

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

SOELI FAGUNDES DE ALMEIDA MERCÊS

**A HORA-ATIVIDADE COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NO ÂMBITO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIONAL OURO
PRETO DO OESTE (RO)**

JUIZ DE FORA

2018

SOELI FAGUNDES DE ALMEIDA MERCÊS

**A HORA-ATIVIDADE COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NO ÂMBITO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIONAL OURO
PRETO DO OESTE (RO)**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a conclusão do Mestrado Profissional em
Gestão e Avaliação da Educação Pública, da
Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Juiz de Fora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Hilda Aparecida
Linhares Da Silva Micarello

JUIZ DE FORA

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mercês, Soeli Fagundes de Almeida.

A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste (RO) / Soeli Fagundes de Almeida Mercês. -- 2018.

150 p. : il.

Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

1. Implementação de Política Pública. 2. Hora-atividade. 3. Formação Continuada de professores. I. Micarello, Hilda Aparecida Linhares da Silva, orient. II. Título.

SOELI FAGUNDES DE ALMEIDA MERCÊS

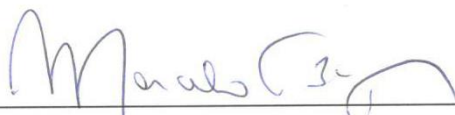
**A HORA-ATIVIDADE COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NO ÂMBITO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIONAL OURO
PRETO DO OESTE (RO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

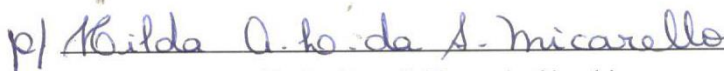
Aprovada em 17/07/2018.



Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)



Prof. Dr. Marcelo Tadeu Baumann Burgos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

p/ 

Profa. Dra. Adriana de Almeida
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

A todas as professoras e professores do Estado de Rondônia, que, como eu, aqui viveram seus dias da juventude – pelos meninos e meninas que, vindo de todos os recantos desse país, chegaram para nesta terra crescer, aprender e ser feliz.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, criador e sabedor de todas as coisas.

Ao Beto, homem de sorriso doce, com quem compartilho o pão e todos os sonhos.

À Dandara e Graco, que, em sua inocência, levaram-me de professora a educadora.

A meus pais, Valdir e Aldevina, que, desconhecedores das letras, mostraram-me a importância delas.

A minha Orientadora, Prof^a Dr^a Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, que, com sua sabedoria, conduziu-me até aqui.

À Assistente de Orientação, Prof^a Mônica Barreto, de quem esperei ansiosa por cada sugestão e orientação assertiva.

Aos técnicos da Coordenadoria de Ouro Preto do Oeste, pela escuta e valiosa contribuição à pesquisa.

À Lúcia Paiva, exemplo de liderança, que me mostrou com entusiasmo infinitas possibilidades de aprendizado, mesmo quando o solo parecia árido demais.

A todas as professoras e professores de Ouro Preto do Oeste, com quem me fiz e me refiz por tantas e tantas vezes.

Aos gestores das escolas-campo que dedicaram a mim seu precioso tempo.

À Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO), pela oportunidade de crescimento profissional.

Ao povo mineiro, que abriu sua Universidade (UFJF) e seu coração a nós, rondonienses, sempre com um sorriso amável e um olhar amigo.

A todos os professores e professoras do PPGP (UFJF), pelos conhecimentos partilhados e pela esperança disseminada.

E, por fim, agradeço ao estado de Rondônia, Amazônia acolhedora, lar dos meus filhos, chão onde semeei e pude ver brotar, mesmo sabendo que outros fariam a colheita.

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças. Entre
eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas [...]

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Nela é abordada a implementação da hora-atividade no âmbito da Lei Federal nº 11.738/08, que, em consonância com a LDB (9394/96), reorganiza a jornada docente. O objetivo foi contribuir com a reflexão acerca da implementação das políticas públicas para a formação de professores em serviço a partir da institucionalização da hora-atividade com a Lei 11.738/08, analisando limites e possibilidades e propondo um plano de ação que minimizasse as dificuldades identificadas. A pesquisa se propôs a responder quais possibilidades e limites cerceiam a utilização da hora-atividade como espaço formativo, tendo como campo quatro escolas estaduais sediadas na Coordenadoria Regional de Educação de Ouro Preto do Oeste no estado de Rondônia. Caracterizou-se como estudo de caso com abordagem qualitativa, tendo como instrumentos a análise documental, grupos focais e pesquisa bibliográfica. O aporte teórico veio para sustentar o paradigma de formação adotado quando se refere a formação continuada na escola, centrando especialmente em três frentes, sendo a primeira voltada para a implementação de políticas públicas e seus desafios (CONDÉ, 2013; LOTTA, 2010; MAINARDES, 2006); a segunda apresentando reflexões sobre a formação continuada para além das concepções tradicionais, concebendo a escola como lócus formativo, pautando a valorização da aprendizagem em contexto através da reflexão sobre a prática e valorizando a troca entre pares (ALARCÃO, 2001, 2004, 2015; GATTI, 2008, 2009, 2011; NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2010); a terceira, buscando tecer uma análise sobre a atuação dos gestores escolares no atual contexto educacional (ABRUCIO, 2010; BURGOS e CANEGAL, 2011). Os resultados revelam que a implementação da hora-atividade e sua utilização como espaço formativo apresentam dificuldades, que são depreendidas de questões macro e micro estruturais, dentre outros, fatores atribuídos à ausência de formação para gestores escolares, falhas no processo de monitoramento e avaliação, tempo dos professores e gestores como terreno conflituoso, gestão pedagógica limitante, frágeis concepções acerca da formação continuada na escola, conflitos latentes e evidentes no campo relacional. O estudo também proporcionou a verificação de possibilidades para se efetivar a formação contínua na escola, como: garantias legais, reconhecimento da formação continuada de professores como ação relevante para a educação, reconhecimento dos professores como portadores de direitos que aspiram por formação ao longo da carreira. Possibilitou também o avanço da reflexão teórica sobre as implicações de políticas públicas voltadas para a formação docente e o seu complexo processo de implementação. Para o enfrentamento dos problemas identificados e tendo em vista as prerrogativas da Lei, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) compreendido como de possível exequibilidade por demandar pequenas custas à Coordenadoria. Junto ao PAE se apresentam alinhadas algumas recomendações à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO) consideradas de impacto positivo frente aos problemas identificados pelo estudo.

