissional dos professores e desenvolvimento organizacional das escolas. A formação continuada, neste período, acontecia de forma descontextualizada da escola, constituindo-se na acumulação de horas de palestras e cursos para responder a fins estatísticos do sistema e interesses pessoais de promoção na carreira.

Atualmente, diante dos avanços tecnológicos, da velocidade das informações e da reconfiguração do mercado de trabalho, percebeu-se a necessidade de uma discussão maior acerca da formação continuada docente dentro do contexto educacional contemporâneo, pois a mesma representa um dos caminhos para a melhoria da qualidade do ensino, podendo constituir-se em um poderoso instrumento para vencer alguns obstáculos encontrados no cotidiano escolar, como a evasão e a repetência.

Para Freire (2002), a formação continuada deve ser concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, sendo um movimento em busca de maiores coerências e qualidade da prática educativa. Nessa ótica, a formação continuada deve ser estruturada com base no conceito e condição de inacabamento do ser humano, uma vez que o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente disso.

O estudo de Pereira (2009) aponta que a formação deve constituir-se em espaço coletivo de produção de saberes e de ação, proporcionando ao docente uma reflexão sobre suas experiências, práticas pedagógicas e conhecimentos profissionais, uma formação que permita “[...] ao professor conhecer, compreender, crítica e globalmente, a sua prática no confronto com o contexto micro e macropolítico da escola”. (PEREIRA, 2009, p.1).

Pereira (2009) alerta, ainda, que os docentes precisam, primeiramente, reconhecer e assumir a formação continuada como algo imprescindível e necessária para sua prática pedagógica. Precisam se sentir sujeitos ativos nesse processo de formação, que deve estar relacionado com a realidade das escolas em que se encontram inseridos, tornando esta formação significativa.

Para Silva e Araújo (2005), a formação continuada não deve ser apenas

uma atualização que se dá através de informações científicas, mas deve constituir-se a partir da reflexão, na construção de conhecimentos e teorias sobre a prática docente.

Da mesma forma Nóvoa (1992) destaca que os programas de formação de professores atuais apresentam deficiências científicas e pobreza conceitual. A formação tem ignorado o desenvolvimento pessoal e profissional, a vida do professor, e não tem valorizado a articulação entre a formação e os projetos das escolas. Sobre isso, assim se pronuncia o autor:

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

Libâneo (1999) afirma que a formação continuada precisa ajudar os docentes no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, a ajustarem sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação e diversos universos culturais e tecnológicos. Entretanto, para que isso aconteça, precisa-se repensar a formação continuada, iniciando pelo resgate da personalidade do professor, reconfigurando-a a partir de sua identidade profissional.

Tardif (2002) também destaca a importância de se repensar a formação docente, levando-se em conta os saberes dos professores e as realidades cotidianas do trabalho docente. À luz dessa configuração, Nóvoa (1992) destaca que, ao repensar a formação continuada, deve-se estar ciente de que este processo deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que valorize os conhecimentos prévios, as experiências dos professores e vise desenvolver profissionais autônomos e participativos.

Segundo os referenciais para a formação de professores a formação continuada precisa:

Intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional. (BRASIL, 1999, p.56)

É importante destacar que a concepção de formação continuada determina sua metodologia, que aqui é compreendida como o modo de organizar as situações didáticas e orientar a aprendizagem do docente. Frente às novas tecnologias e transformações da sociedade, torna-se necessário a formulação de diferentes metodologias que possam trazer a atuação profissional para o lugar central da formação continuada.

Segundo Alarcão (2003), os formadores de professores possuem grande responsabilidade de ajudá-los a desenvolver a capacidade de pensamento autônomo e sistemático. De acordo com a autora, diferentes são as estratégias utilizadas para se chegar a este fim, dentre elas destacam-se: a pesquisa-ação, a aprendizagem a partir das experiências vivenciadas e a reflexão sobre as mesmas.

Atualmente são muitos os desafios que a atualidade apresenta ao docente, motivo pelo qual se torna de extrema importância que o mesmo participe continuamente de uma formação continuada de qualidade, em que esteja presente a reflexão crítica sobre a ação educativa, como atitude que possibilite ao professor voltar-se sobre si mesmo, sobre sua prática e suas ações de forma analítica.

4.2 Legislação acerca da formação continuada docente

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2002), em seu artigo 6º, a educação é um direito social extensivo a todos os brasileiros e, para que ela seja de qualidade (art. 206, inciso VII), os profissionais responsáveis por ela precisam ser capacitados periodicamente para dar conta da velocidade das transformações científicas do século XXI (ALARCÃO, 2003).

Em 20 de dezembro de 1996, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, que estabelece normas e procedimentos que afetam todos os níveis e modalidades do sistema educacional, passou a salientar a necessidade de valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 1996). Uma das formas de valorização desses profissionais ocorre via formação inicial e continuada (TARDIF, 2002).

O artigo 62 da LDB determina que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação

plena, admitindo, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Entretanto, o artigo 87, parágrafo 4º, define que, após o término da Década da Educação (que ocorreu no ano de 2007), só poderão ser admitidos professores habilitados em nível superior ou com formação por treinamento em serviço. Ou seja, após o ano de 2007 somente seria aceito o ingresso de docentes com formação em curso superior de licenciatura, mesmo para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, o que demonstra uma preocupação do legislador com a formação do profissional da educação. (BRASIL, 1996)

Ainda no artigo 62, agora em seu parágrafo 1º, a preocupação com o preparo e desenvolvimento docente é reafirmada ao especificar a responsabilidade da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração, com a promoção da formação inicial e continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (BRASIL, 1996)

