

A ESCOLA COMO PONTO DE PARTIDA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Loriene Carla Ramon Venazzi¹

RESUMO: Este trabalho analisa a Formação Continuada para professores de Educação Infantil no Município de Xaxim-SC, com o objetivo de compreender como as políticas públicas foram estruturadas para a formação do professor. Para isso, analisam-se documentos que fundamentam a proposta de formação dos Grupos de Estudos e depoimentos obtidos em entrevistas, para discutir a perspectiva de superação da formação vertical, pela construção de formas crítico-reflexivas, que reconheçam a realidade escolar, na busca de sua transformação. A análise fundamenta-se nas ideias de autores e pesquisadores que idealizaram a formação continuada a partir da realidade escolar como um fator imprescindível para a melhoria e autonomia da escola pública. A reflexão aponta a relevância de trazer para a discussão a formação continuada baseada na realidade escolar e no conhecimento que o professor possui, para superar o conhecimento empírico pela incorporação do saber científico, de modo a incidir sobre a atuação de forma crítica dentro da instituição escolar.

Palavras-Chave: Formação continuada; formação na escola; realidade escolar; grupos de estudo; saber do professor.

SCHOOL AS DEPARTURE OF CONTINUING EDUCATION POINT: CHALLENGES AND PROSPECTS

ABSTRACT: This paper analyses the Continuing Formation for the Child Education teachers in Xaxim Town, State of Santa Catarina, with the goal to understand how public policies were structured for the teacher's formation. For this, we analyzed the documents that substantiated the proposal of the formation of the Study Groups and we discuss the perspective of overcoming vertical formation, for the construction critical reflexive forms, in order to know the school reality and its environments in pursuit of its transformation. The reaction to the new, the school locus, and the classic formation, are relevant concepts to the theme discussion, because bring the reflection about the context and the subjects involved. The analysis grounded in author's ideas, as well as other researchers, that idealized the continued formation from the school reality as an indispensable factor to improve the autonomy of the public school. The discussion features the historic aspects of continued formation, highlights the process of continuing formation in Xaxim, the perspective of the study groups and points the relevance to bring to discussion the continuing formation based in the school reality and in the knowledge that the teacher has. In that sense, it is possible to overcome the empiric knowledge by incorporation of scientific knowledge so as to focus the acting in the critic way inside the school institution.

Keywords: Continued formation; school formation; school reality; study groups; teacher's knowledge.

Introdução

Nos últimos anos, a formação continuada vem ganhando espaço e importância no meio acadêmico e, também, no planejamento educacional. Atesta, com isso, a relevância que possui para a continuidade da formação inicial e para efetivação de um trabalho que possa integrar processos de reflexão e melhorar a realidade na qual todo o profissional está inserido. No entanto, ela ganha maior importância, quando se fala de formação continuada para a educação, já que possui potencial para ampliação da prática docente crítica e transformadora.

Uma tendência que não é nova em relação à formação – inicial e continuada – é o fato de que ela seja planejada de forma vertical, de forma que, poucas vezes os profissionais que

¹ Pedagoga e licenciada em Geografia. Professora da rede municipal de Xaxim, SC. Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste do Paraná, UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. loriene@hotmai.com

efetivam a prática nas escolas são ouvidos, e seus interesses considerados antes que o processo ocorra efetivamente. No entanto, muitas iniciativas diferenciadas surgiram ao longo da história da formação continuada brasileira, e, nos espaços em que tais iniciativas se construíram, tornaram-se referência para a época e para as gerações seguintes. Assim, o registro dessas experiências é relevante para a continuidade e embasamento de futuras formações.

A partir de 2014, no município de Xaxim, SC, a formação continuada vem sendo projetada de forma a tornar o professor partícipe do processo, tanto do seu planejamento, quanto no momento de sua realização e posterior socialização na prática. Trata-se de um processo formador pensado de forma que cada instituição de ensino construísse seu próprio projeto de formação, tendo como ponto de partida a necessidade de cada escola, nas suas relações e desafios para o processo de ensino e aprendizagem – a formação Continuada nos Grupos de Estudo. Trata-se de um processo de formação que busca propiciar aos educadores um instrumental teórico que os leve a refletirem, a apropriarem-se do conhecimento escolar e a constituí-lo criticamente, provocando, assim, uma melhoria da qualidade de ensino.

O presente artigo tem por objetivo apresentar esse processo desenvolvido no município citado, descrever seus movimentos e características e discuti-lo nos aspectos que o relacionam ao desenvolvimento da autonomia das escolas, de forma a superar o planejamento e desenvolvimento da formação continuada descontextualizada e descaracterizada da realidade escolar. Com isso, temos o propósito de analisar até que ponto a formação continuada é capaz de incidir sobre a realidade escolar e envolver os professores no seu planejamento e realização.

Diante disso, este estudo pretende responder à seguinte questão: é possível a participação dos professores municipais no planejamento e execução da formação continuada nas unidades escolares do município de Xaxim, de forma que sejam levados a refletir, a apropriarem-se e constituírem criticamente o conhecimento escolar, para provocar uma melhoria da qualidade de ensino?