Palavras-chave: Implementação de Política Pública. Hora-atividade. Formação Continuada de professores.

ABSTRACT

This research was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). It addresses the implementation of hour-activity in the scope of Federal Law 11,738 / 08, which, in line with LDB (9394/96), reorganizes the teaching day. The objective was to contribute to the reflection about the implementation of policies for the training of teachers in public service for the training of teachers in service from the institutionalization of the hour-activity with Law 11.738 / 08, analyzing limits and possibilities and proposing a plan that would minimize the identified difficulties. The research proposed to answer what possibilities and limits limit the use of hour-activity as a formative space, having as field four state schools located in the Regional Coordination of Education of Ouro Preto do Oeste in the state of Rondônia. It was characterized as a case study with a qualitative approach, having as instruments the documentary analysis, focus groups and bibliographic research. The theoretical contribution came to support the training paradigm adopted when referring to continuing education in the school, focusing especially on three fronts, the first one focused on the implementation of public policies and their challenges (CONDÉ, 2013; LOTTA, 2010; MAINARDES, 2006); the second presenting reflections on continuing education beyond traditional conceptions, conceiving the school as a formative locus, guiding the valuation of learning in context through reflection on practice and valuing the exchange between peers (ALARCÃO, 2001, 2004, 2015, GATTI, 2008, 2009, 2011, NÓVOA, 1992, IMBERNÓN, 2010); the third, seeking to analyze the performance of school managers in the current educational context (ABRUCIO, 2010; BURGOS and CANEGAL, 2011). The results show that the implementation of time-activity and its use as a training space present difficulties, which are apparent from macro and micro structural issues, among others, factors attributed to the absence of training for school managers, failures in the monitoring and evaluation process, time of teachers and managers as conflictive terrain, limiting pedagogical management, fragile conceptions about continuing education in the school, latent and evident conflicts in the relational field. The study also provided the verification of possibilities for continuing education in the school, such as: legal guarantees, recognition of continuing teacher education as a relevant action for education, recognition of teachers as holders of rights that aspire for training throughout the career. It also allowed for the advancement of theoretical reflection on the implications of public policies aimed at teacher education and its complex implementation process. In order to confront the problems identified and in view of the prerogatives of the Law, an Educational Action Plan (PAE) was proposed as a possible feasibility because it demands small costs for the Coordination. Along with the PAE, some recommendations to the State Secretariat of Education (SEDUC / RO) are presented, which are considered to have a positive impact on the problems identified by the study.

Keywords: Implementation of public policy. Time-activity. Continuing training of teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Respostas à Questão de nº 33 Questionário Prova Brasil/2015	53
Gráfico 2	Respostas à Questão de número 55 Questionário Prova Brasil/2015	54
Gráfico 3	Respostas à Questão de número 56 Questionário Prova Brasil/2015	54
Gráfico 4	Temas das formações como se apresentam nos documentos analisados	85
Gráfico 5	Demanda por formação para trabalhar com estudantes com necessidades especiais	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação das Coordenadorias Regionais de Educação SEDUC/RO	38
Quadro 2	Relação das Escolas da CRE Ouro Preto Do Oeste – 2017	44
Quadro 3	Eixos Temáticos e Categorias de Análise para Grupo Focal	89
Quadro 4	Dados de Pesquisa e proposta de Ação	113
Quadro 5	Formação de Gestores Escolares	116
Quadro 6	Ementa do Curso para Gestores Escolares	118
Quadro 7	Rede de apoio aos gestores escolares tendo em vista o planejamento, monitoramento e avaliação da formação continuada na escola	123
Quadro 8	Grupo de estudo: Educação Especial na Perspectiva da Ed. Inclusiva	125
Quadro 9	Sugestão de Pauta de estudo e Fontes de Pesquisa	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organograma Estrutural da SEDUC/RO	37
Figura 2	Mapa Estratégico da SEDUC/RO	40
Figura 3	Fluxograma: implementação da política de FC em âmbito escolar	41
Figura 4	Organograma das Coordenadorias Regionais de Educação	42
Figura 5	Cumprimento da Lei do Piso Redes Estaduais Ref.: dez/2016	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de Docentes da Educação Básica por Escolaridade/Formação Acadêmica – Rondônia 2016	29
Tabela 2	Número de estudantes e docentes das escolas campo de pesquisa	44
Tabela 3	Número de gestores das escolas campo da pesquisa	45
Tabela 4	Cumprimento da Lei do Piso no âmbito das redes municipais	47
Tabela 5	Respostas à questão de nº 26 Questionário Prova Brasil 2015	52
Tabela 6	Custos referentes a formação de gestores	119