Sobre a formação continuada em específico, o artigo 67 da LDB, em seu inciso II, delimita, como função dos sistemas de ensino, a promoção da valorização dos profissionais da educação por meio de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico e remunerado para este fim. (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, o artigo 87, parágrafo 3º, inciso III da referida normativa expressa, reafirma-se a responsabilidade da União, Distrito Federal, Estados e Municípios para com a realização de programas de capacitação docente em exercício, utilizando-se, inclusive, do recurso da educação à distância. (BRASIL, 1996)

O recurso da educação à distância para realização da formação continuada docente é reforçado no artigo 80, ao expressar que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (BRASIL, 1996)

Entretanto, conforme possibilidade preconizada pela LDB em seus artigos 14 (incisos I e II) e 15, para que a formação continuada docente possa configurar-se em uma concepção sócio-histórico cultural por meio da realização de planejamento participativo, a escola deve de conquistar e galgar uma gestão democrática que tenha autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Caso contrário, a formação

continuada poderá continuar sendo apenas um atributo de promoção funcional docente.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa expressa a perspectiva qualitativa, pois se preocupa em analisar o que cada indivíduo pensa e como interpreta o processo de formação continuada, visando, assim, uma melhor análise do problema. Segundo Chizzotti (2001, p.79) a abordagem qualitativa:

Parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Em decorrência do objetivo geral expresso: analisar se há coerência entre as temáticas e metodologias utilizadas na formação continuada docente e o PP de escolas públicas do município de Sombrio, este estudo é do tipo exploratório-descritivo. Segundo Gil (2006), a pesquisa exploratória visa uma maior familiaridade com o problema, com o objetivo de torná-lo mais explícito, ou ainda construir hipóteses. Envolve geralmente, levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema em estudo e análises que estimulem a compreensão. “O planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.” (GIL, 2006, p.41).

O referido autor ainda define a pesquisa descritiva como aquela que têm como objetivo principal a circunscrição de características de determinado fenômeno, população, realidade ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis. Para ele:

São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título, uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (GIL, 2006, p.42)

Foram utilizados, no desenvolvimento da pesquisa, procedimentos técnicos bibliográficos, documental e pesquisa de campo. Para Ruiz (2006), a pesquisa de campo parte de uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto em questão, o que informará quais os estudos já realizados, e as opiniões reinantes,

consiste na observação de fatos, coleta de dados e registros para posteriores análises.

Primeiramente realizou-se um levantamento bibliográfico para a identificação de material já elaborado sobre o assunto como livros e artigos. Em continuidade foram selecionadas para coleta de dados três escolas de área urbana da rede pública municipal de Sombrio, sendo elas aqui apresentadas como escola A, B e C.

Para coleta de dados utilizamos as técnicas de entrevista e de análise documental.

Realizamos a análise documental com base nos PPs escolares das unidades de ensino investigadas, buscando perceber indicativos sobre as temáticas e metodologias que devem envolver a formação continuada docente. Gil (2006, p.46) apresenta algumas vantagens da pesquisa documental:

Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas a disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas.

As entrevistas realizadas foram do tipo semi-estruturada, pois apresentamos um roteiro pré-definido de questões, mas que permanecia aberto a novos questionamentos a fim de que pudéssemos realizar o aprofundamento e melhor compreensão do tema em pauta.

Os sujeitos envolvidos nas entrevistas foram: Dois professores das séries iniciais do ensino fundamental e um gestor de cada escola. Foram entrevistados, no total, seis professores das séries iniciais do ensino fundamental e três gestores. A seleção dos professores das séries iniciais do ensino fundamental ocorreu por indicação da diretora da escola com base na realização de cursos de formação continuada nos últimos dois anos e, também, por terem demonstrado disponibilidade para a realização da entrevista.

De acordo com Lakatos ; Marconi (2007), o objetivo da entrevista é uma melhor compreensão das perspectivas e experiências dos entrevistados e, quando ela é semi-estruturada, o entrevistador tem a liberdade de desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada, podendo, assim, explorar

mais a questão discutida.

Os roteiros utilizados na realização da entrevista foram organizados com o objetivo de coleta de dados necessária para análise da prática dos programas de formação continuada, tendo por base dois pontos básicos, considerados essenciais, tais como: conhecer as características do processo de formação continuada vivenciado pelos professores e perceber se há preocupação com a coerência entre temáticas/metodologias da formação continuada de professores das séries iniciais e os pressupostos pedagógicos dos PPs de escolas da rede municipal de Sombrio na prática, de acordo com os gestores e professores.

Utilizamos dois roteiros de perguntas para as entrevistas semi-estruturadas, um direcionado aos professores e com 17 (dezesete) perguntas e outro direcionado aos gestores e com 16 (dezesesseis) perguntas. As entrevistas, sempre que autorizadas, foram gravadas e transcritas. Para tanto, firmou-se com os sujeitos participantes da pesquisa um termo de consentimento, autorizando a publicação das informações, preservando o nome dos entrevistados por meio de pseudônimos para representação dos mesmos.

Por fim, foi realizada a análise dos dados obtidos no levantamento documental e nas entrevistas com base no referencial teórico, visando a resolução do problema. Segundo Gil (2006) a análise dos dados em uma pesquisa qualitativa depende de muitos fatores, como a natureza dos dados coletados, os pressupostos teóricos e os instrumentos de pesquisa utilizados no decorrer da pesquisa. Então, todos estes aspectos foram levados em conta durante a análise.

Entretanto, analisou-se cada entrevista com responsabilidade e ética, identificando se há ou não coerência entre a formação continuada oferecida pelo município de Sombrio e o PP das escolas selecionadas.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram tabulados com base na frequência, para depois realizarmos a análise á luz do referencial teórico que consta neste trabalho. Primeiramente apresentamos as informações coletadas no processo de análise documental e, num segundo momento, as obtidas por meio das entrevistas.