Ressalta-se, no estudo, a necessidade de valorizar os saberes dos professores, a fim de que os principais interessados pela formação e pelo desenvolvimento da educação se sintam envolvidos e participantes das decisões relativas à formação da qual farão parte. A pesquisa que o embasa é de caráter qualitativo, realizada com entrevistas à equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Xaxim, com o Secretário da Educação Municipal, no ano de 2015, e a análise de dados fundamenta-se no diálogo que se estabelece com os autores: Giovanni e Monteiro (2000), Canário (2000), Freitas (2002), Cruz e Martiniak (2014), Candau (1996) e Gatti e Barretto (2009) – pesquisadores que tomam a formação continuada de professores como foco de análise, na perspectiva crítica.

Para tanto, o estudo está organizado em três partes principais. A primeira refere-se à contextualização histórica da formação continuada; a segunda constitui-se pela apresentação da realidade do município de Xaxim, do modo como a formação continuada foi pensada e da forma que o processo é desenvolvido; e a terceira parte reunirá algumas considerações acerca da formação continuada, a partir da realidade da escola e das suas necessidades.

Aspectos Históricos da Formação Continuada

A formação continuada, construída a partir da realidade da escola e trazendo o professor como o autor do processo de planejamento, realização e socialização do conhecimento na prática pedagógica, com seus desafios e perspectivas, não é algo comum. O que historicamente se construiu em termos de formação continuada foi a verticalização do planejamento e desenvolvimento das ações, ou seja, o processo sempre foi pensado por poucos e com pouco ou nenhum envolvimento daqueles em quem a formação incide diretamente.

Os debates sobre o rumo da educação e da formação continuada, no Brasil, ganharam fôlego na década de 80, a partir da abertura para o processo de redemocratização da sociedade e do Estado brasileiro. Nesse sentido, as contribuições de grandes educadores brasileiros como Demerval Saviani (2008) e Paulo Freire (1987) foram fundamentais para fomentar esse debate.

A formação continuada, no Brasil, não é uma ideia nova, ela vem sendo pensada e realizada desde a década de 60, e traz consigo o acúmulo histórico do contexto no qual estava inserida, geralmente, ligada aos aspectos políticos, econômicos e sociais da esfera em que se encontra. Na década de 70, por exemplo, a formação estava voltada aos aspectos técnicos, pois nos remete a um dos períodos da história brasileira com maior rigidez de expressão, cujo foco educacional formava o professor para ser um organizador rígido do planejamento escolar, a fim de garantir, assim, resultados eficazes e precisos nos alunos, sem dar espaço para questionamentos e construção crítica da aprendizagem. Os professores eram treinados para “aplicar” de forma separada os conhecimentos científicos e pedagógicos.

Posteriormente, na década de 80, esse modelo tecnicista começa a ser questionado, e com a abertura política, a formação continuada é marcada pela participação mais ativa dos professores, que começam a observar o contexto sócio-histórico em que estavam inseridos. Assim, os programas de formação continuada buscavam responder às demandas mais específicas dos professores, voltada, então, para a dimensão política da prática docente iminente naquele momento. Já os anos 90 trazem como exigência principal um professor “globalizado”, a formação continuada se volta à inserção dele num mundo cada vez mais tecnológico, no qual as informações começam a ser compartilhadas de forma rápida, exigindo do professor um

posicionamento e respostas rápidas. É uma época em que a formação continuada apresenta abertura para as parcerias com Universidades. Essas e muitas outras marcas influenciaram a formação continuada que temos hoje.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9394/96), a formação continuada foi validada como parte integrante da formação dos profissionais da educação. Mesmo que, anteriormente, existissem muitas experiências de formação continuada que constituíram a base para os programas futuros, foi a partir da LDB que os programas de formação continuada se propagaram no Brasil de forma mais intensa.

Os anos 90 têm grande importância no Brasil, pela aprovação da LDB, mas, também, por inúmeras pesquisas em relação à importância da formação da identidade do professor e de experiências de formação continuada, que serviram de base para a implantação, em território nacional, de modelos de formação continuada, como o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP- MG) e o Programa de Educação Continuada (PEC - SP). Nos dois casos, o êxito maior esteve em relação à conscientização por parte dos professores dos aspectos primordiais do ensino e da individualidade do aluno, do que propriamente da mudança na prática docente. Após essas duas experiências desenvolveram-se, em termos de formação continuada, inúmeras outras iniciativas com formatos e naturezas variados.

Apesar de muitos esforços no sentido de trazer o professor para o centro da proposta de formação continuada, percebemos que ela ainda é pensada pelos gestores, seguindo sua linha de pensamento, de ideologia e de relação de classe, que são transferidos aos professores e demais profissionais da educação, juntamente com esse modelo de formação. Nesse sentido, Cruz e Martiniak (2014, p.1648) afirmam que a “educação pode contribuir para uma educação omnilateral e emancipadora, ou contribuir para perpetuação dos interesses das classes opressoras”. Esse fato se dá justamente pela falta de oportunidade de participação dos profissionais da educação nas decisões, e pela existência de interesses externos à educação que influenciam diretamente nas decisões e rumos educacionais, considerando que esse fato ocorre também na formação continuada.