LISTA DE ABREVIATURAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EAD	Ensino a Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FC	Formação continuada
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPO	Ouro Preto do Oeste
PAE	Plano de Ação Educacional
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e a Escrita
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância de Gestores Escolares
RO	Rondônia
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO DIREITO: UM OLHAR PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DA COORDENADORIA DE OURO PRETO DO OESTE (RO)	19
1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO	19
1.2 A HORA-ATIVIDADE COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO NA LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA	28
1.2.1 Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e a regulamentação da Hora-Atividade	30
1.3 PANORAMA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO	35
1.3.1 Estrutura da Secretaria de Estado da Educação SEDUC/RO	36
1.3.2 Coordenadorias Regionais de Educação	42
1.3.3 A rede Escolar da Coordenadoria Regional de Educação de Ouro Preto do Oeste e a Delimitação do Campo de Pesquisa	43
1.4 PERCEPÇÕES ACERCA DAS DIFICULDADES COM A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO	45
1.4.1 Fase Exploratória: observação e escuta de depoimentos informais dos gestores	48
1.4.2 Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2015)	51
2 CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O PENSAR	56
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUA IMPLEMENTAÇÃO	56
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LITERATURA	60
2.2.1 Reflexão sobre a prática pedagógica como promotora de formação	60
2.2.2 A Escola Reflexiva e o Papel do Supervisor Escolar no Processo Formativo	69
2.3 O GESTOR ESCOLAR COMO AGENTE DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA NOVA CULTURA ORGANIZACIONAL.....	72
2.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	75
2.4.1 Análise Documental e Pesquisa Bibliográfica	78
2.4.2 Grupos Focais	79
2.5 ANÁLISE DOS DADOS	82
2.5.1 O que dizem os documentos	84
2.5.2 Como entendem, como fazem e o que pensam sobre o que fazem	88

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: POSSIBILIDADES PARA O FAZER	111
3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS	112
3.2 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	114
3.2.1 Plano de Ação Educacional com a utilização do modelo 5W2H	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	143

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto a implementação¹ da Política Pública de Formação Continuada de professores em serviço no âmbito das escolas da rede estadual de Rondônia, tendo como loco as escolas sediadas na Coordenadoria Regional de Educação de Ouro Preto do Oeste. Constitui-se foco da pesquisa a formação continuada realizada na escola, dentro do tempo destinado à hora-atividade estabelecida a partir da Lei 11.738/2008 – que, em consonância com a LDB (9394/96), reorganiza a jornada docente, destinando dois terços do tempo do trabalho para atividade direta com o educando e um terço restante do tempo destinado a atividades complementares à docência.

O interesse pelo tema veio despontando paulatinamente ao longo dos meus trinta anos de carreira vividos na educação básica do Estado de Rondônia. No tempo decorrido atuando como professora, supervisora, diretora escolar e técnica pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) pude experienciar, de diferentes lugares, as alegrias e agruras provocadas por momentos de formação ou, de alguma forma, pela ausência deles.

Como professora, após sentar em círculo com meus pares, sentia neles e em mim uma sutil, mas alegre diferença; era como que se tivéssemos mais esperança e motivação para nos encontrarmos no dia seguinte com aqueles meninos e meninas que nos aguardavam. A reflexão sobre um filme, um novo jeito de ensinar tabuada, uma narrativa de resolução de conflito em sala de aula contada por um colega professor mais experiente, relatos de conversas produtivas com pais, uma nova estratégia para se ensinar produção de texto – tudo isso constituía-se num aprendizado que me parecia contínuo, e que veio solidificando minha carreira profissional e dando-me a certeza que nela queria permanecer e ficar. Certamente alguns colegas não gostavam daqueles encontros, achavam desnecessários aqueles momentos, mas a grande maioria os aprovava e se faziam sempre presentes, mesmo que os encontros fossem aos sábados, pois nos idos de 1987 trabalhávamos a jornada integral de 40 horas em contato com os estudantes, ou seja, não tínhamos tempo destinado para estudo e planejamento dentro da jornada remunerada.

Mais tarde (1999-2005), como supervisora e diretora escolar, vivenciei inúmeros desafios em favorecer momentos formativos aos professores do quadro das escolas onde atuei

¹ “A implementação compreende o que se desenvolve entre o estabelecimento de uma intenção do governo fazer ou parar de fazer algo e o seu último impacto” (SEGATTO, 2012, p. 1).

– desafios que hoje, como técnica pedagógica, percebo que ainda se impõem aos atuais gestores, somados a tantos outros desafios, ainda que agraciados por conquistas no campo normativo.