6.1 Análise documental:

A análise documental foi realizada durante uma semana e incidiu sobre o PP das três escolas pesquisadas, visando conhecer seus pressupostos, identificar as temáticas e metodologias que devem envolver a formação continuada docente e verificar se aparece evidenciada a preocupação a formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental.

As três escolas, de acordo com seu PP, trabalham com uma linha pedagógica pautada na concepção sócio-histórica cultural, que propõe a compreensão da totalidade do ser humano, pois está inserido em uma cultura determinada, em que, por meio da mediação e instrumentalização na instituição escolar, proporciona ao educando a apropriação dos conhecimentos científicos das disciplinas de forma crítica e contextualizada.

Pode-se dizer, então, que todos os PPs pesquisados estão baseados na concepção de conhecimento sócio-histórico cultural defendida por Vygotsky.

A escola A acredita que um dos principais instrumentos de formação da cidadania é a escola, que possui a função de proporcionar um ensino de qualidade, estimulando os alunos a serem sujeitos transformadores da realidade.

A escola B destaca que sua ação pedagógica visa oferecer condições para que os educadores e educandos desenvolvam suas aptidões pela pesquisa, leitura, criatividade, comprometimento, tornando-se cidadãos conscientes e autônomos.

A escola C afirma que pretende ser uma escola democrática, participativa, onde haja um trabalho coletivo com ações pedagógicas pautadas dentro de uma

educação libertadora, que cria condições para que os educandos tenham participação ativa.

Todas as escolas consideram que os conteúdos de ensino devem estar interligados a sua significação humana e social, proporcionando relação entre a teoria e a prática.

Diante da análise realizada identificamos preocupação com a formação dos professores expressa de forma explícita somente no PP das escolas A e B. Segue abaixo tabela que apresenta o índice de preponderância com que a formação continuada aparece em cada PP:

Tabela 1: A formação continuada docente evidenciada no P.P. das escolas. IP: Índice de Preponderância

Escolas	IP
B	2
A	1
C	0

Fonte: Análise do PP das escolas, realizada pela pesquisadora em 2010.

De acordo com a tabela 1, a escola B representa maior preocupação com a formação continuada dos seus professores, destacando-se em seu marco operacional que o papel da escola visa desenvolver uma proposta filosófica a partir do aperfeiçoamento do educador, através de grupos de estudos, cursos de capacitação, reuniões pedagógicas, estímulo à leitura e pesquisa, proporcionando acesso ao conhecimento científico. Desta forma, enfatiza em suas ações programadas a formação continuada docente como um elemento fundamental para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem.

A escola A considera a formação continuada docente como uma forma de valorizar o professor, ao proporcionar a qualificação do professor, ela acredita que o mesmo se sentirá realizado profissionalmente e atuará ativamente na transformação da sociedade.

Sabe-se que, para a formação continuada dos professores, é necessário promover cursos de capacitação, reuniões pedagógicas, estímulo a leitura, pesquisas, e ainda, a valorização dos mesmos. Porém, conforme Nóvoa (1992), a formação continuada vai além disso, ao repensar a formação continuada deve-se estar ciente de que este processo deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva,

que proporcione o desenvolvimento da autonomia e dinâmicas que estimulem a participação contínua de todos, proporcionando assim autoformação com autoria. Segundo Nóvoa (1992, p.25): “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

É importante dizer que os PPs de duas das escolas investigadas eram iguais, mudando apenas as informações básicas de identificação da instituição, além disso, encontravam-se desatualizados no momento da pesquisa. O PP da escola B fora elaborado em 2008, o da escola C em 2004 e o da escola A, que estava em reformulação, não possuía data registrada.

Em face deste dado, é necessário destacar que, de acordo com Veiga (2000), esta realidade precisa ser diferente, cada escola precisa construir seu PP frente à realidade dos seus alunos e deve atualizá-lo constantemente, não sendo este um trabalho pronto e acabado, pois todos os anos novas realidades culturais aparecem na escola.

6.2 Análise das entrevistas realizadas com gestores

As entrevistas foram realizadas durante três semanas com os gestores das três escolas pesquisadas, visando levantar as características do processo de formação continuada vivenciado por eles e se há preocupação com a coerência entre temáticas/metodologias da formação continuada de professores das séries iniciais e os pressupostos pedagógicos dos PPs.

A gestora da escola A é formada em pedagogia e possui especialização em educação infantil e séries iniciais, sendo que exerce a função diretiva há 10 anos, a gestora da escola C também é formada em pedagogia com especialização em metodologia do ensino e exerce a função diretiva há 2 anos e o gestor da escola B é formado em Educação Física com especialização em psicopedagogia, exercendo a função diretiva a 6 meses, sendo que, todos possuem mais de 20 anos de magistério.

Todos os gestores participam da formação continuada docente oferecida pelo município, sendo que a gestora da escola C afirma acompanhar todos os

professores na formação desde os das séries iniciais do ensino fundamental até os professores das séries finais do ensino fundamental.

Quanto ao entendimento do que é gestão escolar, os gestores das escolas B e C consideram ser um papel de mediar, acompanhar, ajudar o corpo docente e discente. Já a gestora da escola A amplia esse conceito dizendo que exige além do trabalho educacional um trabalho com a comunidade de forma geral, indo além das paredes e muros da escola, demonstrando mais claramente uma concepção de gestão participativa, democrática, buscando compreender a realidade dos seus alunos.

De acordo com a fala dos gestores todos os PPs escolares foram construídos de forma coletiva, contando com a participação de toda a comunidade escolar, indicando serem baseados em uma concepção de planejamento participativo conforme postulados teóricos de Gandin(1999 e 2001), Gandin e Gandin (1999) e Gadotti (1998).

Quanto ao tipo de ensino-aprendizagem que o P.P. prioriza, os gestores apresentaram o seguinte:

Tabela 2: O ensino-aprendizagem priorizado pelo P.P. das escolas pesquisadas.

