



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Brasil

Beck Andrade, Marta; Rodrigues Martins Teixeira, Leny  
A escola: a grande ausente da formação continuada  
Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 30, mayo-agosto, 2010, pp. 267-283  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



## A escola: a grande ausente da formação continuada

*The school: the great absentee in teachers'  
continuing education*

Marta Beck Andrade<sup>[a]</sup>, Leny Rodrigues Martins Teixeira<sup>[b]</sup>

<sup>[a]</sup> Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), professora assistente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Aquidauana, MS - Brasil, e-mail: martacbeck@hotmail.com

<sup>[b]</sup> Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), professor assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), professor titular da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS - Brasil, e-mail: lteixeira@stetnet.com.br

---

### Resumo<sup>1</sup>

A pesquisa identificou e analisou os modelos de formação continuada de professores no município de Ponta Porã, MS, verificando o papel da escola na articulação desta com o trabalho pedagógico dos professores. Iniciou-se com levantamento nas Secretarias de Educação Municipal

---

<sup>1</sup> O presente artigo é parte da dissertação de mestrado, associada à Linha de Pesquisa "Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente", do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, defendida em outubro de 2008.

e Estadual e escolas particulares, sobre os programas de capacitação oferecidos de 2001 a 2006. Foram escolhidas três escolas de cada rede pública e duas escolas particulares, tendo como critério a participação dos envolvidos nos cursos analisados. Em cada escola foram entrevistadas as equipes pedagógicas e três professores. Com as entrevistas, pretendeu-se verificar como as escolas incentivaram ou indicaram a participação dos docentes em cursos de qualificação; verificaram a aplicação dos conteúdos trabalhados nas capacitações; acompanharam e avaliaram a incorporação desses profissionais no trabalho desenvolvido. Os dados apontaram capacitações diversificadas e ministradas por meio de palestras e seminários, desenvolvidas por especialistas externos à escola. A equipe pedagógica realiza o controle do trabalho do professor comparando os conteúdos ensinados com o planejamento. Nas escolas, não há discussões coletivas dos problemas da prática, iluminado pelas reflexões propiciadas nas capacitações. A motivação para a participação nas formações é algo intrínseco ao professor. Pode-se observar que a escola é a grande ausente no processo de formação. A análise da questão aponta para a necessidade de se pensar em formação, coordenada pela escola e na escola, mediante a qual os professores re-inventariam a sua prática, participando ativamente, como sujeitos e colaboradores da formação, sendo articulada pelo projeto pedagógico da escola, com o qual todos estariam comprometidos.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Formação em serviço. Escola como local de formação.

### ***Abstract***

*This research has identified and analyzed the formats of continuing teacher's training in the municipality of Ponta Porã, MS, analyzing the school role in relation to the pedagogical practice of the teachers. We initiated a survey about the programs of teachers' continuing education offered from 2001 to 2006 in the State and Municipal Secretariats and private schools. Six public and two private schools were chosen, having as criterion, the participation of the teachers in the analyzed courses. In each school the pedagogical team and three teachers were interviewed. The interviews intended to verify how the schools, by means of the pedagogical team, had stimulated or indicated the participation of the teachers in the teachers' education courses, had verified the practical*

---

*pedagogical applications related to the contents dealt with in the courses and in which ways they had followed and/or evaluated the incorporation of the courses related content in the classroom. The results showed diversified courses taught in seminars and lectures, planned by external specialists. The pedagogical team controls the teachers work and compares the contents taught with the planning. In the schools, there is no collective discussions about the practices informed by the reflections included in the courses. The motivation for participation in the courses is intrinsic to the teacher. We can observe that the school is the great absentee in the process of teacher's training. The analysis of the question points to the necessity of thinking about teacher's training courses coordinated by the school and at the school, by means of which the teachers would reinvent their daily practices, participating actively as subjects and collaborators of the continuing education, which would be articulated by the pedagogical project of the school, with the commitment of teachers, directors and coordinators.*

**Keywords:** Teachers' continuing education. Education in service. School as a place for teachers' education.

---

## Introdução

Constitui truismo afirmar que a educação no Brasil precisa melhorar qualitativamente. Da mesma forma, sabemos que a formação de professores é um dos aspectos fundamentais para a mudança desse cenário. Não por acaso, a formação continuada de profissionais que atuam na educação representa um assunto que vem sendo colocado na literatura e debatido na pauta dos fóruns educacionais realizados no País nas últimas décadas.