Hoje, como Técnica da Coordenadoria (de 2006 aos dias atuais), exerço a atividade de acompanhamento dos projetos implantados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO) no âmbito das escolas jurisdicionadas e, desse lugar, vejo os gestores e seus esforços na instauração das políticas públicas, dentre elas a de formação continuada para os professores. No que se refere à formação de professores, ao longo do tempo que venho atuando como técnica pedagógica acompanhei os seguintes programas: PROGESTÃO, GESTAR I, GESTAR II, PRALER E PROLETRAMENTO². Desde 2013 coordeno o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Buscando estratégias que a um só tempo respeitassem a legislação nacional e atendessem aos professores da rede em seu direito por formação continuada em serviço, a SEDUC/RO regulamentou a formação continuada (FC) de professores no Estado através da Portaria 3832/2015 (RONDÔNIA, 2015a), posteriormente revogada pela Portaria 1867/2016, que, em vigor, vem normatizando a operacionalização da FC em âmbito escolar nos seguintes termos: “A Secretária de Estado da Educação [...] resolve: Regulamentar a atividade docente, planejamento e formação continuada e/ou atividades independentes no âmbito das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino” (RONDÔNIA, 2016a).

É sobre a formação continuada no âmbito das escolas públicas do Estado – com recorte na Coordenadoria Regional de Educação de Ouro Preto do Oeste, especificamente em quatro escolas de ensino regular – que esse estudo pretende discutir. O recorte se faz necessário devido à vasta abrangência territorial da Coordenadoria, que tem sob sua jurisdição 5 municípios e 14 escolas com características diversas³. Registros como relatórios de reuniões realizadas com os gestores escolares demonstram que eles têm encontrado dificuldades com a política de formação continuada em serviço. Ainda há depoimentos por parte de certos supervisores de que lhes faltam tempo para se dedicar mais às atividades de FC, devido à intensa rotina diária da escola, que absorvem grande parte de seu dia, outros dizem se sentir despreparados para promover formação com os professores.

Como anunciado por Imbernón (2010), os conhecimentos teóricos e práticos que se tem sobre a formação continuada de professores tem possibilitado a identificação de algumas evidências *quase inquestionáveis* de que há muitas dúvidas, incertezas e contradições nesse

² Programas do Governo Federal voltados para a Formação Continuada de gestores e professores em serviço. Implementados pelo Governo de Rondônia entre os anos de 2002 a 2012.

³ No primeiro capítulo se dará com maior clareza a justificativa do recorte.

campo, e, ao interrogar sobre o que aprendemos, complementa: “[...] para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se dedicam a formação continuada de professores. Conhecer-las implica analisar os acertos e ter consciência de tudo que nos resta conhecer e avançar” (p. 10).

Nessa perspectiva, dados empíricos apontam para dificuldades enfrentadas pelos gestores com a política de formação continuada dentro da jornada docente. Assim, torna-se fundamental para esta pesquisa conhecer mais elementos sobre a formação na escola. Faz-se necessário entender como a equipe gestora se mobiliza e intervém para assegurar o cumprimento da hora-atividade, em favor da prática pedagógica. Quais são as dificuldades enfrentadas pelo diretor no cumprimento da legislação pertinente à formação continuada/atividades independentes? Quais são as concepções dos gestores sobre formação continuada? Como tem sido a atuação do supervisor frente à formação continuada? Houve preparação dos gestores, por parte da SEDUC/CRE para fazer frente a formação continuada na escola, como preconizado pela legislação?

É neste contexto de implementação de uma política pública voltada para a educação que apresento como relevante a questão norteadora da pesquisa: quais possibilidades e limites perpassam a implementação da hora-atividade como espaço de formação continuada de professores em âmbito escolar? A partir disso, estabeleço como objetivo geral: contribuir com a reflexão acerca da implementação das políticas públicas para a formação de professores em serviço a partir da institucionalização da hora-atividade com a Lei 11.738/08, analisando limites e possibilidades e propondo um plano de ação que minimize as dificuldades identificadas. Os objetivos específicos são: descrever a FC de professores, inserida na jornada de trabalho como direito, a partir da LDB (9394/96) e da Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008a); analisar o processo de implementação da política de FC no âmbito das escolas estaduais da Coordenadoria de Ouro Preto do Oeste, seus possíveis limites e potencialidades e contribuir com o processo de implementação e operacionalização da formação continuada, propondo um Plano de Ação Educacional (PAE) que atue no enfrentamento dos problemas identificados.

Esta dissertação se apresenta estruturada em 3 capítulos. O primeiro capítulo apresenta os marcos normativos nacional e do Estado de Rondônia no que se refere à formação continuada de professores no contexto das políticas públicas voltadas para o campo educacional. Traz também uma apresentação do território rondoniense, da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO), das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), das escolas campo, e apresenta as evidências que constroem o caso de gestão.

O Capítulo 2 se fez a partir do diálogo estabelecido entre o problema identificado e o pensamento de autores voltados para a implementação de políticas públicas e de pesquisadores

que pensaram a formação continuada de professores numa perspectiva de possível concretização na escola. O segundo capítulo apresenta também os aspectos metodológicos da pesquisa, tendo os grupos focais e a análise documental como principais instrumentos de investigação. Por fim, apresenta os dados coletados e suas devidas análises à luz dos autores que fundamentaram a discussão teórica.

