

As concepções dos gestores educacionais sobre a formação continuada de professores

*Fabiane Rossato Manfio Herbst**
*Celso Ilgo Henz***

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada com professores que ocupam funções de gestão em escolas da rede de ensino de Santa Maria - RS, visando identificar as concepções que possuem sobre a formação continuada de professores como possibilidade de transformação da prática docente. Para a análise desse contexto tornou-se necessário e significativo compreender um pouco mais a respeito da gestão escolar e sua postura para com a formação continuada dos professores, visando a modificações nas práticas educativas. Toma-se como pressuposto que o espaço-tempo escolar é também de formação continuada para os estes, cabendo aos gestores organizá-la juntamente com os professores. Também é importante que o projeto político-pedagógico de cada instituição garanta a construção de momentos de reflexão sobre a prática. A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, com características de estudo de caso, através de entrevista semi-estruturada, realizada com seis gestores de escolas das redes municipal, estadual e particular

de ensino de Santa Maria, e o estudo do projeto político-pedagógico de cada escola. Evidenciou-se que os gestores educacionais acreditam na formação continuada, mesmo visualizando mudanças lentas na prática dos professores. Existe um grande interesse em modificar, em buscar ser e agir melhor, participar da formação na própria escola ou em outras instâncias, mas sempre partindo de questões que envolvem o cotidiano escolar. É o caminho que muitas instituições de ensino estão encontrando para que a formação continuada alcance o objetivo a que se propõe: gerar mudanças nas práticas educativas dos professores.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Prática pedagógica. Gestão educacional.

* Especialista em Gestão Educacional pela UFSM. E-mail: fabianeherbst@terra.com.br

** Doutor em Educação, professor e pesquisador na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: cihenz@terra.com.br

Introdução

O presente texto é o resultado de uma investigação sobre gestão educacional e a formação continuada de professores. O interesse pelo estudo nasceu do trabalho de assessoria em encontros de formação e dos questionamentos sobre as possibilidades de mudança ou transformação da prática docente e, também, do entendimento do que era formação continuada. Essas questões levaram a investigar/aprofundar a concepção dos gestores educacionais que atuam na equipe diretiva em relação à formação continuada de professores como possibilidade de transformar a prática docente.

A pesquisa foi realizada em três escolas da rede de ensino de Santa Maria, uma estadual, uma municipal e uma particular. A investigação desenvolveu-se segundo uma abordagem qualitativa, envolvendo seis gestores educacionais atuando em cargos administrativos. Os gestores responderam a entrevistas semi-estruturadas, estas gravadas e transcritas tendo como finalidade aprofundar as questões e esclarecer os problemas da pesquisa. O projeto político-pedagógico foi analisado para verificar se a formação continuada estava contemplada e de que forma se daria essa formação.

Assim, os estudos de Nóvoa (1992, 1997), Freire (1987, 1991) e Nascimento (1999), entre outros, serviram de pano de fundo para a realização deste estudo, bem como as leituras, pesquisas e reflexões embasadas nos trabalhos de Benincá (2002), Ferreira (2003), Can-

dau (2001) contribuíram para dar suporte à base teórica de minha pesquisa, uma vez que tais estudos consideram que a educação é necessária para a sobrevivência do ser humano.

A formação de professores

Sendo considerada a formação de professores como um pilar fundamental do processo educativo, torna-se imprescindível rever o papel dos educadores e de sua formação, tanto inicial quanto continuada, pois sabe-se que a sociedade atual exige que o profissional esteja aprendendo o tempo todo, pesquisando, criando, revendo, dialogando e reconstruindo sua prática.

As transformações que se fazem necessárias nas práticas pedagógicas serão efetivadas com profissionais bem preparados e comprometidos com a construção de conhecimentos, pois o que se observa hoje nas instituições escolares é uma enorme distância entre o perfil do educador que a atualidade exige e a realidade reprodutivista e passiva ainda vivida dentro dessas instituições.

Saber o quê, como e para quê ensinar são questões fundamentais dentro de um novo processo de reforma do sistema educativo, vigente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9 394/96 (Brasil, 1996), pelo qual os profissionais da educação têm a possibilidade de conquistar a autonomia para construir experiências significativas de aprendizagem com seus alunos. Essa tarefa implica uma ação conjunta, pressupondo profissionais

reflexivos que discutam permanentemente os elementos que sustentam seus fazeres e saberes, bem como suas concepções sobre educação.

A escola, diante dos desafios sociais, precisa redirecionar seu papel, e, assim fazendo-o, é mister rever a formação dos docentes que nela atuam. Para tanto, faz-se necessário o exercício responsável e compartilhado dos gestores, para que a equipe escolar, juntamente com os demais segmentos, possa tomar decisões e formular o projeto político-pedagógico. Logo, entram em ação as funções, os procedimentos e os instrumentos do processo organizacional, pelas quais a equipe gestora coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões; acompanha o desenvolvimento das ações; presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente. Assim, é imprescindível a participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como a forma de viabilização dessa participação: a interação comunicativa, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo.