Autores como Nóvoa (1991), Fullan e Hargreaves (2000), Marcelo Garcia (1999), Candau (2002) e Canário (2000) têm discutido a quem compete oferecer a formação continuada, de que forma deve ser realizada e quem será beneficiado por ela. Os cursos oferecidos aos professores nem sempre atendem às necessidades reais das escolas, visto que as propostas de formação demonstram-se alheias à motivação dos professores; as capacitações oferecidas muitas vezes são em formato de treinamento e não de apoio para a resolução dos problemas da prática; os cursos oferecidos, via de regra, não têm continuidade; os professores, mesmo participando de capacitações,

quase sempre continuam isolados, sem apoio da equipe pedagógica ou dos próprios colegas para realizar as mudanças; as capacitações em geral estão desarticuladas do projeto da escola, não estimulando reflexões críticas sobre suas dificuldades e nem soluções para ultrapassá-las.

Foi no contexto dessas questões que surgiu a motivação para desenvolver uma pesquisa com as equipes pedagógicas do município de Ponta Porã, MS, a fim de identificar, analisar e avaliar os processos de formação continuada de professores das três redes de ensino (municipal, estadual e particular), tendo em vista a análise do papel das escolas na articulação dessa formação com o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula. A pesquisa realizada foi definida, do ponto de vista metodológico, como uma abordagem de pesquisa qualitativa, já que, como afirma Moisés (1994, p. 12), esse tipo de investigação “nos permite um enlace constante e permanente entre teoria e prática durante o desenrolar do trabalho”, tendo como finalidade a compreensão dos significados das ações e a interpretação do que ocorre mediante o envolvimento com o todo e com as partes que irão compor a pesquisa.

Os dados foram coletados a partir de três fontes:

- 1) Documentos que registram os cursos voltados para professores do ensino fundamental e médio no Município de Ponta Porã, MS, nas redes de ensino municipal, estadual e particular desenvolvidos no período de 2001 a 2006;
- 2) Relatos das equipes pedagógicas de duas escolas particulares que participaram das reuniões pedagógicas (uma escola no ano de 2004 e a outra no período de 2004 a 2006);
- 3) Entrevistas com coordenadores e diretores de três escolas municipais e três estaduais do município de Ponta Porã, MS. Os sujeitos entrevistados participaram dos cursos no período de 2001 a 2006.

Os programas de capacitação analisados foram: a) *Rede municipal*: “Formação Continuada – Parâmetros em Ação” – terceiro e quarto ciclos realizados de fevereiro de 2001 a dezembro de 2004 para os professores que atuam no ensino fundamental, na educação indígena e de jovens e adultos, equipes técnicas das Secretarias de Educação, diretores e coordenadores das escolas municipais de Ponta Porã, MS, e “Formação Continuada – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” – realizado de 6 de abril de 2002

a 30 de novembro de 2002 e destinado aos professores que ensinam a ler e a escrever, na educação infantil e no ensino fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Foi oferecido aos professores da rede municipal de ensino do município de Ponta Porã, MS; b) *Rede estadual*: “Formação Continuada – curso de capacitação de professores do ensino médio noturno da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul”, realizado de 28 de novembro de 2005 a 30 de março de 2006; c) *Rede particular*: A formação continuada da rede particular de ensino do município de Ponta Porã, MS, foi oferecida nas reuniões pedagógicas, mensalmente, no período de investigação da pesquisa. Salienta-se que o período da realização da formação continuada desenvolvida na rede particular foi, na Escola 1, de 2004 a 2006, e na Escola 2, apenas em 2004. Nos demais períodos, não houve registros.

Tendo como enfoque principal deste estudo a atuação das escolas na promoção da formação continuada e a articulação das equipes pedagógicas com o trabalho dos professores, serão apresentados, a seguir, os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os diretores e coordenadores das escolas, pesquisados e construídos a partir da análise de conteúdo das suas respostas.

Para apresentar os dados colhidos na pesquisa, por meio das entrevistas, foram separadas as informações coletadas em duas categorias. Na categoria 1, foram questionadas as equipes pedagógicas das escolas sobre o que pensam em relação à formação continuada dos professores e, na categoria 2, de que forma as equipes pedagógicas das escolas acompanham os professores que participaram da formação.