O terceiro capítulo traz o registro de um Plano de Ação Educacional (PAE) que a tempo será apresentado à Coordenadoria Regional de Educação de Ouro Preto do Oeste, instância administrativa intermediária da SEDUC/RO. O PAE traz um conjunto de ações elaboradas a partir do resultado da pesquisa realizada, tendo como finalidade propor sugestões de enfrentamento para os problemas identificados.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO DIREITO: UM OLHAR PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DA COORDENADORIA DE OURO PRETO DO OESTE (RO)

Neste capítulo será descrito o caso de gestão que motivou a pesquisa, contextualizando a implementação da política de formação continuada e sua relação com a hora-atividade⁴ do professor, estabelecida pela Lei 11.738/08. Serão apresentadas a legislação nacional e a legislação do Estado de Rondônia, que dão sustentação à política de formação continuada em serviço para os professores da educação básica. Será apresentada também a estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO) e das Coordenadorias contextualizando as 4 escolas que se constituem loco da pesquisa. Serão apresentados indícios de que os gestores podem estar enfrentando dificuldades com a sua implementação.

1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO

Esta seção tem por objetivo apresentar os marcos legais que nortearam o entendimento e as ações voltadas à formação continuada de professores no país, partindo do Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003) até os dias atuais.

Nas últimas décadas do século XX, surge um movimento com apelo imperioso para a necessidade de formação contínua para o mercado de trabalho. Esse movimento tem bases históricas, pautadas em exigências da sociedade contemporânea, que matiza uma nova forma de relação entre o homem e o conhecimento. Nesse sentido, Dowbor (2007) afirma que terminou “o tempo em que as pessoas, primeiro estudam, depois trabalham, e depois se aposentam. A relação com a informação e o conhecimento acompanha cada vez mais as pessoas durante toda a sua vida” (p. 82). As pressões da globalização econômica se fazem incisivas ao exigir um trabalhador altamente qualificado e capaz de perseguir um aprendizado simultâneo à carreira. Organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

⁴ Hora-atividade é o período reservado na carga horária de trabalho remunerado do professor ao planejamento, estudos, elaboração e correção de materiais, entre outros. Dentre as atividades, encontram-se elaboração individual e correção de atividades discentes; planejamento dos estudos e reflexões destinados à construção e implementação de projetos e atividades relacionadas ao desempenho de trabalhos coletivos. No que se refere ao magistério público da educação básica brasileira, a Lei 11.738/08 vem destinando um terço da carga horária para o desenvolvimento dessas atividades. Cabe à equipe gestora e à equipe de professores distribuir e montar os horários correspondentes à realização desses tempos, além do acompanhamento e verificação de seu cumprimento. A organização desses tempos se torna fundamental para o funcionamento escolar, sobretudo porque são capazes de facilitar ou dificultar o trabalho e a condição docente (Fonte: < <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=41>>).

(OCDE) deixam claro seu apoio a um aprendizado ao longo da vida, visto que “a educação ao longo da vida é vista como um pré-requisito para a emergente economia intensiva em conhecimento, para a qual a educação inicial como preparação para toda uma carreira já se mostrou obsoleta” (DAVIES; GUPPY, 1997, p. 362). Nesse sentido, Nóvoa (2013) afirma que esse apelo a uma formação para uma vida inteira “é o episódio mais novo de um longo processo de escolarização da sociedade” (p. 219).

O campo educacional, por sua abrangência e estreita relação com o mundo do trabalho, não passou despercebido frente a esse apelo por uma formação contínua ao longo da carreira, especialmente no que diz respeito aos professores e, mais recentemente, aos gestores (CEPAL/UNESCO, 2005). Contrário à invisibilidade, o campo educacional ganhou centralidade no debate, principalmente a partir de reformas educacionais pautadas em resultados, quando argumentos demonstram que os docentes são o fator intraescolar de maior influência no desempenho acadêmico dos estudantes. Assim, “qualquer esforço sistêmico para melhorar a educação deve lidar com a qualidade dos professores, incluindo o recrutamento para a profissão de candidato de alto nível, e a eficácia do seu treinamento e desenvolvimento profissional” (THE HUNT INSTITUTE, 2009 *apud* BROOKE, 2012, p. 180).

Em consonância com o pensamento de organizações econômicas, as políticas públicas voltadas para a educação, em vários países, quase num conclave internacional, abrem suas agendas para a formação contínua de professores, colocando no centro das atenções os professores, seus saberes e seus fazeres. Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que a “formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação” (p. 247).

Segundo Calhoun e Joyce (2005), o método mais viável de melhoria escolar é o que está “baseado na escola e centrado nos professores”. Entre os argumentos que os autores utilizam para justificar tal afirmativa, estão: o corpo docente de cada escola tem a capacidade para se dedicar a prática de pesquisa e as escolas não tem problemas únicos, portanto, requerem soluções próprias. Nesta perspectiva, afirmam que os professores podem se envolver em pesquisa-ação, ciclos de estudos que gerem novas práticas no cotidiano escolar.

No Brasil, o debate em torno da temática se intensifica a partir dos anos 90, surgindo não desvinculado do contexto internacional, quando o país estando destinado a cumprir as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jomtien 1990), lança o Plano Decenal de Educação (1993-2003), com o compromisso de ofertar um ensino fundamental de qualidade para todos.