A respeito disso, Gatti e Barreto (2009 p.221) afirmam a existência de aspectos negativos a serem considerados na formação continuada, como: falta de sintonia com as necessidades da escola, falta de participação dos professores nas decisões, formadores desconhecedores da realidade escolar e a ausência de continuidade dos programas. Além desses fatos, há de se considerar que, em muitos casos, o professor não se vê como protagonista do processo de construção do conhecimento, mas o socializador de um conhecimento produzido por outros, no meio acadêmico. Essa característica torna-o um mero espectador, objeto a ser “formado” e não o

autor do processo, pois recebe o conhecimento sistematizado, pronto, desmotivando-o a formar e construir conceitos a partir da sua realidade.

A esse modelo de formação Candau (1996) chamou de modelo “clássico” ou tradicional, pois “a ênfase é posta na ‘reciclagem’ dos professores. [...] Uma vez na atividade profissional, o professor em determinados momentos realiza atividades específicas, e em geral volta à universidade” (CANDAU, 1996 p.141). Por ele, considera-se que é nas instituições de ensino superior que a produção teórica de conhecimento ocorre, e que na sala de aula se efetiva a reprodução teórica através da prática, ou seja, o professor é apenas o executor.

Esse tipo de formação já é criticado desde início dos anos 2000, como podemos observar em Kramer (2001), que o descreve como uma prática tradicional em que se prioriza a transmissão de um conjunto de conteúdos ou técnicas, seguindo passos comuns: (1) concepção e planejamento da proposta, pela instância central, que repassa à (2) equipe que procederá ao treinamento – aqui já se inicia o processo de ruptura entre concepção e operacionalização. (3) Instâncias intermediárias (Secretarias de Educação, p. ex.) recebem conhecimentos e propostas, repassando-as aos (4) profissionais das escolas, algumas vezes, os próprios professores, outras vezes, os (5) especialistas de ensino, que se tornam novos intermediários diante dos professores (KRAMER, 2001).

Diferentemente do modelo descrito por Kramer, no entanto, muitas iniciativas diferenciadas surgiram ao longo da história da formação continuada brasileira, como no caso da cidade de São Paulo. No início da década de 90, o Secretário da Educação Paulo Freire buscou diversificar a formação continuada municipal para suprir as necessidades da procura e transformar a prática pedagógica do professor, principalmente quando a formação continuada foi pensada considerando o protagonismo do professor². O fator diferenciado à implementação do projeto, segundo Gatti e Barreto (2009 p.204), foi a criação de um estatuto do Magistério, que previa 40 horas de trabalho semanais, das quais 20 em sala de aula e 20 dedicadas a estudos.

Esse modelo diferenciado de processo de formação continuada possui um potencial de mudança na educação local e foi seguido por diversos sistemas municipais de educação. Como no caso recente do município de Xaxim, SC, que iniciou uma experiência aos moldes freireanos, valorizando o protagonismo do professor e assim, vem tendo uma boa aceitação, junto aos profissionais da educação que estão envolvidos, pela forma como tem sido organizado.

² A despeito do viés ideológico que o termo pode ser usado, consideramo-lo aqui, no sentido de indicar que o professor tem o papel principal no processo de aprendizagem e formação e não, simplesmente, constituir-se em receptor e executor de um conhecimento já produzido, sem considerar os aspectos de sua experiência e saberes docentes.

Caracterização do Processo de Formação Continuada em Xaxim

Xaxim é um município localizando no do Oeste de Santa Catarina, a uma distância de 526 km da Capital do Estado. Com população estimada em 27. 630 habitantes, sua principal fonte de renda é a agropecuária e agroindústria. O município atende a seus quatro mil e quinhentos alunos nas dezenove escolas e Centros de Educação Infantil Municipais (C.E.I.M.) e mais cinco escolas estaduais que, nesse momento, não são foco da pesquisa. Conta com a participação de trezentos professores, incluindo nesse número a equipe pedagógica e gestora das escolas. O município conta com uma equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação que organiza a gestão pedagógica de forma geral, os objetivos e metas comuns a todas as escolas, e com gestores e/ou equipes pedagógicas nas escolas onde são planejadas as atuações mais específicas, voltadas para a realidade de cada ambiente em que a escola está inserida.

Assim, nessa perspectiva do olhar mais específico para a realidade é que a formação continuada do município foi pensada e está sendo vivenciada desde 2014. O processo iniciou ainda em 2013, com a participação de um grupo de professores e equipe pedagógica de escolas e Secretaria da Educação de um curso de formação continuada, em uma cidade da região Oeste de Santa Catarina.