**Categoria 1:** nesta categoria foram incluídos aspectos como: importância da participação dos professores da escola nas capacitações; origem da oferta da capacitação para os professores da escola; tipos de capacitação oferecida para os professores das escolas; seleção dos professores das escolas para participar das capacitações; interesse dos professores das escolas em participar da capacitação; formação ideal para mudança da prática, segundo as equipes pedagógicas das escolas.

As equipes pedagógicas das escolas, das três redes de ensino, consideraram importante os professores terem participado dos cursos de capacitação, já que, além de terem tido oportunidades de atualização e reciclagem, aprenderam a desenvolver novas práticas de ensino. Esperam que os professores, ao participarem de cursos de formação, repensem suas ações em sala de aula e procurem planejar aulas mais atrativas para os alunos. Na mesma direção, anseiam que os docentes

possam aliar a teoria aprendida à prática exercida, embora reconheçam que tal habilidade não é fácil, pois os cursos de que os professores participaram são aplicados por especialistas e nos remetem ao modelo de racionalidade técnica descrito por Gómez e Sacristán (1998), no qual ao docente cabe, apenas, ouvir e tentar interiorizar os ensinamentos adquiridos, transportando-os posteriormente para a prática pedagógica. De acordo com os autores, tais cursos, desenvolvidos desta forma, são fundamentalmente técnicos e não motivam os professores para a reflexão na ação, seguindo um modelo de treinamento puro, fechado e mecânico, “[...] com o objetivo de desenvolver competências específicas e observáveis, concebidas como habilidades de intervenção, as quais são consideradas suficientes para produzir na prática os resultados almejados” (GOMÉZ; SACRISTÁN, 1998, p. 358). Em decorrência, o que presenciamos na realidade educacional é que esse tipo de curso não necessariamente instrumentalizará o professor para a mudança, pois, segundo o autor,

o docente deve se preparar no domínio de técnicas derivadas desde fora, por especialistas externos, que ele deve aprender a aplicar; por isso, sua formação não requer um currículo mais dilatado, nem um nível superior de preparação (GOMÉZ; SACRISTÁN, 1998, p. 358).

A oferta de cursos de capacitação para os professores das escolas das redes municipal e estadual de Ponta Porã, segundo as equipes pedagógicas, representou iniciativa das Secretarias de Educação. Percebe-se que nas escolas da rede pública não se reconhece a formação originada pelas escolas. Apenas a Escola Estadual 2 desenvolveu cursos na própria escola, porém, quando as equipes pedagógicas foram questionadas se tais cursos serviram para melhorar a prática em sala de aula, afirmaram que o professor não mudou sua prática. As escolas particulares geraram seus próprios cursos, aplicando-os. Os fatos demonstram, porém, que as características de formação dessa rede foram genéricas ou apenas de atualização pedagógica.

As equipes pedagógicas disseram que as capacitações foram ministradas por especialistas das Secretarias de Educação nas escolas públicas e, em reuniões pedagógicas, nas escolas particulares. Conforme já salientamos anteriormente, esses modelos de capacitação são os modelos mais usados na atualidade para a capacitação de professores. Segundo Candau (2002), semelhantes cursos

apresentam um modelo clássico de formação continuada e não contribuem para a melhoria das escolas, pois estão descontextualizados de suas realidades. De acordo com Marcelo Garcia (1999), os cursos de formação são excessivamente teóricos, com atividades individuais, sem considerar a realidade e a vivência do professor. Em razão dessas características, têm poucas possibilidades de produzirem impacto na escola.

A visão das equipes pedagógicas demonstra-se um pouco diferente da dos professores, principalmente os da rede particular, já que as equipes pedagógicas acreditam que as capacitações desenvolvidas vão ao encontro das necessidades dos professores, enquanto os docentes argumentam que seria mais interessante capacitações na área em que atuam. Podemos observar que as necessidades dos professores e os interesses quanto à formação continuada não são as mesmas das equipes pedagógicas, portanto, mais uma vez enfatizamos que os cursos de capacitação estão desarticulados dos projetos pedagógicos das escolas e podem não apresentar os resultados esperados pelos promotores das capacitações. Não se percebe articulação da escola para que as capacitações integrem e acompanhem o planejamento interno da escola, sendo oferecidas para melhorarem o desempenho dos professores e a qualidade de ensino oferecida.

