

EQUIPE DIRETIVA E AÇÕES FAVORECEDORAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA EM PARCERIA

Mari Margarete dos Santos Forster
UNISINOS
mari.forster@gmail.com

Buscar uma educação de qualidade, uma escola democrática, tem sido desafio constante de todos aqueles que trabalham com a formação dos profissionais da educação. Nesse novo século, as sociedades mudaram radicalmente. O que muda e o que permanece na formação dos profissionais que coordenam as ações e decisões exercidas na escola?

Estamos vivendo a era da globalização, aonde as informações e os conhecimentos chegam até nós de maneira galopante. Nesta época, as novas tecnologias e a mídia adquirem poder esmagador e suas influências são multifacetadas, podendo ser usadas para o bem ou para o mal (ALARCÃO, 2007). A universidade e a escola, hoje, já não são mais a únicas detentoras do saber; as informações e conhecimentos chegam de todos os lados e elas são convidadas a rever seus papéis nesta nova sociedade. Logo, universidade

e escola, colocadas em questão, “sob suspeita” estão desafiadas a reinventar novas formas de ser, de existir, de tomar decisões.

A formação dos gestores educacionais, hoje, enfrenta os desafios e dilemas compatíveis com essas exigências. Amplia-se a diversidade de questões em torno desse tema, tornando-o abrangente e relacionado a diferentes âmbitos da educação. No Brasil, essa formação continuada teve um grande impulso no âmbito das políticas do governo federal, a partir de 2003, com o desenvolvimento de ações direcionadas à formação de profissionais da educação (AGUIAR, 2009). Essas políticas, por um lado, são resultado de acordos internacionais firmados entre nosso país e organismos multilaterais, que reiteradamente apontam a gestão “eficiente” como o elemento capaz de assegurar a boa qualidade do sistema de ensino e das escolas, mas, por outro, não se pode subestimar o movimento da sociedade civil organizada, que conseguiu inscrever a gestão democrática como princípio constitucional.

Esse debate tem sido sustentado por entidades representativas por meio de Fóruns e Associações Nacionais, no entanto, ainda muito se tem a avançar nessas formações, especialmente porque, se por um lado, não podem ser colocadas como panacéia de plena “resolução dos problemas da educação”, por outro, precisam entrar em nossas agendas de pesquisadores preocupados com os avanços na direção de uma educação básica de qualidade.

De um modo geral se tem depreendido que o binômio - gestão e qualidade - caminham de mãos dadas. Seja qual for a perspectiva, firmou-se o consenso de a primeira ser considerada um meio de se atingir a segunda. Neste sentido é que Bordignon e Gracindo (2008) alertam que a gestão da educação precisa ser entendida “como o processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (ibidem, p. 147). A qualidade tem sido tomada como propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas, capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Isto implica que o conceito de qualidade pressupõe parâmetros comparativos, que permitam a distinção entre o que se julga uma boa ou má qualidade, particularmente quando se focalizam fenômenos sociais. Sendo assim, na condição de um atributo, a qualidade e seus parâmetros integram

sempre o sistema de valores que predominam em cada sociedade, o que significa dizer que sofrem variações de acordo com cada momento histórico e, portanto, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. Em consequência, por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade prevalecente em determinadas conjunturas. Como tal, se relaciona com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade. Hoje, a exemplo do que ocorre com a noção de gestão, a qualidade na educação, tal como se expressa no debate social, grosso modo, pode ser tratada a partir de diferentes campos de significações polarizados. Nesse texto, defendemos em uma ótica relacional, social, diferentemente da noção de qualidade articulada ao gerencialismo, muitas vezes presente em práticas educativas. Isto implica considerar e questionar a própria função da escola para a maioria da população, a adequação dos programas e projetos ao atendimento das suas necessidades educacionais e, portanto, a estrutura dos equipamentos sociais, a natureza e característica dos currículos, os métodos de ensino, o tratamento reservado aos professores, dentre outros elementos que configuram a relação entre as práticas educativas e o projeto de sociedade prevalecente. Trata-se de uma compreensão que toma a qualidade como “qualidade social” e que se articula diretamente à noção de gestão democrática da educação e da escola. Pressupõe uma educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, apoiada em valores como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Em outras palavras: a educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial a educacional (CONED II, 1997).

Uma reflexão de tal natureza implica entender que a formação, a gestão e a qualidade não podem ser analisadas de forma simplista. Apesar do consenso quanto à necessidade e importância de formar os gestores educacionais, há muitos matizes na forma de conceber essa formação. Embora, em geral, possa ser definida como uma ação concreta ou atividade de sistematização e organização para aquisição de múltiplos conhecimentos, há diferentes maneiras de pensar quais serão esses conhecimentos, saberes, habilidades, como serão trabalhados, qual o papel dos gestores e formadores.