No começo do ano de 2014, iniciou-se a formação, com ações, primeiramente para os diretores, que se encontravam uma vez por mês, durante o dia todo, e meio período para um professor, que seria o representante de base da escola. Esses sujeitos – diretores e um professor por escola, depois, seriam os tutores de cada escola e ajudariam, assim, a formar os núcleos de estudos no município. Esse primeiro grupo de profissionais teve toda a orientação da equipe pedagógica da Secretaria da Educação para construir um planejamento para o curso, pensando nos conteúdos, métodos, carga horária, sempre consultando os professores e o grupo que ia participar para elaborar o projeto no coletivo, construído na base.

A ideia é que o curso não fosse pensado somente pela Secretaria da Educação ou pelo diretor, mas que se construísse seu planejamento a partir daquilo que os professores gostariam de estudar. Caberia somente à Secretaria da Educação assessorar este trabalho. Durante a formação com os diretores, também, foi deixado espaço aberto para que eles escolhessem aquilo que gostariam de estudar naquele momento, com sugestões da Secretaria e escolha dos textos a serem estudados, como, por exemplo, o texto de Maria Adelia Teixeira Baffi (2002), cujo título é O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar a prática.

As formações tiveram assessorias da Secretaria da Educação, de professores do município e de profissionais vindos de outros lugares e regiões, que realizaram os trabalhos de forma voluntária. A ideia de trazer profissionais de fora do município se deve pela pesquisa

específica que eles desenvolvem em sua área de atuação, e leva em conta o quanto contribuirão para a formação do profissional da educação. Por exemplo, o município convidou um professor das áreas humanas (filosofia) para trabalhar o tema: *educação inclusiva e direito a diversidade. A escola aprendendo com as diferenças*. Outro professor trabalhou o tema *Ecologia e Capitalismo*, por ter experiência na área de degradação ambiental. O trabalho voluntário acontece nas formações e núcleos de estudo na rede municipal. Geralmente, é feito por Professores da própria rede, Professores aposentados e Professores da Universidade Federal Fronteira Sul, como, também, por alguns professores de outras Universidades. Cada qual traz contribuições que se vinculam à pesquisa desenvolvida pelo profissional ou pela área de atuação.

Esse movimento de mudar a forma de desenvolver a formação continuada foi um tanto difícil. Segundo a coordenação pedagógica da Secretaria, no primeiro dia de atividades com os diretores foi bem difícil fazer com que os diretores e professores fossem entendendo o projeto, e a construção dos temas demorou. “Encontramos muita resistência para se quebrar os padrões”, afirmaram os profissionais. A respeito dessa resistência, podemos encontrar explicações na pesquisa educacional sobre o tema, como, por exemplo, que:

Diante do reconhecimento de que não conhecem ou não dominam um determinado conteúdo ou aspecto de seu trabalho, as reações dos professores podem variar desde o desejo e esforço de aprendizagem até o total bloqueio e resistência ao novo. (GIOVANNI; MONTEIRO, 2000, p.2).

Essa resistência ao novo era percebida na própria fala dos sujeitos, já que o grupo afirmava que os conteúdos eram muito difíceis, que essa linha de ação mais coletiva dava muito trabalho, pois é muito mais fácil e prático tomar uma decisão própria, sem a participação da comunidade escolar do que em conjunto com outros professores. Decidir juntos gera debates e exige tanto o posicionamento de cada um, como, também, a exposição dos saberes que o sujeito tem a respeito do tema em pauta – assim, constitui um momento de exposição de cada identidade, o que pode ser dificultoso, quando não se tem a prática de debater. Muitos não aproveitaram os assuntos que eram mais densos, não quiseram mudar. Tal afirmação foi percebida, quando surgiam as conversas paralelas, que demonstravam a falta de interesse nos assuntos e discussões. Foi um trabalho de quase um ano para mudar essa linha de pensamento. Mas, com o passar dos meses, o grupo foi mudando, envolveu-se com o processo e criou expectativas de levar a ideia para as escolas.

A ideia inicial era que essa formação não estivesse desvinculada da realidade social dos professores, já que o município encontrava dificuldade de organização coletiva, e as formações vinham prontas, através do convênio com o sistema Dom Bosco, limitando a formação

continuada aos profissionais que vinham ao município através da editora. Na expectativa de mudança de foco, a formação continuada por meio dos grupos de estudos buscou fazer com que os professores percebessem a realidade ao seu redor, pois uma de suas características essenciais é que essa formação, necessariamente, parte dessa realidade, trazendo uma visão de mundo diferente, voltada para a realidade, aos entornos da educação e suas relações, levando o professor a se perceber como um sujeito do processo, como alguém que não apenas repassa conteúdos, mas que tem um envolvimento político, econômico e social, fazendo com que os alunos percebam os aspectos da sociedade em que então inseridos e não apenas dos conteúdos que estão sendo trabalhados.

Assim pensa a equipe pedagógica da Secretaria da Educação³:

Precisamos trabalhar com nossos alunos e alunas uma visão diferente de uma educação que transforme as pessoas e não apenas repassar conteúdos que acabam fazendo com que nossos alunos fiquem cada vez mais alienados e não tenham a possibilidade de dar sua opinião. Que participem das decisões escolares. Sejam alunos mais críticos diante da realidade. Que a escola não fique somente nas quatro paredes, mas que esteja aberta e vá ao encontro das pessoas e da sociedade. Que os alunos possam sair desse ambiente escolar para ter um melhor aprendizado.