Segundo Martins e Pardal (2005, p. 107), “uma formação continuada com real interferência no sistema educativo deve estar inclusa no projeto pedagógico da escola, considerando a experiência dos docentes, a investigação científico-pedagógica e a reflexão”.

Nas escolas da rede pública, os professores foram selecionados por área, conforme informa a equipe pedagógica. Porém, foi constatado, analisando os cursos oferecidos às Escolas Municipais, que em cada encontro era trabalhada uma área do conhecimento, mas não eram apenas os professores de uma área específica que participavam, e sim todos os presentes. Nas escolas estaduais, as atividades foram voltadas para o ensino médio noturno. Mais uma vez todas as áreas participaram juntas. As capacitações, fica evidente, não foram originadas dos problemas dos professores e das escolas, tampouco das necessidades levantadas a partir da reflexão da prática, podendo não interferir no fazer pedagógico na direção de modificar as ações dos professores.

Constatamos ainda que, na rede particular, os professores não foram selecionados para participar das capacitações, em razão de elas acontecerem nas reuniões pedagógicas com presença obrigatória, conforme podemos observar na fala do coordenador da Escola Particular 1:



*Nas reuniões pedagógicas, selecionamos os assuntos que serão abordados e debatidos no encontro e direcionamos os convites aos professores, e geralmente vêm todos, pois temos assuntos da escola para tratar.*

Nesse caso, as escolas particulares somente realizaram capacitações nas reuniões pedagógicas. Acreditamos que essa problemática possa ser minimizada a partir da integração das redes, tanto a respeito das ofertas de cursos quanto ao aproveitamento de horas atividades para capacitações. Nas escolas da rede pública, os profissionais foram selecionados de acordo com a área em que atuavam, conforme informações das equipes pedagógicas. cremos que as capacitações, para serem produtivas, teriam que nascer dos problemas, das necessidades levantadas a partir da reflexão da prática e não de caráter obrigatório, sem a participação dos docentes para a sua elaboração.

Em relação ao interesse dos professores em buscar cursos de capacitação para mudar a sua prática, metade dos diretores e coordenadores entrevistados achou que este empenho ocorreu; os demais avaliaram que os professores não experimentaram essa motivação nos cursos de capacitação dos quais participaram, já que quando voltaram à escola, não mudaram a sua prática. Em oposição, alguns professores entrevistados informaram terem sido importantes os cursos, pois propiciaram o uso de novas técnicas pedagógicas, atualização e reciclagem. Acreditamos que a prática só muda se a teoria vier ao encontro dos problemas dessa prática e é através da análise dos problemas reais da escola que se pode pensar em formação. Portanto, a formação deve ser entendida como um processo contínuo e dentro da escola, inserida em seu projeto pedagógico (CANDAU, 2002), sendo o professor o principal elemento para a mudança (FULLAN; HARGREAVES, 2000), considerando os conhecimentos que ele adquiriu em sua vida pessoal e profissional, bem como o contexto em que está inserido (MIZUKAMI; REALLI, 2004).

Finalizando a análise das opiniões levantadas nessa categoria, a formação ideal para a mudança da prática dos professores aconteceu, na maioria das opiniões, por ele ter participado de cursos de capacitação na área em que atuava. Mais uma vez configura-se uma dissociação de opiniões quando relacionamos as redes pública e privada; enquanto que nas escolas particulares a totalidade dos entrevistados acreditou que a formação ideal para mudança da prática do professor é pela participação, com vontade de crescer e melhorar; nas escolas públicas, a grande maioria dos pesquisados afirmou que essa participação ocorreu por se tratar da área de atuação do docente.

Houve uma divergência entre as escolas públicas e particulares. Parece-nos que as escolas públicas estão mais preocupadas em oferecer oportunidades de crescimento profissional na área em que os professores atuam, facilitando, assim, a análise da prática, embora não identifiquemos a existência de um momento especial para essa análise. As escolas particulares, por sua vez, deixam entrever mais interesse em analisar os assuntos atuais da educação, no lugar de refletir sobre as disciplinas ou áreas em que os professores atuam.