Para situar o aperfeiçoamento dos professores, Nóvoa (1997, p. 55) aponta para a necessidade de um “modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado”. É a partir de uma indagação reflexiva, pela qual professores em formação e em exercício tomam consciência das

questões sobre a prática de ensino, que eles poderão resolver e enfrentar os problemas escolares, havendo um compromisso entre todos os envolvidos no processo (professores/alunos/escola/sistema) e uma ação reflexiva sobre os fazeres e saberes pedagógicos, que as mudanças podem acontecer.

Nóvoa (1992, p. 56) afirma que “a educação só pode reformar-se quando transformar as práticas que os constituem”. Desse modo, o comprometimento do professor com sua profissão permitirá que ele reflita sobre a sua prática pedagógica, buscando compreender os problemas do ensino, a organização dos currículos escolares, e repense seu papel profissional, socializando suas construções pela troca de experiências com outros docentes.

No momento em que o educador se posiciona como sujeito do ato de conhecer, construindo e desconstruindo idéias ao longo de sua trajetória, não há dúvida de que o trabalho docente tem resultados pertinentes. Assim, ele estará se contrapondo aos moldes da educação bancária, comentada por Freire (1987), na qual o que se valoriza são os conteúdos descontextualizados, compartimentados, sem sentido para o educando, mas que devem ser arquivados na memória para serem devolvidos igualmente nos testes e provas. É notório que nessa visão distorcida de educação não há criatividade, transformação e saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros (FREIRE, 1987).

A partir do momento que o professor se torna dinamizador do processo de aprendizagem, compreende-se que ele necessita de apoio e orientação para desenvolver uma prática coerente com o seu pensar. E é na escola, seu local de trabalho, onde ele está em contato com a realidade, que essa possibilidade se amplia.

Nesse sentido, salientamos a importância do gestor como mobilizador do trabalho coletivo, incentivando o grupo a pensar e executar o que foi previsto, buscando romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Não se pode esquecer de que a experiência vivenciada pelos professores no dia-a-dia da escola é enriquecedora, pois nesse ambiente ele aprende, reaprende, reflete sobre sua prática e faz descobertas. Dessa forma, a escola que se entende transformadora deve proporcionar aos docentes nela inseridos aprimorarem sua formação, tornando-a, por muitas vezes, continuada.

Nóvoa, ao analisar a questão da formação de professores, afirma que

a formação de professores é concebida como um dos componentes de mudança da escola, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, traduz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (1992, p. 15).

Nessa perspectiva, observa-se que todas as políticas criadas para dar sustentação ao bom funcionamen-

to das escolas e maior qualidade do ensino, como materiais didáticos, projetos de parcerias incentivados pelo governo, têm sua relevância, mas será somente por intermédio dos profissionais da educação, assumindo na prática os princípios da reforma colocada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se poderá garantir a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a formação de seres humanos preparados para enfrentar o mundo contemporâneo.

Quando se fala em dificuldades para efetivar uma prática coerente com as necessidades dos educandos, quando se pensa sobre o processo de ensinar e de aprender, depara-se com a realidade de muitos alunos que não avançam e não aprendem, e aqueles que avançam, em sua maioria, não gostam da escola. Essa problemática deve-se, em grande parte, à formação dos professores, os quais estão acostumados a reproduzir o modelo instituído pela política vigente, cumprindo burocracias, longe de uma proposta que se faça pela participação ativa dos sujeitos. O que normalmente se verifica na prática é uma desconsideração do professor em relação às hipóteses dos alunos, aos conhecimentos trazidos por eles, ao respeito pelo contexto no qual estão inseridos. Assim, a escola torna-se um espaço de transmissão de conteúdos que muitas vezes nem o professor, muito menos o aluno, sabe por que estão sendo transmitidas, tornando o ato de aprender superficial, mecânico e dependente.

Nessa perspectiva, o professor precisa mudar a concepção do que é conhecimento; caso contrário, irá continuar a prescrever a sua opção dentro de uma visão tradicional, de um produto acabado e formal que tem um fim em si mesmo.

Na mesma direção, o pensamento freireano aponta novos olhares para a formação, considerando necessário que na prática educativa o educador possua clareza de que formar e ser formado são ações interdisciplinares, pois tanto ele quanto o educando precisam um do outro durante o processo de construção do conhecimento. Ambos necessitam se encontrar num mesmo nível de relacionamento para que a aprendizagem seja condizente com a realidade vivenciada, de modo que o aluno não seja considerado como um objeto a ser moldado, a ser formado pelo professor.