Nessa perspectiva de formação contextualizada nas necessidades da escola, Canário (2000), ao pesquisar sobre a formação dos professores em Portugal, apresenta-nos os Centros de Formação das Associações de Escolas, como instituição que contribui ao pensar a formação com foco na escola:

Na necessidade de otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino como organizações de trabalho, reside o fundamento essencial da pertinência e do sentido da adoção de uma estratégia formativa “centrada na escola”. [...]. É nessa perspectiva – de transformação das situações de trabalho em situações de formação – que emerge a importância do plano de formação. CANÁRIO (2000, p. 78).

Cabe destacar que o município aproveita a base teórica da pedagogia de Paulo Freire que consta no documento final do Plano Municipal de Educação - 2015, e vem ao encontro dessa nova realidade. Ou seja, além de trabalhar o conhecimento científico (conteúdos, bases teóricas das disciplinas, organização escolar, processo de formação da criança e do ser humano), trabalha também a leitura de mundo a partir da realidade em que vivemos, com um olhar voltado para os que sempre foram coadjuvantes do processo e para a realidade, no sentido de pertença. Busca-se fazer com que os professores se sintam pertencentes àquele grupo escolar e social, situados num

³ A equipe pedagógica da Secretaria que participou da entrevista é composta pelo Diretor Geral e por uma das coordenadoras pedagógicas

espaço físico, mas que, também, é social e político. Como consequência, o objetivo é levar os alunos a também terem essa visão ampliada.

Nos processos formadores, a formação teórica não pode ser desvinculada de uma formação prática, que envolva, também, a experiência social dos que constituem a comunidade escolar. Assim, suas ações precisam fazer com que o professor perceba que a escola deve estar envolvida com todos os debates importantes que acontecem no município. Trata-se de uma construção diferente para o grupo, uma vez que se tinha uma escola distante e separada da realidade social. E o objetivo do trabalho formador era, justamente, aproximar a comunidade da escola.

A esse respeito, vale destacar a afirmação do Secretário Municipal da Educação de Xaxim, SC:

Como somos da rede, sempre pensamos que a formação deveria estar mais próxima da unidade escolar, para que, a partir da base, se discuta nessa formação as realidades das comunidades escolares. No entanto, sempre encontramos dificuldade em mobilizar a categoria a participar, principalmente se não fosse em horário de aula. Tínhamos uma necessidade e uma dificuldade, então partimos do plano de carreira, com alterações em 2013, para garantir que as formações passassem a valer como hora atividade, podendo assim trocá-las das obrigatórias.

Essa proximidade com a unidade escolar e as melhorias nas condições de trabalho, com a mudança da Lei do Plano de Carreira e das horas atividades integrando o horário de formação na carga horária de trabalho, são um diferencial da formação continuada do Município, facilitando a participação dos professores sem sobrecarga de horas. Assim, houve uma participação mais efetiva dos profissionais das escolas nos grupos de estudos.

O Plano de Carreira do município de Xaxim, SC foi alterado em 2013, a partir da Lei Complementar Nº128, de 23 de novembro de 2013, que dispõe, no Capítulo II:

Inciso 1º[...] as horas/aulas atividades deverão ser utilizadas na pesquisa, participação em reuniões pedagógicas, [...] eventos de formação continuada e outras atividades de interesse da educação em geral. E Inciso 2º as formações continuadas dos profissionais da educação poderão ser realizadas durante o horário de trabalho ou em finais de semana, férias, ou em períodos opostos ao horário de trabalho. **Em ambos os casos a formação contará como hora/aula atividade.** (XAXIM, 2013, p. 3, grifo nosso)

A partir da alteração do plano de carreira, que facilitou e estimulou os professores a buscarem a formação continuada na própria escola onde atuam, também, do fato de o curso emitir certificado para as pessoas que fazem a formação nas escolas e contar para as progressões e inscrições ao processo seletivo, no caso dos professores Admitidos em Caráter Temporário

(ACTs), todas essas ferramentas tornaram-se estímulos externos para que a categoria participasse e se envolvesse com os grupos de estudo.

Uma vez participando, o grupo foi se envolvendo com os debates que trazem um pouco mais da realidade, tanto do trabalho com o aluno, como do profissional e da sociedade. Nesses aspectos da realidade profissional e da sociedade os professores tinham muitas dúvidas sobre direitos dos trabalhadores e previdência, por exemplo, então os organizadores, juntamente com os professores, planejaram dois encontros, com o representante municipal do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Municipal de Chapecó e Região (SITESPM - CHR) para responder as dúvidas e minimizá-las. Cabe destacar que as dimensões políticas, que envolvem as relações trabalhistas, e as pedagógicas são constituintes da identidade do trabalhador da educação.