Interessante observar que os critérios do interesse e da área já apontados pelas equipes anteriormente, os quais não garantiram a mudança na prática, apresentam-se, agora, elencados como ideais. Em nenhum momento as equipes pedagógicas apontam que poderiam oferecer formação com continuidade na própria escola, partindo dos problemas aí identificados, de maneira que pudessem contribuir mais para o crescimento profissional dos professores.

Concluindo essa categoria de análise da pesquisa, a partir das entrevistas com as equipes pedagógicas, evidencia-se que não há um trabalho conjunto entre professores e equipes no que diz respeito à formação continuada dos docentes. Talvez porque as preocupações e os interesses dos grupos sejam diferentes, apesar de participarem de um só conjunto dentro da escola. As capacitações são pensadas por especialistas, distantes da realidade e dos problemas educacionais de cada escola. Dessa forma, dificilmente haverá interferência na ação dos professores, a partir dos cursos de formação.

**Categoria 2:** abrange os seguintes itens: expectativas das equipes pedagógicas quanto ao trabalho dos professores que participaram das capacitações; existência do acompanhamento das equipes pedagógicas aos professores que participaram das capacitações; tipos de acompanhamento para verificar o trabalho dos professores após capacitações; justificativas para o acompanhamento; problemas enfrentados para acompanhar o trabalho dos professores; mudanças observadas pelas equipes pedagógicas, na prática dos professores, após participarem das capacitações; estímulos que levaram os professores às mudanças.

A expectativa das equipes pedagógicas das escolas da rede pública em relação ao trabalho dos professores após as capacitações foi a de que oferecessem um ensino de qualidade, comprometendo-se mais com a escola. As equipes pedagógicas da rede particular, em sua maioria, não responderam. Levando-se em conta a rede pública e privada como um todo, percebemos divergência quanto às expectativas; enquanto a primeira acreditava totalmente na possibilidade de oferecer um ensino de qualidade e

ter maior comprometimento dos professores participantes das capacitações, a segunda se manifestou de maneira inexpressiva.

Apesar das equipes pedagógicas afirmarem possuir expectativa quanto ao trabalho do professor em relação a um ensino de qualidade ou comprometimento com a escola, precisaríamos analisar que tipo de qualidade é essa, o que as equipes pedagógicas entendem por qualidade de ensino ou por comprometimento com a escola.

Conforme relata a coordenadora da Escola Municipal 2: “*Espero que os professores ofereçam um ensino de qualidade, ou seja, deem aulas atrativas para as crianças e tenham maneiras diferentes de dar aula*”, é possível observar o quanto a prática é valorizada. Não fica claro, por outro lado, se ela está alicerçada em teoria ou não e o quanto ela é resultado de reflexões coletivas que possam ser significativas para a realidade dos alunos daquela escola. Há um primado presente nessas falas, o atendimento e a motivação do aluno. Não se trata de negar esse princípio, tão caro à pedagogia ativa, mas não podemos reduzir a finalidade da atividade escolar aos ditames da clientela. Contrapor-se a essa idéia só é possível mediante um projeto de trabalho da escola, construído coletivamente por diretores, professores e alunos com envolvimento da comunidade.

Em relação ao comprometimento com a escola, é possível observar, conforme fala da diretora da Escola Estadual 3: “*Os professores precisam se comprometer com a escola, não chegarem atrasados, dar conta dos alunos, ter atividades suficientes para as aulas, ir nos desfiles ou outras coisas que a escola organiza*”, que em nenhum momento é valorizada a importância de o professor se reunir com a equipe pedagógica para pensar a escola, bem como suas necessidades e dificuldades, para juntos repensarem a escola.

É nesse sentido que Fullan e Hargreaves (2000) afirmam dever a escola ser uma organização “aprendente”, constituindo um ambiente contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento. Portanto, comprometer-se com a escola vai além do desenvolvimento das atividades de dentro da sala de aula; significa participar das decisões da escola, discutir suas prioridades, buscar soluções para os problemas emergenciais, organizar grupos de estudo, enfim, segundo os autores (FULLAN; HARGREAVES, 2000), ter na escola um ambiente reflexivo que se sustente na missão primordialmente social que desenvolve.