Desse modo, durante esse processo o professor precisa atuar como mediador, construindo espaços interativos, possibilitando a reflexão, para que o aluno se aproprie da experiência cultural e consiga se desenvolver como sujeito da própria história. Nesse sentido, Freire diz que “uma qualidade indispensável ao bom professor é ter a capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo” (1991, p. 103).

Para tanto, o trabalho conjunto entre os gestores amplia as possibilidades de êxito desse processo, pois, ocorrendo entre estes uma comunica-

ção permanente baseada na partilha de idéias e na troca das experiências vivenciadas diariamente, rompe-se com as práticas isoladas e tornam-se mais seguras as alternativas para definir os meios adequados de proporcionar uma educação voltada ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Nesse processo, podemos considerar a escola como sendo um local próprio e específico para a formação continuada e como meio favorecedor aos professores, pois, além de fortalecer sua consciência de agente transformador da sociedade, beneficia a construção de referências que fundamentam a prática do grupo, pois, parte de suas reais necessidades e fortalece a afetividade entre os professores, facilitando a realização de projetos coletivos em prol da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Ao ser realizada dentro da escola, a formação continuada apresenta diversos aspectos positivos, que, segundo Nascimento (2001), podem auxiliar no desenvolvimento profissional, na busca de possíveis soluções para os problemas reais, na socialização de experiências bem-sucedidas que facilitam o processo de construção do saber, entre outros, enfim trabalhar com os professores dentro da própria instituição onde desenvolvem sua prática favorece a construção coletiva de processos reflexivos, visando a práticas pedagógicas concretas. Porém, salienta-se que desenvolver uma prática concreta, harmônica com a realidade, requer reflexão sobre os problemas

enfrentados pelas instituições escolares na busca pela melhor maneira de resolvê-los por meio de ações que compreendam uma coletividade construída entre grupos de professores e comunidade, pertencentes à escola.

Os gestores, a formação continuada e a prática docente

Compreender e investigar as concepções dos gestores educacionais quanto à formação continuada dos professores na perspectiva de transformar a prática docente foi o foco principal deste estudo. Dessa forma, utilizei a abordagem qualitativa, vindo nessa perspectiva um estudo no qual se constitui um processo de reflexão, apresentando elementos necessários para auxiliar na compreensão da realidade investigada.

Assim, os participantes não demonstraram desconforto ao responderem às perguntas, ficando bastante à vontade para expor o que pensam sobre formação continuada, sua relação com o projeto político-pedagógico, bem como os frutos da formação continuada na prática docente. Desse modo, após a coleta do material, seguindo os autores que embasaram o estudo, pudemos discutir os achados da investigação.

Pode-se evidenciar, pelas falas dos gestores, que as concepções sobre formação continuada estão de acordo com os autores estudados. Noções sobre atualização, aperfeiçoamento, inacabamento, construção de saberes, busca constante, de embasamento teó-

rico, de leitura, relação teoria e prática, quando não individualizadas, são tidas como formas de formação continuada.

A formação continuada, nessa perspectiva, segundo Benincá (2002), possibilita aos profissionais da educação assumirem a tarefa em seu contexto concreto, tornarem-se pesquisadores de sua própria prática, lançando olhares críticos a partir, sobre e para o que fazem e pensam. Nesse sentido, com as condições concretas e necessárias ao trabalho de educador-pesquisador, cada sujeito passa a teorizar e a reencaminhar a sua prática pedagógica sistemática e crítica; além disso, constrói e reconstrói permanentemente novos conhecimentos, novos saberes no interior da escola como espaço/tempo privilegiado de formação permanente.

Diante disso, o papel do gestor é fundamental; é ele que, diante dos conflitos, diferenças, interesses pessoais e de poder, precisa procurar instalar uma prática de participação, de negociação dos significados e valores, de debate, de discussão política dos compromissos e dificuldades. Cabe especialmente ao gestor a organização no que se refere às ações que são realizadas no espaço escolar para viabilizar a formação continuada.

Para tanto, a formação continuada precisa ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica, não como uma mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagó-

gicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. Essa formação inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática, ultrapassando até mesmo o cotidiano da sala de aula, para analisar a realidade social e garantir a emancipação das pessoas.

Quanto à relação do projeto político-pedagógico e à formação continuada, constatamos que os gestores possuem amplo conhecimento sobre o PPP, ficando visível que o que está nele proposto procura estabelecer relação com o que ocorre na prática. No âmbito da formação continuada propriamente dita, encontra-se presente nos PPPs e acontece de diferentes maneiras nas escolas pesquisadas.