Escola	Tipo de ensino aprendizagem
A	Sócio- histórico cultural
B	Sócio- histórico cultural
C	Crítico construtivismo

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora em 2010.

O entendimento de ensino-aprendizado apontado pelos gestores enfatiza a concepção de conhecimento sócio-histórico cultural, delimitada em nosso referencial teórico com base em Santa Catarina (1998), Fontana e Cruz (1997) e Oliveira (1997) e apresenta-se correlacionado a proposta de planejamento participativo.

Quando indagados sobre a importância da formação continuada para o andamento do processo ensino-aprendizagem, a gestora da escola A afirmou que considera essencial, pois o professor necessita estar se renovando. Para o gestor da escola B esta formação é importante por trazer novas experiências, novas ideias aos professores e a gestora da escola C considera importante devido às transformações

da sociedade, enfatizando que as coisas hoje são aceleradas demais e os alunos estão com todo vapor para acompanhar esse ritmo, sendo que, para o professor conseguir acompanhar, precisa buscar constantemente novos conhecimentos.

No tocante a relação que pode haver entre PP e a formação continuada, a gestora da escola A acredita que deve haver, visto que o “PP está vinculado a todo o trabalho desenvolvido na escola, a sua realidade, então a formação deve ser voltada para a proposta da escola”. A gestora da escola B afirma ter relação porque é nas formações continuadas que se aprende mais sobre PP e suas possíveis reformulações. O gestor da escola C foi sucinto em sua resposta, dizendo que “ambos são uma via de mão dupla”.

Embora a resposta do gestor C não seja detalhada, podemos apreender que, o conjunto dos gestores, relaciona o PP com a formação continuada, apesar de somente a gestora A justificar porque a formação deve estar ligada ao PP. A posição identificada corrobora com Veiga (2000) ao afirmar que o PP realmente representa a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade e, por isso, a formação continuada precisa possuir relação com ele.

Após serem indagados se a formação continuada aparecia evidenciada no PP, os gestores da escola A e B afirmaram que sim, nas ações da escola. Entretanto, a gestora da escola C afirmou não saber responder.

O gestor da escola B, quando instigado a falar sobre a formação continuada que a escola promove, afirmou que não é organizada nenhuma forma específica de formação para os professores, demonstrando contradição com relação a sua afirmação anterior. No entanto, de acordo com as gestoras das escolas A e C, a formação continuada acontece em suas escolas no período que param para planejar, nas reuniões pedagógicas e nos grupos de estudos que são organizados visando aprofundar temáticas que se fazem necessárias no momento ou em função de alguma dificuldade vivenciada pelos professores. Como estes momentos de formação são organizados dentro da escola e pela escola não causam gastos financeiros.

Sobre a formação continuada docente oferecida pelo município os gestores afirmaram que acontece separada por áreas, onde vem palestrantes de fora da cidade e que, por meio de palestras ou oficinas, abordam temáticas que são solicitadas pelas escolas e outras pela secretaria de educação. Segue tabela com as temáticas apresentadas:

Tabela 3: Temáticas oferecidas na formação continuada docente promovida pela secretaria de educação municipal, evidenciadas pelos gestores.

Temáticas	Frequência / %
Motivação profissional (auto-estima)	3 / 100%
Avaliação	1 / 33,3%
Educação Inclusiva	1 / 33,3%
Currículo	1 / 33,3%

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora em 2010.

Obs: Os percentuais excedem a 100% tendo em vista que cada gestor indicou mais de uma temática.

Quanto à forma de organização e temáticas dos cursos de formação organizados pela rede municipal destaca-se contraditoriamente a posição normativa de planejamento e uma concepção de conhecimento inatista, uma vez que os cursos vem prontos para atender aos interesses do sistema e a preponderância sobre desenvolvimento da auto-estima permite inferir que acreditam nas capacidades inatas do professor para o exercício da função, bastando para isso a organização de um clima sadio e harmonioso.

No que diz respeito ao controle da participação dos professores na formação continuada oferecida pelo município, todos os gestores afirmaram controlar por meio da lista de presença repassada para escola. No caso da gestora da escola C ela percebe melhor este aspecto, pois participa da formação junto com todos os professores.

Para os gestores investigados a formação continuada influência diretamente a prática pedagógica dos professores, visto que eles utilizam todos os conhecimentos, os novos projetos e propostas para melhorarem suas práticas em sala de aula.

Os gestores da escola B e C consideram que há diferença relevante na prática dos professores que não participam da formação continuada quando comparadas com a prática daqueles que participam. Os mesmos continuam trabalhando baseados em uma concepção tradicional (inatista/ambientalista), ou seja, fora da realidade dos seus alunos. Contudo, a gestora da escola A não apontou diferenças, pois, segundo a mesma, todos os professores da sua escola participam, sem exceções.

Em síntese, pelas respostas dos diretores das unidades escolares, podemos perceber, apesar das contradições internas das respostas, duas linhas de formação continuada docente, uma que ocorre na escola e outra que é organizada

pelo sistema. A primeira apresenta-se relacionada ao PP e ocorre de forma participativa e em uma concepção sócio-histórico cultural e a segunda responde mais aos interesses do sistema, sendo organizada em uma perspectiva normativa de planejamento, e com influência de concepções de conhecimento ora inatista, ora ambientalista, visando a qualificação dos profissionais sem priorizar a qualidade crítico-reflexiva do conhecimento para o desenvolvimento pessoal e profissional, isso por acontecer de forma descontextualizada da realidade da escola.