A maioria das equipes pedagógicas das escolas afirmou fazer acompanhamento do trabalho dos professores após as capacitações, o qual

é realizado por meio da correção do caderno de planejamento de aulas do professor e da observação em sala de aula. As equipes argumentam que por meio desse trabalho conseguem ver se os professores estão ministrando boas aulas e se o conteúdo está de acordo com a expectativa da escola. Salientamos que semelhante ação é mais expressiva na rede municipal. Outro parâmetro utilizado na averiguação da qualidade das aulas é perceber se os alunos estão satisfeitos com o ensino. Houve, ainda, escolas que afirmaram não realizar o acompanhamento.

O que não percebemos, a partir das entrevistas, é a preocupação das equipes pedagógicas em refletir com o professor sobre o acompanhamento que fazem do seu trabalho. O professor não parece receber retorno sobre o que foi analisado em seu planejamento, se está certo ou se precisa reformular sua prática pedagógica ou mesmo fazer alguns ajustes para a melhoria do trabalho. Percebemos que as equipes pedagógicas consideram importante verificar o planejamento dos professores, pois podem controlar se estão seguindo a proposta do planejamento anual, conforme aparece na fala da coordenadora da Escola Particular 1: *“Olhamos o caderno dos professores para ver se estão seguindo o que está no planejamento anual e se estão vencendo os conteúdos”*.

As equipes pedagógicas deveriam aproveitar tais momentos de acompanhamento do planejamento dos professores para refletir com eles sobre o trabalho realizado, identificar suas dificuldades para, a partir delas, estabelecer momentos de capacitação que possam vir ao encontro das soluções dos problemas evidenciados na escola. A partir do momento em que as equipes pedagógicas se aliarem aos professores e pensarem com eles alternativas para a melhoria da prática, estarão auxiliando os docentes para desenvolverem sua profissionalidade. Segundo Mizukami e Reali (2004, p. 55), ao trocar ideias com seus colegas, os professores “compartilham seus saberes, trocam informações e confrontam idéias”, dessa forma, desenvolvem-se como profissionais da educação.

As equipes pedagógicas da rede pública de ensino acharam válido o acompanhamento do trabalho do professor, pois ele melhorou o desempenho em sala de aula. As equipes pedagógicas das escolas particulares informaram que o tempo é curto para fazer o acompanhamento do trabalho do professor, apenas o diretor da Escola 1 argumentou ser importante realizá-lo. Detectamos, com este paradigma apresentado pelas duas redes, que, na particular, o tempo é curto pela escassez de funcionários, ficando a cargo da coordenação pedagógica atividades de caráter eminentemente

burocrático. A fala do coordenador da Escola Particular 1: “*o tempo é escasso, são muitos professores e eu sou só uma*”, exemplifica essa situação. Na rede pública, porém, mesmo o professor tendo horas atividades, elas são destinadas apenas ao planejamento de aulas e não para refletir com as coordenações sobre o trabalho do professor.

É surpreendente a fala das equipes pedagógicas em relação ao acompanhamento do trabalho dos professores, porque sabemos que são muitos os problemas das escolas, desde indisciplina até relação da teoria com a prática. Dessa forma, resumir todos os problemas em relação ao acompanhamento por causa da resistência dos professores em entregá-lo pontualmente ou argumentar ser o tempo muito curto para o acompanhamento é muito simplista. Não há referência quanto à qualidade do trabalho observado, tampouco se o professor está aproveitando momentos de aprendizagem com seus alunos para articular a teoria com a prática de ambos. Em consequência, o acompanhamento caracteriza-se mais como uma forma de controle do que uma oportunidade para reflexão sobre a prática realizada pelos professores.

É necessário, segundo Nóvoa (2003), que as escolas dotem os professores de um bom repertório teórico e metodológico, acompanhem os jovens professores no exercício de sua profissão, permitindo-lhes um tempo de transição entre o aprendizado do “ethos” e das rotinas da profissão, bem como a integração a um grupo de professores na escola, que promova atitude de formação, reflexão e inovação. Os professores devem estar engajados nos projetos da escola, pensando juntamente com as equipes pedagógicas suas reais necessidades. Agindo dessa forma, a escola estará contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Com referência ao problema enfrentado pelas equipes pedagógicas das escolas pesquisadas, o mais significativo foi a resistência dos professores em entregar os planejamentos. Apenas o diretor da Escola Municipal 1 informou não ter problemas quanto à entrega dos planejamentos.