O Plano Decenal de Educação para Todos aponta que, entre os obstáculos a enfrentar para que se cumpra o compromisso com uma educação de qualidade, está a formação do professor: “Verifica-se ainda um comprometimento da qualidade de seu desempenho em decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada dos educadores” (BRASIL, 1993, p. 24). Em seguida, afirma que há necessidade de aperfeiçoar o sistema de formação e profissionalização dos docentes (p. 32).

Como uma das consequências imediatas do Plano Decenal de Educação, ocorreu a Conferência Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 1994), onde ficou estabelecido o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Entre os compromissos assumidos, estava o de assegurar “a elevação dos padrões de formação inicial e continuada do magistério, de forma a responder às demandas de educação básica de qualidade para todos” (BRASIL, 1994, p. 11).

Em certa medida, os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos figuram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9394/96), sobretudo ao consolidar o dever do poder público com a educação. Assim sendo, será a partir da LDB (9394/96) que se fará, nesse estudo, a tessitura jurídica da formação continuada de professores em serviço, sempre considerando que tal formação se dá e se constrói num processo histórico permeado por contradições, intenções e disputas. Dito de outra maneira, o arcabouço jurídico sobre a temática se dará neste estudo a partir da LDB (9394/96), quando esta, em seus Artigos 67 e 87, preconiza:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II- **Aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III- piso salarial profissional;

IV- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V- **Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.** (Grifo nosso)

Art. 87 É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]

III. **Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício**, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. (Grifo nosso)

Do ponto de vista jurídico, pode-se afirmar que os avanços matizados nos Artigos 67 e 87 da LDB (9394/96) representam movimento de vanguarda para a educação nacional, na

medida em que dão garantias não apenas da formação contínua aos professores, mas a um só tempo deixam evidente o direito por uma jornada remunerada para esse fim; em outras palavras, a Lei determina que o tempo destinado ao estudo e preparação para o ofício seja incluso na jornada de trabalho; logo, se incluso na jornada, entende-se que seja remunerado.

Destarte, a LDB, ao dispor os artigos 67 e 87, em um só movimento tenta garantir um ensino de qualidade para todos por meio de um professor melhor preparado, como proposto no Plano Decenal da Educação (1993), e a tempo busca sistematizar a Constituição Federal - CF (1988) em seu Art. 206 quando esta consagra como um dos princípios da educação nacional a valorização dos seus profissionais:

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988)

Os incisos supracitados, apesar de não mencionarem diretamente a questão da jornada e formação em serviço, representam garantias constitucionais de valorização da carreira, principalmente no que diz respeito aos planos de carreira e piso salarial nacional.

Contudo, apesar de preceituarem consideráveis avanços, tanto o Artigo 206 (CF/1988) quanto os Artigos 67 e 87 (LDB/9394/96) se apresentam de forma tensionada, carecendo, portanto, de sistematizações que mostrassem possível a concretude do garantido preceito. Assim, a Resolução Nº 03/1997 do Conselho Nacional da Educação (CNE), que fixa Diretrizes para os Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, se pronunciou:

Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei 9.394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em **programas de aperfeiçoamento em serviço**. (BRASIL/CNE, 1997, grifo nosso)

Na mesma ocasião, o CNE também se manifesta com intuito de normatizar a jornada, prevendo de forma quantitativa o tempo que deveria ser destinado a outras atividades fora da regência, procurando, inclusive, ser um documento que levasse ao entendimento sobre o que seria a chamada “hora-atividade”:

A jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao **aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.** (BRASIL/CNE, 1997, Art. 6º, grifo nosso)

No ano de 1999, o MEC lança os Referenciais para a Formação de Professores, onde, em consonância com o ideário hegemônico e condizente com o discurso além fronteira, defende: “Este documento reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um novo perfil profissional de professor” (BRASIL, 1999, p. 16). Segundo os Referenciais, nenhuma formação inicial, por mais que seja em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional do professor, fato que torna indispensável a criação de mecanismos para a oferta de formação permanente.

Seguindo esse percurso de normatizações, outras Leis, Decretos e Portarias poderão ser citados – como, por exemplo, a Portaria Ministerial nº 1.403/2003, que, ao Instituir o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, em seu Art. 1º, inciso II garante “os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados”. Apesar das críticas recebidas por parte de educadores, devido à ênfase dada ao exame nacional de certificação, essa Portaria teve sua importância por considerar o regime federativo do Brasil, tendo em vista a necessidade de se fazer valer o regime colaborativo aos entes federados (LDB Art. 8º) também no que tange à formação continuada dos professores.

Em 2006 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto n. 5.800/06, institucionalizando os programas de formação de professores a distância como política pública de formação. O Sistema UAB teve como objetivo expandir e interiorizar cursos e programas de educação superior, com ênfase em cursos de licenciatura como formação inicial e continuada para professores da educação básica.

Em 2007 o Governo Federal, por meio do Decreto 6.094, dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação para, em regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal, somar esforços em prol da melhoria da qualidade da educação. Dentre as Diretrizes do Plano de Metas, duas fazem referência à formação dos professores:

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
 XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho.
 (BRASIL, 2007)

O Plano de Metas tem o objetivo de propor mobilização nacional em proveito da melhoria da qualidade da educação básica e, dentro dele, traz diretrizes voltadas para a formação continuada; percebe-se na Lei a vinculação entre formação e melhorias na qualidade do ensino, como já preconizado no Plano Decenal de Educação para Todos (1993).