6.3 Análise das entrevistas realizadas com professores

Foram realizadas seis entrevistas com professoras¹ das séries iniciais do ensino fundamental, sendo duas de cada escola pesquisada. As professoras investigadas foram selecionadas por indicação dos diretores e por se fazerem disponíveis. As mesmas serão identificadas aqui como professoras 1-A, 2-A, 1-B, 2-B, 1-C E 2-C, sendo que as letras A, B e C correspondem às escolas campo trabalhadas. As respostas serão agrupadas por semelhança de conteúdo e não de acordo com a sequência dos questionamentos realizados no momento da entrevista.

Todas as entrevistadas possuem entre 12 e 29 anos de magistério, são graduadas em Pedagogia e possuem pós-graduação. Somente a professora 1-C cursa mestrado, o que dá a elas condições de responder com segurança aos questionamentos propostos.

Sobre o entendimento das professoras a respeito de uma boa prática pedagógica, 33,3% referiram-se ao trabalhar com conteúdos e projetos, sem apresentar nenhuma preocupação com a aprendizagem dos alunos, o que indica uma prática baseada em uma concepção ambientalista. Já 66,7% afirmam que uma boa prática só acontece se o aluno possuir interesse em aprender, se ele identificar o sentido no conhecimento, se o professor trabalhar com amor e sua prática for refletida, imbuída de práxis e avaliada constantemente, sempre visando uma aprendizagem com êxito, corroborando as idéias de uma concepção sócio-histórico cultural do conhecimento.

¹ Sabemos das questões relacionadas aos estudos de gênero, mas como todas as professoras investigadas são do sexo feminino, trabalharemos com essa referência na organização da redação.

Tabela 4: Entendimento sobre uma boa prática pedagógica.

Prática pedagógica positiva	Freqüência / %
Trabalho com conteúdos e projetos	2 / 33,3%
Relacionar teoria e prática e gerar interesse no aluno	4 / 66,7%

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora em 2010.

Quando questionadas sobre a importância da formação continuada docente, as entrevistadas responderam o seguinte:

- Professora 1-A: “A formação vai ao encontro dos temas que trabalhamos, nos ajuda a crescer e atualizar-se”.

- Professora 2-A: “O professor deve estar sempre se aperfeiçoando, procurando melhorar sua prática. A troca de experiência com os outros professores ajuda a melhorar a prática e também as coisas novas que aprendemos são importantes.”

- Professora 1-B: “É o nosso dia-a-dia, o professor tem que estar sempre participando, porque a educação muda a todo dia e é através da formação que a educação pode melhorar, que agente pode melhorar nossa prática.”

- Professora 2-B: “Eu acho bem importante, agente tem que se reciclar sempre, ficar parada no tempo não dá, temos que se reciclar sempre, nem que seja pela internet, se pensar que se formar na faculdade é o suficiente não é.”

- Professora 1-C: “Eu acho que a formação continuada nesse momento histórico que a sociedade muda a cada momento, que o que hoje é sabido amanhã pode não ser mais, é fundamental, para se ter uma prática imbuída de práxis, como já dizia Paulo Freire, porque não refletir e tu não ta revendo o tempo todo o que tu ta ensinando vai ficando obsoleto.”

- Professora 2-C: “Olha, a gente sempre tem que estar estudando, buscando, sempre tem que estar renovando, eu sempre estou buscando coisas na internet, por achar necessário, se eu estou trabalhando um determinado assunto e não esta cativando meus alunos, eu paro para pensar qual metodologia que eu vou usar pra alcançar meu objetivo, sempre estou analisando, me avaliando, pra ver o que é melhor para o meu aluno.”

Diante de todos estes depoimentos pode-se perceber que todas reconhecem a importância da formação continuada para suas práticas pedagógicas frente a nossa sociedade atual, porém quatro delas consideram importante apenas

enquanto atualização para elas em função do avanço tecnológico, não veem a formação continuada como um aprofundamento teórico de conhecimentos científicos para a fundamentação de suas práticas, como uma oportunidade de reflexão crítica das práticas e das trocas de experiências, sendo, as vezes, suficiente somente uma consulta na internet para melhorar a dinâmica de trabalho na sala de aula e não o entendimento do conteúdo.

Segundo as professoras, o PP de suas escolas foi construído coletivamente, contando com a participação de toda a comunidade escolar, sendo então, baseados em uma concepção de planejamento participativo conforme defendida por Gandin (1999 e 2001), Gandin ; Gandin (1999), Gadotti (1998) e Ott (1984). Sobre o tipo de ensino-aprendizagem que é priorizado pela escola no PP, foi apontado por cinco das entrevistadas a concepção sócio-histórico cultural defendida por Vygotsky, visando formar cidadãos autônomos, críticos e participantes ativos na sociedade, sendo que apenas uma apontou que prioriza “os projetos de ensino”, não sendo clara sobre qual a concepção de ensino aprendizagem.

Quando indagadas sobre a referência explícita da formação continuada no PP das unidades escolares, somente a professora 2-A soube responder, afirmando que a formação continuada docente aparece evidenciada no PP da sua escola, as demais entrevistadas não souberam responder.

Quanto a relação que deve haver entre o PP e a formação continuada docente, as professoras afirmaram que a formação precisa estar coerente com o PP de suas escolas, porque é a sua realidade, seus objetivos, sob o qual os professores trabalham. Para apresentar melhor a compreensão deste aspecto, dar-se-á ênfase a fala da professora 1-C:

Tem tudo a ver, porque na verdade você vai através do PP fazer um diagnóstico da realidade escolar, de como esta o ensino aprendizagem e tu vai buscar na tua formação subsídios teóricos pra poder responder aquilo que o PP sugere, aos seus desafios.