Weber (2001) aponta que a escola que colocar sua proposta pedagógica em ação mostrará à comunidade que consegue acompanhar as exigências de um mundo globalizado e em constante transformação. Assim, o projeto educacional vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas; não é algo para ser construído e arquivado, ou, quando muito, ser enviado a autoridades competentes (SANTIAGO, 1998). Nas falas dos gestores, podemos visualizar a necessidade de o PPP ser revisto/reconstruído, aberto e em constante transformação.

Quando perguntados sobre os frutos da formação continuada na prática docente, constatou-se, na maior parte das respostas obtidas que há interesse em modificar, em buscar ser e agir cada vez melhor, em razão da influência que a formação continuada exer-

ce sobre a prática de cada educador, quando comprometido com a educação que conscientiza e não banaliza sujeitos.

Percebeu-se, ainda, que as mudanças fazem parte do universo de percepções, de significados, de esquemas de ação já consolidados, em decorrência de sua formação, da cultura profissional, dos colegas. Portanto, faz-se necessário considerar esses modos de pensar e de agir para a introdução de mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento da cultura geral dos professores. Desse modo, os modelos de formação contínua de professores têm de estar orientados para a mudança dos comportamentos e das práticas, o que exige um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre o seu universo simbólico e sobre as suas representações, mas também sobre seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles.

A reflexão sobre a prática gerada pela formação continuada foi outro ponto destacado pelos gestores, que acreditam na formação continuada mesmo visualizando mudanças lentas. Contudo, enfatiza-se que continua sendo um desafio ao professor ter responsabilidade sobre seus atos, ou seja, para transformar sua prática educativa precisa começar por si próprio, valorizando e acreditando na sua própria transformação. Os gestores enfatizaram que a reflexão leva a pequenas mudanças na prática educativa, porém depende do professor querer ou não essas mudanças. Assim, faz-se necessário o apoio dos gestores

que estão em funções que implicam a responsabilidade pela condução dos processos de formação continuada e a sua relação com as mudanças no que fazer dos professores.

Atualmente, exigem-se do ser humano capacidade para a resolução de problemas, tomada de decisões, criatividade, capacidade de comunicação escrita e verbal. A escola e o professor ainda trabalham com as concepções que atendem às necessidades da época da mecanização? E os gestores educacionais, como agem, pensam e sentem tudo isso?

Responder a essas e a outras questões é um dos aspectos que me moveram a realizar este estudo. Nesse sentido, a pesquisa deixou clara a necessidade de se investir na formação continuada do professor na própria escola, uma vez que as agências formadoras não tiveram um currículo suficientemente competente para que esses profissionais tivessem a convicção de que sem a teoria não se sabe aonde chegar.

Cabe, então, à escola, com base no seu projeto político-pedagógico, colocar em prática projetos de formação continuada que privilegiem a ação conjunta, a interação, a reflexão sobre as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar, possibilitando aos professores subsídios teóricos, sobretudo fundamentados na educação progressista e emancipatória.

É possível dizer, então, que este trabalho é o início de uma caminhada conjunta; é um desafio para a superação de práticas arraigadas em

concepções centradas nos modelos de reprodução.

Abstract

The educational managers' conceptions about the continuous formation of professors

This work presents a research performed with professors who engage management functions in schools from the Education Network of Santa Maria, RS, the purpose is identify their conceptions about Continuous Formation of Professors as a possibility of change in educational practice. The analysis of such context became necessary and significant in order to understand a little bit more about school management and its role in relation to the continuous formation of professors, seeking for modifications in teaching practices. It was adopted as pre-supposition that school space-time is also for continuous formation of professors and the manager's role is organize it with them. Besides, the Pedagogical Political Project of each institution have to certify the construction of reflection concerning the practice. The methodology used was based on a qualitative approach, with case characteristics study, through semi-structured interview, accomplished with six school managers from public and private educational networks of Santa Maria and the analysis of the pedagogical political project from each school. It was possible indicates that educational managers believe in continuous formation, even visualizing slow-moving modifications in relation to educational practice. There is a huge interest in modify, in try to be and act in a more improved way, participate in the change of their own schools and also, in another instances, but always starting from questions which involves the school everyday; this is the way found by many educa-

tional institutions to reach the objective of continuous formation: cause modifications in educational practices of professors.

Key words: Continuous formation. Management. Pedagogical practices.

Referências

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAUDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Formação continuada de professores: tendências atuais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paul. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CAUDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, Ant. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTIAGO, Maria Eliete. Projeto pedagógico da escola: uma contribuição ao planejamento escolar. *Revista RBP AE*, Brasília, v. 14, n. 2, jul./dez. 1998.

WEBER, Marly. Proposta pedagógica em ação. *Profissão Mestre*, São Paulo, ano 3, n. 27, dez. 2001.

Recebido em maio e aprovado em junho de 2007.