Podemos relacionar os apontamentos do secretário com as afirmações de Canário (2000), quando discute a respeito da formação continuada promovida em Portugal, na década de 90. Segundo o autor, naquele momento,

O controle estatal exerceu-se por meio de dois instrumentos essenciais: por um lado, por intermédio do processo de financiamento e, por outro, pelo estabelecimento de uma articulação direta entre o “consumo” da formação e a progressão na carreira, com base num sistema de créditos proporcional à quantidade de horas de formação “recebida”. (CANÁRIO, 2000, p.71)

No caso que o autor discute, a certificação e a progressão na carreira serviram como instrumentos controladores que desviaram o processo das possibilidades de efetivo envolvimento pessoal-profissional dos professores e prejudicaram as bases formadoras, uma vez que instituíram uma relação consumista – fazer a formação para receber vantagens monetárias, não para alterar as relações formativas no trabalho docente. No caso de Xaxim, ao contrário, a mudança no Plano de Carreira permitiu dar condições temporais à formação dos professores, pois as horas em que os profissionais participam da formação no período noturno podem ser compensadas durante as atividades diurnas, facilitando o acesso e participação na formação. E, também, diferente do caso apresentado pelo autor, de Portugal, os profissionais participam efetivamente do processo de planejamento dos temas a serem trabalhados nos grupos de estudo em cada instituição de ensino.

Após o término da primeira etapa da formação destinada a diretores e professores tutores, os grupos de estudos foram construídos nas escolas, iniciando no terceiro trimestre de 2014. Assim, os profissionais da educação foram reunidos em cada escola e pensando nos assuntos que gostariam de estudar; em quem poderia ser convidado a palestrar; nos conteúdos a serem abordados e sua relevância para a prática da sala de aula, da vida social da escola e, inclusive, da

própria vida profissional dos educadores. Em todas as escolas, os temas sugeridos foram selecionados, observando as necessidades de cada instituição de ensino. Na organização da proposta, os temas trabalhados podem se prolongar por um, dois ou três encontros, e cada unidade escolar optou por iniciar os trabalhos no final de 2014 ou no início de 2015.

O atual Secretário municipal da educação xaxinense afirma, a esse respeito, que:

Tem se trabalhado bem a abertura do pensamento crítico do profissional perante a sociedade, e isso tem estimulado e vem dando certo. Hoje, temos mais de 200 profissionais fazendo formação continuada por adesão nesses grupos de formação, pois, ao promover a formação nas unidades, facilitou-se a participação de todos. Ainda não temos como mensurar o resultado, por ser pouco tempo de trabalho, mas os efeitos estão sendo positivos.

O trabalho de abertura do pensamento crítico em unidade com a formação na própria escola onde os profissionais da educação atuam facilita a proposta de reflexão sobre a realidade, sobre o cotidiano do trabalho docente, uma vez que estão próximos dos sujeitos. E a partir dessa reflexão, o objetivo é que se promovam propostas de ação sobre a realidade, de forma que ocorra um movimento de transformação, correção e melhoria.

O tempo é um fator relevante, quando se pensa em mudança na educação. As mudanças são lentas, e o fator qualitativo demora mais tempo para ser percebido, é mais difícil de mensurar. Gatti e Barreto (2009, p.234) trazem contribuições a esse respeito, quando argumentam que:

A temporalidade para se obterem resultados em uma direção pretendida precisa ser considerada. Por isso, é nociva a descontinuidade de políticas e ações que interrompem processos que começam a tomar sentido e a se consolidar para as pessoas envolvidas com educação escolar. (GATTI; BARRETO, 2009, p.234).

Levando em conta essa afirmação de Gatti e Barreto, o município procura trabalhar e construir a formação continuada, para que cada escola possa dar continuidade, anualmente, à formação, numa perspectiva de educação emancipadora que, em primeiro lugar, discuta com os professores as propostas e necessidades do grupo, envolvendo-os com questões políticas, ambientais, econômicas, entre outras, para que, depois, envolvam os educandos, por consequência do envolvimento dos professores. Assim, os temas selecionados, segundo a equipe pedagógica da Secretaria, *Fazem relação com a realidade social, como funciona a sociedade, e qual é o papel da educação nesse sistema; de que forma a escola pode contribuir para que as pessoas percebam a realidade que vivem, e com esse conhecimento transformá-la de alguma forma.*

Essa contribuição da equipe pedagógica relaciona-se à teoria de Freire referente à prática

educativo-reflexiva, de modo que os professores, junto com os alunos, passam a perceber a realidade (física, econômica, social, política) de forma crítica e, mais, que a partir dessa percepção da realidade e sua reflexão sobre ela partam para a ação. Freire afirma no livro *Pedagogia da Autonomia*:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 24).

Assim, o professor, em primeiro lugar, percebe e reflete sobre seu papel dentro da escola, que vai muito além de transferir conteúdos, percebe sua importância nesse processo de conhecimento de mundo. De perceber e refletir sobre os entornos que envolvem a escola, e de que é possível, “de alguma forma” incidir sobre a realidade através da educação.