Acreditamos que um dos fatores para o professor ter resistência em entregar o planejamento para a coordenação se dê por causa do trabalho solitário (MARCELO GARCIA, 1995), (FULLAN; HARGREAVES, 2000) que desenvolve, da insegurança quanto a estarem corretas suas ações como educador ou se estas serão questionadas. Outro fator que contribui para essa resistência é a falta de trabalho em equipe, facilmente detectada nos relatos dos entrevistados. Os professores não dividem experiências entre

si e não refletem com as equipes pedagógicas sobre o seu fazer docente, não encarando tais equipes como aliadas para os trabalhos na escola, mas considerando-as controladoras do sistema. Quando as equipes pedagógicas informam que as capacitações auxiliam os professores na mudança da prática, percebemos que acreditam ser essa responsabilidade mais do professor do que da escola, visto que a maioria das equipes acredita que a motivação para a mudança é intrínseca e, dessa forma, deixa a cargo do professor a busca pela qualificação para a melhoria de sua prática.

Não se pode esconder que as equipes pedagógicas das escolas pesquisadas estão trabalhando desvinculadas dos professores, no que diz respeito às atividades da escola e aos momentos de formação continuada. Em relação a esses, fica evidente, quando detectamos os projetos de capacitação, serem eles oferecidos pelo Ministério da Educação sem a participação dos professores para a sua elaboração e, principalmente, sem levar em conta o contexto da escola para semelhante ação. Em relação às atividades da escola, fica evidente que as ações são isoladas, ou seja, as equipes pedagógicas fazem a “sua parte” na escola pela verificação do planejamento e da organização das atividades da escola. Aos professores compete dar uma boa aula. As ações isoladas não contribuirão para a resolução dos problemas existentes. Para haver mudanças significativas na escola, professores e equipes pedagógicas devem caminhar pautados em objetivos comuns, auxiliando-se mutuamente, entendendo suas limitações e indo em busca da superação. Como aponta Nóvoa (1997), 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. Para esse estudioso, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

O ideal seria que a escola fosse entendida como unidade básica de mudança e formação (CANÁRIO, 2000), possibilitando a formação continuada dos professores a partir das vivências diárias, dos conhecimentos anteriores e das necessidades individuais e grupais. Nesse contexto respeitoso e motivador, os professores poderão redefinir suas ações pedagógicas, alicerçadas em uma fundamentação teórica consistente e na prática pedagógica refletida e analisada com seus pares.

Cabe à escola, portanto, iniciar o processo de mudança, implementando outra cultura organizacional, pois, segundo Marcelo Garcia

(1995), quando a escola dá autonomia para o professor desenvolver ativamente seu currículo e participar das decisões da escola, já está desenvolvendo sua profissionalidade, contribuindo, então, para a reflexão na e sobre a prática, inclusive para que os professores sejam mais colaboradores e estabeleçam um clima de confiança com a equipe pedagógica da escola.

Concluímos o presente trabalho lembrando que a coleta de dados foi realizada no período de 2001 a 2006 e que hoje outros processos de formação continuada podem estar ocorrendo nas redes analisadas e produzindo outros resultados. De qualquer maneira, esperamos que essa análise contribua para a reflexão dos agentes de formação ao planejarem e organizarem as capacitações, levando em conta as dificuldades dos docentes, a sua participação, as necessidades das escolas e o papel de articulação que essas instituições devem ter nesse processo, em conjunto com as equipes pedagógicas.

Nesta pesquisa foi identificado, a partir da análise dos dados, que os cursos de capacitação oferecidos no período citado anteriormente não contribuíram de forma significativa para a profissionalização docente pois, por estarem desvinculados da escola, não propiciaram momentos de reflexão coletiva aos professores para que pudessem organizar o currículo com autonomia, discussão e aprofundamento de saberes, bem como desenvolver a capacidade de criar soluções em vista das situações-problema do dia a dia da sala de aula e da escola. Na realidade, foram cursos ou episódios de capacitação que reforçaram a atividade docente como individual, isolada e supervisionada de forma burocrática. Portanto, os cursos de formação continuada não vieram ao encontro das reais necessidades das escolas das redes analisadas e nem propiciaram desenvolvimento profissional aos professores.