De acordo com cinco das entrevistadas as escolas não organizam nenhum tipo de formação continuada docente, visto que, são escolas municipais e neste caso o órgão responsável pela organização é a secretaria de educação. Contradizendo as demais, a professora 2-A afirma que a sua escola organiza sim, palestras motivacionais com palestrantes ou psicólogos, sendo esta uma formação baseada nas concepções inatista e ambientalista, o que não visa reflexão crítica,

discussão e troca de experiências. Esse dado também contradiz a resposta apresentada pelos diretores das escolas, que afirmaram haver formação organizada pela escola, ou, então, demonstra um entendimento de formação continuada totalmente ambientalista por parte das professoras, que é um tipo de formação para responder aos interesses do sistema, o que pode fazer com que não se vejam no processo formativo na escola durante reuniões ou conselhos de classe.

Sobre a existência de incentivo das escolas para que os professores participem de formação continuada, as professoras 1-A, 1-B e 1C afirmaram que existe incentivo para a participação nos cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria municipal, dispensando em horário de aula; as professoras 2-A e 2-B afirmaram que, além de dispensar em horário de aula para participação, pedem sugestões de temas que se fazem necessários trabalhar na formação para repassarem para secretaria. Já, contradizendo estas informações, a professora 2-C, aponta que a sua escola não incentiva a participação nestes cursos. Todas as entrevistadas afirmam que suas escolas não incentivam a participação em cursos de formação continuada realizados por instituições particulares, bem como não fizeram referência ao estímulo para participar em formação organizada pela própria escola. Segue abaixo a tabela demonstrando as respostas das professoras quando questionadas sobre este aspecto.

Tabela 5: Frequência dos professores em cursos de formação continuada.

Cursos de formação continuada	Frequência / %
Participam somente dos cursos oferecidos pela secretaria de educação municipal.	3 / 50%
Participam dos cursos oferecidos pela secretaria de educação municipal e também de cursos de outras instituições particulares. Até 5 cursos por ano.	2 / 33,3%
Participam dos cursos oferecidos pela secretaria de educação municipal e também de cursos de outras instituições particulares. Acima de 5 cursos por ano.	1 / 16,7%

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora em 2010.

Em relação a este tópico, pode-se dizer que metade das professoras investigadas participam somente da formação continuada oferecida pelo município, visto que são dispensadas das aulas para participarem e não possuem gastos financeiros. Apenas três delas (50%) investem em sua formação disponibilizando

recursos próprios para participar frequentemente de cursos de formação continuada.

É importante destacar que, de acordo com a LDB, a escola tem autonomia para estar organizando e promovendo a formação dos professores na escola, o que já está determinado no PP das escolas A e B, mas que não surge referenciada na fala das professoras investigadas.

A respeito de como ocorre a formação continuada dos professores oferecida pela secretaria de educação municipal, as professoras pesquisadas apontaram que é realizada por áreas de atuação, tais como, alfabetização, matemática, história, geografia, dentre outras. Os professores que participam são liberados nos seus horários de aula para poderem participar. Geralmente a formação é proferida por pessoas que vem de fora da cidade e acontece por meio de palestras ou oficinas, sendo que as oficinas trabalham teoria e prática por meio de trabalhos em grupo e confecção de materiais.

Apresentamos na tabela abaixo as temáticas apontadas pelas professoras investigadas para a realização da formação continuada na rede municipal de ensino:

Tabela 6: Temáticas oferecidas na formação continuada docente promovida pela secretaria de educação municipal, evidenciadas pelas professoras.

Temáticas	Frequência / %
Motivação profissional	6 / 100 %
Lúdico (jogos, brinquedos e brincadeiras)	3 / 50%
Alfabetização e letramento	2 / 33,3%
História e Cultura do município	1 / 16,7%

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora em 2010.

Obs: Os percentuais excedem a 100% tendo em vista que cada professora indicou mais de uma temática.

Diante destes dados pode-se dizer que a secretaria municipal de educação destaca como temática de trabalho a motivação profissional, a qual é essencial, mas não suficiente na realização desta formação, demonstrando assim influência da perspectiva inatista na organização da formação continuada e que, mesmo apresentando algumas temáticas da atualidade, a metodologia de trabalho relatada não demonstra ser crítico-reflexiva, pois dificilmente conseguiria trabalhar a partir das experiências e necessidades dos professores, uma vez que é realizada por palestrantes contratados de fora do sistema escolar municipal.

Contraditoriamente, quando questionadas se seus conhecimentos prévios,

suas práticas pedagógicas e suas necessidades e as da sua escola eram levadas em conta pelos cursos de formação continuada que já participaram, quatro das entrevistadas afirmaram que sim, que observavam uma preocupação dos organizadores sobre este aspecto e que tudo que aprendiam na formação conseguiam aplicar em suas salas de aula. Apenas duas entrevistadas afirmam que não, que os cursos são alheios á suas práticas docentes, pois não partem de suas necessidades, estando fora das suas realidades. Contudo, quando falam dos ganhos obtidos com a formação continuada, todas entrevistadas consideraram que os cursos de formação continuada proporcionaram mais experiências, desenvolvimento da criatividade, idéias novas para as suas práticas, refletindo sobre ela e aperfeiçoando-a cada vez mais.

Essas contradições podem ser decorrentes da forma como as entrevistadas percebem o processo de ensino e de aprendizagem. A influencia ambientalista faz com que o indivíduo entenda como suficiente a aquisição de informação para acrescentar mais opções de fazer e que, isso, já é um processo de refletir sobre a sua prática, apesar dessa reflexão ficar circunscrita a presença ou não de modernidade na organização da ação. Podemos afirmar que a formação continuada não é percebida pelas investigadas como um momento de exercício de autoria e sim como um exercício de aprimoramento do existente, contrariando a perspectiva de formação continuada docente em uma concepção sócio-historico cultural conforme definido por Nóvoa (1992), Pereira (2009), Tardif (2002).