Hoje, o município conta com a participação de 90% dos professores da rede na formação. Os núcleos de estudo encontram-se em todas as unidades de ensino do município, há mais um grupo no CEJAX (Centro de Ensino de Jovens e Adultos de Xaxim) e outro no salão paroquial aos sábados, durante o dia (encontros quinzenais). Para essa formação, são convidados professores e profissionais da rede municipal, assessores de todo o país que vêm de forma voluntária (por militância), tanto da academia, quanto dos movimentos sociais.

As primeiras experiências dos Grupos de Estudos do município nas escolas ocorreram de setembro de 2014 a setembro de 2015, e o primeiro encontro foi de planejamento e levantamento das necessidades do grupo. Com os temas definidos para cada encontro, os Tutores entraram em contato com os possíveis assessores e professores para a organização das datas. A maioria das formações foi ministrada por professores e outros profissionais do município (fisioterapeutas, psicólogos, músicos), cada um trabalhando temas específicos como: método e metodologia, história da educação brasileira, a inserção da música na educação infantil, a importância da parceria comunidade e escola, gestão democrática do projeto político pedagógico. Mas, em determinados momentos, e em grupos específicos, como o do sábado, foram convidados assessores da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), professores aposentados, e professores de outras Universidades que são ligados a movimentos sociais, para falar sobre assuntos ligados a sua pesquisa, como: educação e os movimentos sociais, depredação da natureza e capitalismo.

Outro aspecto dessa formação é a aproximação dos professores com os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Como exemplo, o Grupo de Estudos dos Professores Tutores, de onde toda essa mudança na forma de desenvolver a formação continuada começou, conheceu o assentamento em Dionísio Cerqueira, SC, com

palestras e experiências no trabalho coletivo. Também, na escola Paulo Freire e José Maria, no assentamento de Abelardo Luz, SC, onde assistiram à palestra do Coordenador do MST, Pedro Stédile. Dessa forma, a experiência procurou colocar em relação a teoria com a prática de luta do dia a dia, tanto em sala de aula quanto nos grupos sociais, como família, amigos, vizinhos.

Quando os tutores iniciaram o levantamento de dados nas escolas, para iniciar o trabalho nos grupos de estudos, foi constatado que as escolas são separadas da realidade social, característica identificada durante a realização do diagnóstico. Já que muitos professores não conheciam a história da própria escola, do bairro onde está inserida, qual linha de pensamento orienta o P.P.P., quando questionados sobre que escola queriam, houve muitas divergências. Então, a partir desse levantamento inicial os temas foram surgindo.

Freitas (2002, p.319) discorre sobre essa realidade, ao afirmar que:

A escola continua sendo um espaço de luta que, entretanto, não pode ser ocupado ingenuamente com o espírito de “fazer justiça com as próprias mãos” e promover equidade, sem levar em conta as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade.

Essa falta de relação entre a sociedade e a escola é percebida quando os conteúdos são trabalhados de forma desarticulada, sem aproximá-los da realidade. No momento que se deixa de trabalhar algo que está nos meandros dos alunos, para não “perder tempo” seguindo o planejamento de forma rígida, demonstrando essa falta de reflexão e de formação do pensamento crítico. Articulado a esses fatos, soma-se que muitas informações trazidas nas formações têm base no senso comum. E ali é o espaço para que sejam perpassadas, criando conceitos a partir do conhecimento elaborado e da socialização de conhecimentos que cada participante possui, provindo de sua formação inicial.

A formação deve fazer sentido para a comunidade escolar para a vida profissional dos participantes, mas não pode desconsiderar os elementos mais elevados do conhecimento elaborado pela cultura humana, e cuja transmissão e apropriação faz parte da finalidade da educação escolar. A formação que vem pronta passa aquilo que alguns pensam ser o melhor, como os pacotes de formação de universidades e empresas que oferecem cursos a distância, sem a discussão do grupo. Ou, até mesmo, as palestras “encomendadas” por governos ditatoriais que aproveitam o momento para manifestar sua ideologia e lógica administrativa.

Mas, no momento que o professor deixa de receber tudo pronto e começa a pensar sobre o que ele quer e o que gostaria de estudar, precisa fazer um movimento de busca e relação de seus conhecimentos para o trabalho que realiza. E esse movimento exige mais esforços de leitura, mais debates, exige do professor estudo e disciplina, o que é extremamente positivo no

campo da formação do pensamento crítico. Acreditamos ser esse o diferencial da proposta de formação de Xaxim, pelos Grupos de Estudos, das propostas que também se utilizam de assessores e tutores para impingirem conteúdos não pensados por quem está na prática docente, com os alunos.

Além de alguns assessores externos convidados, na maioria das vezes, os próprios professores da rede são convidados a trabalhar na formação, a partir do conhecimento que dominam sobre um determinado aspecto da educação e sua inserção na realidade da prática educativa do município. É uma forma de o professor se desafiar e passar a formação para o grupo de professores, como, também, de superação pessoal, pois, na rede municipal, encontram-se professores com conhecimento e potencial, mas que necessitavam de um estímulo para socializarem seu saber.