Em 2008 é sancionada a Lei Federal nº 11.738, também conhecida como Lei do Piso, por instituir piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Além disso, tem o propósito de reorganizar a jornada dos profissionais do magistério (Art. 2º § 4º). Por ordem indireta, determina o quanto da jornada será utilizada fora da regência: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008a).

Observa-se que o comando fica em ordem indireta, pois não se menciona quanto deve ser destinado a hora-atividade, mas mensura e expressa o quanto do tempo deve ser utilizado em interação com os educandos. Ora, se 2/3 (dois terços) da jornada serão utilizados em interação com os estudantes, logo 1/3 (um terço) será utilizado para outras atividades que não sejam em interação com os educandos; em outras palavras, um terço do tempo de contrato, seja ele de 40, 30, 25 ou 20 horas, será sempre destinado a atividades complementares à regência.

Diante da possibilidade real de se efetivar um direito do professor já há tempos previsto na legislação nacional (Constituição Federal, LDB, Plano Decenal de Educação para Todos, Plano Nacional de Educação, dentre outros), o próprio poder público, através de alguns Estados da Federação, passa a contestar judicialmente a Lei do Piso através da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 4.167/DF⁵).

Assim, subjacente ao argumento de inconstitucionalidade da Lei, o país vê emergir o quanto de desafios que ainda há no enfrentamento de problemas crônicos que cerceiam direitos de estudantes por uma educação de qualidade e direitos de professores por uma carreira

⁵ ADI: Ação Direta de Inconstitucionalidade de nº 4.167 interposto pelos Estados do Rio Grande do Sul, Ceará, Santa Catarina e Mato Grosso. Assim, a Lei 11.738/2008 passou a ser aplicável a partir de 27.04.2011, data do julgamento de mérito desta ação direta de inconstitucionalidade em que é declarada a constitucionalidade do piso dos professores da educação básica. Fonte: <www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoTexto.asp?id=3126861&tipoApp=RTF>

minimamente valorizada. Para Torres (2000), o tempo dos docentes é fator de disputa e tensão permanente; o tempo requerido para capacitação, em especial, foi motivo de confronto na maioria dos países.

O eixo mais-menos tempo (de aulas, de frequência à escola, de capacitação e aperfeiçoamento docente, de anos de serviço etc.) tem sido um eixo de tensão e disputa permanente entre reformadores e docentes. Isto se acentuou na última onda de reformas, nas quais a variável tempo passou a ser vista como fator determinante da qualidade da educação. [...] ademais dos tempos requeridos para a capacitação docente dentro e fora da jornada de trabalho, foram terrenos de confronto na maioria dos países, particularmente quando estes estiramentos pretenderam ser feitos sem modificar remunerações ou as condições do contrato de trabalho. (TORRES, 2000, p. 55)

A análise da autora faz pensar que o Brasil não fugiu à regra, pois, com a contestação da Lei do Piso, o país viu emergir uma batalha judicial em torno do tempo dos educadores.

O Parecer nº 09/2009 do Conselho Nacional da Educação (CNE/CEB/09/2009), buscando a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 03/97 em função da aprovação da Lei 11.738/08, demonstra a preocupação daquele Colegiado com os embates que se travavam em torno da eminência de dar cumprimento aos novos dispositivos legais, afirmando “que a correta organização da Carreira do Magistério transcende os interesses específicos da categoria; significa, na verdade, condição *sine qua non* para a oferta de um ensino de qualidade nas escolas brasileiras” (BRASIL, 2009, p. 2). Nesse contínuo, o egrégio Conselho também se manifesta sobre a formação continuada afirmando que “Não se pode, portanto, pensar em carreira do magistério público, na perspectiva de uma educação de qualidade⁶, que não contemple de forma contundente a formação continuada dos profissionais da educação” (BRASIL, 2009, p. 22).

Em 2009, o Decreto nº 6.755, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, assinala para o aprimoramento do regime colaborativo entre os entes federados através da participação dos gestores estaduais e municipais em fóruns permanentes de apoio à formação docente, deixando antever nas linhas da Lei a força do debate acadêmico contemporâneo: formação integrada ao cotidiano escolar e que considere o saber e as experiências dos professores.

Em 2016, o Decreto nº 6.755 fica revogado pelo Decreto nº 8.752, que, em vigor, institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica em consonância com o

⁶Apesar da importância de refletir sobre a qualidade da educação brasileira, não será aprofundado o enunciado pelo CNE neste estudo, pelo entendimento da densidade do tema que demandaria frentes amplas e complexas de pesquisa, preservando neste delineamento, portanto, apenas a formação continuada em serviço como direito do professor.

Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13005/2014), com a Lei 11.738/08 e com a Resolução nº 02/CNE/2015, quando define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada. Esse Decreto representa avanços no campo normativo e possibilidade de avanços no campo pragmático, na medida em que regulamenta as Metas 15 e 16 do PNE e considera o diálogo entre os entes federados, ao prever a instituição do Comitê Gestor com representação de todas as instâncias do sistema federativo, inclusive com a representação de profissionais da educação básica e entidades científicas. O Decreto nº 8.752/2016 representa um entendimento de que a formação inicial e continuada deve se dar de forma articulada. Nesta perspectiva, traz como princípio (Art. 2º) que as formações inicial e continuada são entendidas como “componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais” (BRASIL, 2016).