Quando indagadas sobre a necessidade de realizar mudanças na formação continuada oferecida pela rede municipal para que sejam coerentes com a realidade de suas escolas, apenas duas das entrevistadas afirmam que não precisam acontecer mudanças. Já quatro delas afirmam que é necessário e sugerem:

- realizar um diagnóstico mais aprofundado sobre os principais problemas existentes hoje na escola e que estão dificultando a aprendizagem;
- levar em conta a prática dos professores, seus conhecimentos prévios, suas práticas e necessidades;
- utilizar professores da rede, que possuem prática em sala de aula e conheçam a realidade das escolas para proferirem os cursos e palestras;
- proporcionar mais troca de experiência entre os professores;
- oferecer mais horas de curso, visto que, no momento, a secretaria

oferece apenas 80h.

Aqui surge novamente contradição com relação às respostas anteriores, pois antes quatro afirmaram que os cursos levavam em consideração a sua realidade, agora apenas duas afirmam que não são necessárias mudanças nos cursos, sendo que as demais destacam necessidades de mudança que envolve essencialmente a concepção de conhecimento, planejamento e de formação que orienta a organização e o desenvolvimento dos cursos.

Essas necessidades são reconhecidas por Nóvoa (1992), que aponta para a sua superação a construção de um processo de formação continuada docente que valorize o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e que articule a formação e os projetos da escola. Dessa forma, as necessidades dos professores, suas deficiências científicas e conceituais podem ser superadas a partir do momento em que se considere seus conhecimentos prévios e suas vivências, por meio de uma abordagem que esteja pautada na concepção de ensino-aprendizagem sócio-histórico cultural.

7 CONCLUSÃO

A formação continuada docente deve ser entendida como um processo crítico-reflexivo, de modo a influir significativamente na aprendizagem pedagógica dos professores e, conseqüentemente, no desenvolvimento global da escola. Entretanto, para que isso aconteça precisa articular-se ao PP da escola e estar de acordo com as necessidades e objetivos nele previstos.

Os dados da pesquisa nos permitiram identificar, no entanto, que a formação continuada vivenciada pelos professores acontece de forma a privilegiar a transmissão de informações, o desenvolvimento da auto-estima e o acúmulo de certificados e horas de curso.

A formação continuada docente aparece evidenciada em dois dos PPs das escolas pesquisadas como algo importante e que deve acontecer. No entanto, os documentos não especificam a forma de organização desta formação. Além do que, os professores, em sua maioria, nem sabem se a mesma está presente no PP escolar.

Importa ressaltar, que na análise das falas dos gestores e professores e, também, na análise documental, não identificamos preocupação com a coerência entre as temáticas/metodologias da formação continuada dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e os pressupostos pedagógicos dos PPs das escolas da rede de ensino municipal de Sombrio.

Apreendemos também que tanto os professores quanto os gestores participam somente da formação continuada oferecida pelo Município, revelando-se, na sua maioria, satisfeitos com a proposta de formação oferecida, cuja temática principal recai sobre a motivação profissional e a metodologia utilizada estrutura-se, prioritariamente, em torno de palestras e oficinas proferidas por especialistas de fora da cidade. Pela centralidade da temática na motivação profissional, consideramos que temas importantes demandados pelos contextos das unidades escolares fiquem silenciados na formação continuada oferecida, expropriando professores e escola de exercitar a discussão e autoria em torno das suas próprias necessidades.

Isso nos faz inferir que professores e gestores desconhecem as novas perspectivas de formação continuada docente, que reconhecem a importância da valorização dos saberes docentes, da vida pessoal e profissional do professor, suas

experiências e a importância da formação contextualizada criticamente ao cotidiano da escola. Uma formação que deve ser constituída por pessoas que conhecem a sua realidade e possuem saberes e práticas para socializar.

Não obstante, os professores entrevistados apresentaram sugestões de mudanças na formação docente, demonstrando que, de alguma forma, percebem que esta pode acontecer de forma diferente. Nesse sentido, concordamos com eles e propomos outras para que esta formação possa vincular-se à realidade das escolas e seu PP, como: a realização da formação continuada dentro da escola, organizada de acordo com a sua realidade, com seu PP; participação dos professores na organização e desenvolvimento da formação, contribuindo com suas experiências, seus saberes, socializando-os com os demais professores; uma formação com temáticas, visando o aprofundamento teórico necessário para a fundamentação da prática dos docentes e solução dos problemas do cotidiano escolar; uma formação com metodologias diferenciadas que proporcionem relação entre teoria e prática e também a troca de experiências.

Dessa maneira, a formação possibilitará levar em consideração os conhecimentos prévios dos professores, suas necessidades e os principais problemas que encontram em seu cotidiano, viabilizando uma prática pedagógica pautada pela qualidade da educação, que objetive o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno pela proposição de estratégias que oportunizem a ele exercitar, sob a mediação do professor, o pensamento crítico, a linguagem oral e a produção escrita.

A pesquisa, portanto, nos proporcionou maior compreensão sobre como acontece a formação continuada docente e sua importância para o desenvolvimento da práxis dos professores, pois pode estimular o aperfeiçoamento e a reflexão crítica do processo de ensino e de aprendizagem.

Durante o curso de Pedagogia, nas disciplinas de Didática, Psicologia do Desenvolvimento e Políticas, Normas e Organização da Educação Básica, foram estudados os conceitos aqui trabalhados, tais como, concepções de planejamento e conhecimento, projeto pedagógico, legislação e formação docente, o que se fez muito importante nos momentos de construção do projeto de pesquisa.

No início do processo investigativo, tinha-se por conceito que para a realização da formação continuada docente era suficiente a promoção da teoria e prática. Porém, diante do estudo das perspectivas atuais de formação, percebeu-se

que, além disso, esta precisa estimular a criticidade, a reflexão e considerar a prática pedagógica e as experiências profissionais e pessoais dos docentes, incluindo a instituição escolar.