Diante desse quadro, o qual, diga-se de passagem, é pouco animador, torna-se imperativo pensar quais seriam as alternativas para o desafio de melhorar a qualidade da ação docente no país e como elas possibilitariam o fazer pedagógico qualificado e eficaz. Em que pese outros fatores envolvidos na formação dos professores, ligados às condições de trabalho, salário, qualidade da formação inicial, entre outros aspectos, os dados aqui relatados deixam transparecer um fator pouco explorado e considerado nos programas de formação que, nesta pesquisa, pode ser expresso como a alienação da escola nessa tarefa.

Nesse sentido, o grande desafio é transformar as escolas, conforme apontado por Fullan e Hargreaves (2000), em organizações aprendentes.



Medidas nessa direção envolvem mudanças tanto na gestão quanto na organização da escola para o desenvolvimento de programas de formação de professores. De acordo com Teixeira, Grigoli e Lima (2002, p. 3),

os programas de formação contínua muitas vezes estão direcionados unicamente para a “reciclagem/atualização” do docente, não concebendo essa formação articulada ao desenvolvimento profissional dos professores e ao desenvolvimento organizacional das escolas.

A escola como formuladora e gestora de propostas de formação não é ideia nova. Em Portugal, os Centros de Formação existem há mais de uma década como exemplo de capacitações dessa forma. Sua constituição é descrita por Canário (2000), em uma pesquisa desenvolvida em Portugal sobre os Centros de Formação das Associações de Escolas:

Os Centros de Formação organizam-se segundo uma base territorial: todos os estabelecimentos de ensino (jardim de infância, ensino básico, ensino secundário) pertencentes a uma mesma zona geográfica associam-se para criar um Centro de Formação. Do ponto de vista material, o Centro funciona numa escola escolhida entre as escolas associadas. Sua gestão é assegurada por um diretor (um professor), eleito pela comissão pedagógica do Centro. Essa comissão pedagógica é constituída pelos representantes de todos os estabelecimentos de ensino associados. O diretor elabora o plano de atividades do Centro, que é submetido à aprovação da comissão pedagógica (CANÁRIO, 2000, p. 64).

A criação dos Centros de Formação em Portugal, em 1993, deu-se pela necessidade de formação docente, de maneira que auxiliasse os professores a encontrar uma nova forma de encarar e praticar a docência, na qual “pudessem se constituir como dispositivos permanentes de formação, contextualizados, orientados para um papel de apoio externo às escolas” (CANÁRIO, 2000, p. 65).

É com esse intuito, de apoio às escolas e como forma de fazer frente ao desafio de repensar a prática docente, que defendemos uma formação continuada centrada na e gerenciada pela escola, com professores atuando como organizadores das capacitações e estabelecendo contato entre as redes de ensino, a fim de fazer crescer a educação municipal.



Nesse sentido, seria importante estimular a criação de centros de formação continuada de professores, o que demandaria incluir na agenda das entidades de classe e nas políticas para formação docente, propostas para debater e implementar iniciativas nessa direção, pois uma formação contínua somente auxiliará o professor a desenvolver-se profissionalmente se articular o projeto da escola com o projeto de vida dos profissionais que nela trabalham (MARTINS; PARDAL, 2005). É na escola que os docentes irão articular dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, sendo influenciados por seu percurso pessoal e profissional, e desenvolvendo sua profissionalidade (CANÁRIO, 1998). Assinalamos ainda que, na carreira docente, a aprendizagem constante é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional (NÓVOA, 1997).

## Referências

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, v. 6, p. 9-28, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2000.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EdUFSCar, 2002. p. 139-152.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GÓMEZ, A. P.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-73.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

MARTINS, A. M.; PARDAL, L. A. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. **Psicologia da Educação**, v. 20, p. 103-117, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendizagem profissional da docência**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

MOISÉS, L. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1991. p. 15-38.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. Entrevista. **Revista Pátio**, v. 7, n. 27, p. 25-28, 2003.

TEIXEIRA, L. R. M.; GRIGOLI, J. A. G.; LIMA, C. L. **Saberes dos professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS**. Caxambu: ANPED, 2002. GT 08 Formação de Professores. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/25/lenymartinsteixeirat08.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/lenymartinsteixeirat08.rtf)>. Acesso em: 05 abr. 2009.

Recebido: 10/05/2009

*Received:* 05/10/2009

Aprovado: 11/06/2009

*Approved:* 06/11/2009