Sobre essa ação, assim afirma o secretário:

O fato de aproveitar os profissionais da rede é uma forma de dar oportunidade, já que acreditamos que todos têm condições de coordenar os trabalhos. Se damos oportunidades diferentes, as potencialidades de cada um são desenvolvidas, era só isso que faltava. Dessa forma, quando se faz as formações, não é necessário que venham profissionais de fora para fazer “grandes discursos”. Na minha visão, é maior a diferença feita nessas formações em grupos dentro de cada unidade escolar com pessoas da própria rede. Com a bagagem que têm, com aquilo que vão aprendendo do que com os grandes discursos, e até com bem menos custo financeiro.

Esse trabalho contribui para formar a autonomia das escolas, dos professores e demais profissionais, de pensar “com a própria cabeça”, manifestando-se conforme sua convicção. Esse trabalho de grupos de estudos facilitou o acesso à formação continuada, pois, antes, o professor buscava, com recursos próprios, em universidades os cursos de formação continuada. Agora, tudo foi facilitado para que o professor pudesse participar. Os professores ACTs aproveitam os cursos para se inscreverem no processo seletivo, e os professores efetivos utilizam-nos para a progressão. Mas isso ainda fica em segundo plano, pois o principal objetivo é a participação e mudança de atitude frente à realidade de forma a transformá-la. Apropriando-se do conhecimento crítico para refletir e agir na realidade escolar e seus entornos.

Considerações Finais

A pesquisa sobre as políticas públicas referentes à formação continuada no município de Xaxim, SC, realizada por meio dos grupos de estudo em cada escola, aponta que é possível construir uma proposta diferenciada para cada realidade escolar, levando em consideração suas características e necessidades formativas, o meio em que a escola está inserida e os profissionais

que nela atuam. Por ser um projeto desenvolvido com a categoria, o envolvimento é maior e acontece desde a elaboração do projeto, até o processo de formação em si. Existe uma busca de superação dos argumentos baseados no senso comum por meio da interlocução entre o saber teórico e a prática docente, dando espaço para que os docentes possam expor sua opinião, ou suas dúvidas a fim de superá-las e para que se forme o pensamento crítico e ele possa incidir sobre a prática. Não mais para que o professor aceite de forma passiva tudo aquilo que lhe é imposto, mas que, com coragem e conhecimento faça o movimento de transformação da realidade na qual está inserido.

Talvez o grande desafio seja manter os profissionais envolvidos com esse projeto. O ideal seria que todos os profissionais participassem por adesão, mas o fato de usar estímulos externos são formas de convidá-los aos encontros. Não como uma política de compensação, como já aconteceu com a formação continuada no passado, mas como um estímulo para o envolvimento com o grupo.

Nesse sentido, a conduta profissional daquele que participa até pode iniciar como apenas uma adaptação às condições impostas pelo contexto preestabelecido ou pode também assumir uma perspectiva crítica e adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos. Essa postura está relacionada ao grau de comprometimento e de consciência política e social, da visão de mundo, de homem, de aluno, de conhecimento que fundamenta e orienta sua prática docente.

Para tanto, a formação profissional precisa atingir um grau de aprofundamento teórico-prático que possibilite aos docentes um agir consciente crítico, reflexivo, retroalimentado pela prática e iluminado pelas teorias pedagógicas. É preciso superar a concepção que isola a prática docente do contexto social, político e econômico de ampla escala e tratá-la com todos os elementos que influenciam as formas de pensar e agir pessoal e profissionalmente, porque isso interfere na concepção e produção da profissionalidade.

Sabendo que as mudanças de governo geralmente influenciam na manutenção ou cancelamento de programas de efeito positivo, outro grande desafio é a manutenção dessa forma de conceber a política pública para a formação continuada, com uma abertura maior para a participação e tomada de decisão de todos os envolvidos. A luta deve ser sempre para que a formação seja permanente, sem estar atrelada à vontade do gestor, mas que seja pensada enquanto fortalecimento da educação pública.

Referências

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das associações de escolas.

In: MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada**: reflexões, alternativas. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 63-88.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Marisa e M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da; MARTINIAK, Vera Lúcia. As políticas educacionais para a formação continuada dos professores alfabetizadores e a pedagogia histórico-crítica. In: JORNADA DI HISTEDBR, 12., Caxias, Ma, 2014. **Anais...** Caxias-MA: HISTEDBR-MA. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 23, n.80, setembro/2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A formação continuada em questão. In: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

MONTEIRO, Dirce C; GIOVANNI, Luciana M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda J. (Org.) **Educação continuada**. Campinas-SP: Papyrus, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

XAXIM, Lei Complementar 128, Altera a lei complementar nº 81/2011, que dispõe sobre o plano de carreira e de valorização dos profissionais da educação e dá outras providências. De 23 de novembro de 2013. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sc/x/xaxim/lei-complementar/2013/12/128/lei-complementar-n-128-2013-altera-a-lei-complementar-n-812011-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-de-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 20 de setembro de 2015.

Recebido em 24/07/2016 – Aprovado em 02/10/2016.