O estudo relatado, nesse texto, partiu de uma experiência investigativa vivida em uma escola pública de ensino fundamental, localizada no município de Montenegro/RS - Brasil, em parceria com a universidade. Pareceu-nos importante relatar o trabalho da equipe diretiva dessa escola, porque percebemos, ao longo do desenvolvimento das investigações, rupturas de concepções e representações sobre o significado de “gerir” uma escola. Desde o início do trabalho, que se estendeu de 2004 a 2012, percebeu-se o grande interesse de três das dirigentes (diretora, supervisora e orientadora educacional) em se fazer presente no grupo de pesquisa, relatando as experiências vividas na escola, com avanços e retrocessos, mas sempre com vontade de acertar; também observávamos, quando na escola, com os professores, alunos e funcionários, que o ambiente de trabalho era muito acolhedor; todos tinham espaço de fala e pareciam gostar de estar na escola. A forma de atuação dessa equipe levou-nos a investigar sua ação sobre, principalmente, o processo de formação docente. Os dados aqui analisados situam-se no âmbito de um projeto maior, intitulado “(Re)significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização do conhecimento”. Este projeto, junto com tantas outras investigações, como as de Marin (1996), tem indicado ser fundamental para o andamento da instituição escolar, a forma pela qual a equipe gestora conduz o processo educativo. Portanto, pareceu-nos importante ouvi-la e isso foi feito através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com a diretora, a orientadora educacional e a supervisora pedagógica. Com o intuito de identificarmos os saberes que consideravam essenciais na condução de seu trabalho e as suas possíveis repercussões na qualificação do professor, bem como os sentidos/significados que a parceria entre escola e universidade, desenvolvida através da

pesquisa, auxiliava a essas profissionais, propôs-se que falassem livremente sobre sua atuação na escola.

A análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das falas foi realizada por integrantes do grupo de pesquisa de diferentes formações (Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Letras), o que permitiu visões complementares acerca dos dados coletados. As análises indicaram diferentes dimensões e, entre elas, destacaram-se pressupostos *atitudinais* (cuidado/humanização das relações; abertura para o diálogo; reconhecimento do trabalho docente...) que favoreceram *ações formativas* (trabalho coletivo/colaborativo; discussões e reflexões grupais...), que *repercutiram no desenvolvimento profissional docente, na escola e nas suas interações com a comunidade*. O estudo identificou que havia clareza quanto às especificidades do trabalho de cada uma das profissionais, mas que também havia pressupostos comuns que orientavam suas ações e que foram aprendidos, aperfeiçoados durante o processo de gestão. Estes pressupostos sustentavam-se no *respeito ao outro, na escuta-sensível, no diálogo, no acompanhamento e na reflexão crítica* (FREIRE, 2009). Chamou-nos atenção o quanto a parceria com a Universidade, através da pesquisa-formação, foi favorecedora de ações mais qualificadas, na medida em que permitiu um repensar sobre as mesmas, ressignificando-as, ampliando-lhes os horizontes. As entrevistadas destacaram rupturas significativas, especialmente referentes à compreensão da escola como espaço formativo, como espaço que inclui, do assumir-se como protagonistas e autoras/produtoras de saberes coletivos. O grupo de pesquisa é reconhecido como um “porto seguro” pelas entrevistadas, pois sentem que há aí espaço para refletir e avaliar suas ações, além de possibilitar muitas trocas que propiciam e potencializam mudanças e transformações na postura dos sujeitos e na sua forma de “gerir” a escola. Entendem também que esse espaço é favorecedor da ampliação de olhares para outros “portos”. Sentem-se mais “protagonistas”, encorajadas a socializar o produzido. O grupo de pesquisa, da mesma forma, identificou-se com estas verbalizações, uma vez que seus integrantes também perceberam a escola como um novo “porto” para a Universidade, reconfigurador de concepções e representações do ensinar- aprender, da relação teoria-prática, favorecedor de uma melhor compreensão do próprio espaço escolar e do entorno social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A.S. A formação dos profissionais da educação básica no Curso de Pedagogia. In: FERREIRA, N.S; AGUIAR, M.A.S. Conselhos Escolares: espaço de co-gestão da Escola.

Retratos da Escola, Brasília, v.3, p. 173-184, 2009.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. IN: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001. Práticas Educativas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2008.

II CONED: **Proposta de Plano Nacional de Educação** (Versão Preliminar). Belo Horizonte, MG, Novembro, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5.ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

MARIN, A.J. et al. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, M; MIZUKAMI, M.G. (orgs.) **Formação de professores. Tendências atuais**. São Carlos: ED. UFSCar/Finep, 1996.