Após sua realização, podemos afirmar o quão importante é que professores, gestores e governos (União, Estados, Municípios) compreendam a importância que a formação continuada docente significativa possui para a melhoria da qualidade da educação. Afinal, a priorização de professores qualificados é essencial na sociedade atual em que vivemos, que se transforma constantemente. Na verdade, é o primeiro passo para que transformações na área da educação aconteçam.

Enfim, apreendemos e aprendemos, no limite deste trabalho, sobre formação docente versus projeto pedagógico escolar, restrito a escolas da rede de ensino municipal de Sombrio. Acreditamos que outros trabalhos correlatos podem ser efetivados em outras realidades para melhor entendimento do desenvolvimento das práticas de formação docente desenvolvidas. Quem sabe, conseguiremos identificar práticas alternativas que possam oferecer referências mais fortalecidas para se repensar os modelos formativos docentes convencionais!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A formação do professor reflexivo. In:_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 40 – 59.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. Lei nº 9.394, de 2^o de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes da educação nacional**. Brasília: 1996.

_____. **REFERENCIAIS para formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999. 177 p.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTANA, Roseli A. Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia do trabalho pedagógico**. São Paulo: Ed. Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: **SALTO para o futuro: construindo a escola cidadã: projeto político - pedagógico**. Brasília: MEC, 1998. P.15-22.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 10.ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

_____. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 4.ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2003. p. 121-169.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992, p.15-54.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OTT, Margot Bertolini: Planejamento de aula: do Circunstancial ao participativo. **Revista de Educação AEC**, Brasília, Ano 13, n. 54, 1984.

PEREIRA, Antonio S. Formação continuada de professores e literatura internacional: contribuições e impasses. **XII Congresso da Associação Internacional para Pesquisa Intercultural: diálogos interculturais – descolonizar o saber e o poder**. Florianópolis: UFSC, 2009

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores. **Centro**

Paulo Freire de Estudos e pesquisas, Recife, Set. 2005. Disponível em:
http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/REFLEXÃO%20EM%20PAULO%20FREIRE-UMA%20CONTRIBUIÇÃO%20PARA%20A%20FORMAÇÃO%20CONTINUADA%20DE%20PROFESSORES.pdf . Data de acesso: 17/03/2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9 – 27.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 10.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

APÊNDICE A – ENTREVISTA PRÉ-ESTRUTURADA AOS GESTORES

ENTREVISTA PRÉ-ESTRUTURADA PARA OS GESTORES

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Você trabalha como gestor (a) a quanto tempo?
- 3) Há quanto tempo trabalha nesta escola? E na rede municipal?
- 4) Você costuma realizar em média quantos cursos de formação continuada por ano?
- 5) O que é para você gestão escolar?
- 6) A escola possui PP organizado? Em caso positivo, como foi o processo de construção?
- 7) Que tipo de ensino-aprendizagem o PP da escola prioriza?
- 8) Para você, que relação pode haver entre PP e formação continuada docente?
- 9) A formação continuada docente aparece evidenciada em algum momento no P.P da escola? Como?
- 10) A escola tem organizado alguma forma específica de formação para os professores? Caso positivo, como tem ocorrido (organização e financiamento) a organização desse evento e qual a posição dos professores sobre ele? Quais os assuntos, temas que costumam ser estudados nessa formação e como ela ocorre?
- 11) Você participa ativamente da formação continuada docente oferecida pelo município? Qual a sua opinião sobre a mesma?
- 12) Para você qual a importância da formação continuada docente para o andamento do processo ensino aprendizagem da escola?

- 13)Quais os assuntos, temas que costumam surgir na formação proposta pelo município e como ela ocorre?
- 14)Você procura acompanhar quais professores participam da formação continuada? Existe alguma forma de controle?
- 15)Você percebeu alguma influência dessa formação diretamente na prática pedagógica dos professores?
- 16)Sabemos que há professores que participam ativamente da formação continuada, como também há aqueles que não participam, você já identificou alguma diferença relevante entre estes professores em suas práticas docentes? Quais as diferenças encontradas?

APÊNDICE B – ENTREVISTA PRÉ-ESTRUTURADA AOS PROFESSORES

ENTREVISTA PRÉ-ESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Quantos anos você possui de magistério e de atuação nesta escola?
- 3) Você costuma realizar em média quantos cursos de formação continuada por ano?
- 4) A escola possui PP organizado? Em caso positivo, como foi o processo de construção?
- 5) Que tipo de ensino-aprendizagem o PP da escola prioriza?
- 6) O que você considera importante para que se possa dizer que houve uma boa prática pedagógica?
- 7) Para você, que relação pode haver entre o PP e formação continuada docente?
- 8) Você sabe se a formação continuada docente aparece evidenciada em algum momento no P.P da escola? Como?
- 9) A sua escola incentiva a participação em cursos de formação continuada? Como?
- 10) Sua escola já organizou algum tipo de formação continuada? Caso positivo, como ocorreu (organização e temas)?
- 11) O município tem organizado cursos formação continuada? Caso positivo, como ocorreu (organização e temas)?
- 12) Você costuma participar de cursos de formação continuada propostos por outras instituições (presenciais ou não) que não seja o município ou sua escola? Caso positivo, como ocorreu (organização e temas)?
- 13) Qual a importância da formação continuada para você?

14) Os programas de formação continuada que você participou levaram em conta seus conhecimentos prévios, sua prática pedagógica e suas necessidades e as da sua escola? Como?

15) Os cursos de formação continuada que você realizou interferiram diretamente em prática pedagógica? Como?

16) Que ganhos você obteve após participar de formação continuada?

17) Diante das suas vivências, participações nos programas de formação continuada, você considera importante que aconteçam mudanças para que a formação continuada seja coerente com a realidade das escolas? Quais seriam as mudanças que você considera necessária?