Por sua relevância, o Plano Nacional de Educação (PNE) deve ser considerado nesse estudo. A partir da Emenda Constitucional 59/2009, o PNE tem sua condição alterada, passando de disposição transitória da LDB (9394/96) para uma exigência constitucional. O Plano em vigor foi instituído pela Lei 13.005/2014 e traz um conjunto de metas que trata da valorização dos profissionais da educação. As metas 15, 16, 17 e 18 – que abordam, respectivamente, formação inicial e continuada, salário e carreira – são consideradas estratégicas para que as demais metas sejam atingidas, com entendimento de que “quanto mais sustentáveis forem as carreiras e quanto mais integradas forem as decisões relativas à formação, mais ampliadas serão as perspectivas da equidade na oferta educacional” (BRASIL, 2014, p. 13).

A Meta 16 traz o compromisso de: “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p. 51). Ajuíza-se que a elevação nos padrões de qualidade da educação depende em grande medida dos investimentos que o poder público faça em valorização da carreira com formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Considera ainda que as mudanças técnico-científica e os avanços do campo educacional requerem um aperfeiçoamento permanente do professor (BRASIL, 2014).

No que se refere à organização da jornada, pode-se considerar a estratégia 17.3 da Meta 17, quando pede de forma explícita a observância aos critérios estabelecidos na Lei Federal nº 11.738/08: “Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do DF e dos Municípios, planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008” (BRASIL, 2014, p. 54).

Tendo em vista o desafio da valorização do magistério por meio do eixo formação e condições de trabalho, torna-se pertinente retroceder à década anterior com intuito de analisar o que já propunha a Lei nº 10.172/2001 ao instituir o PNE para o decênio 2001-2010. Observa-se que, ao expor os objetivos e prioridades, fica assim definido no texto do PNE (2001): “Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas [...]” (BRASIL, 2001, p. 29).

Pode-se inferir que esta seja a primeira lei federal que se propõe a sistematizar a LDB (9394/96) em seu Art. 67, quando esta determina “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”; anuncia garantir tempo para estudo e preparação das aulas. Corrobora esse raciocínio o próprio texto do PNE (2001) quando, ao abordar “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”, deixa antever a necessidade de estabelecer tempo de jornada para outras atividades que não sejam a docência propriamente dita, anunciando a decisão de “destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas” (BRASIL, 2001, p. 153).

Nesse sentido, o PNE/2001 define um percentual para a hora-atividade que já havia sido prescrito pela Resolução 03/CNE/1997. Apesar de não ter avançado na prática, serviu como um prenúncio da Lei 11.738/08, que, sancionada 8 anos mais tarde, destina um terço da jornada para outras atividades do professor que não sejam estritamente a regência.

Apesar dos meandros contraditórios, a formação continuada ganha, a partir da Lei do Piso com a previsibilidade de tempo quantificado dentro da jornada, a agenda das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento profissional do professor, conquistando a seu favor um arcabouço normatizador, em cada estado e município brasileiro, que vem concedendo-lhe legitimidade. Dito de outra forma, a legislação impulsionou o debate em torno do tempo docente e de como reorganizá-lo em prol do professor, ainda que, na prática, redes públicas de educação venham encontrando entraves severos para sua efetivação, principalmente quando se considera as desigualdades regionais e a extensão territorial do país (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Quando diante de dificuldades, a única possibilidade de viabilizar a oferta de formação aos professores da rede acaba sendo por meio de programas do governo federal.

Esta seção teve por meta apresentar a formação continuada de professores em serviço como direito, ao apontar, ainda que de forma sucinta, pontos cruciais da legislação nacional. A próxima seção se propõe a apresentar a legislação do Estado de Rondônia no que se refere à formação continuada e sua relação com a jornada remunerada destinada para tal atividade.

1.2 A HORA-ATIVIDADE COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO NA LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA

A presente seção tem o objetivo de apresentar a legislação do Estado, partindo da Constituição Estadual (1989) e passando pela Lei Complementar 680/2012, pelo Plano Estadual de Educação (PEE/2015) e Portarias da SEDUC/RO, que se ocupam de normatizar a formação continuada e a jornada dos professores.

Retomando o contexto jurídico, importa trazer para o cenário a Constituição estadual (1989), que no Art. 187 afirma que o Estado de Rondônia manterá os sistemas de ensino, respeitando os princípios estabelecidos em leis federais, nos seguintes termos: “[...] II - valorização dos profissionais do magistério, garantindo-se, na forma da lei, planos de carreira, envolvendo remuneração, treinamento e desenvolvimento para todos os cargos do magistério público [...]” (RONDÔNIA, 1989).

Apesar de utilizar uma nomenclatura já superada, nos termos da Lei fica garantida a formação para o magistério público. A escolha do termo ‘treinamento’ pelo legislador pode representar uma orientação vocabular específica daquele momento (1989) ou uma concepção com entendimento de “o histórico da formação continuada no Brasil antes da LDB remete a duas orientações que mais coexistiram do que se sucederam a partir dos anos 1970: a da reciclagem e a da capacitação” (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 37). Pode ainda representar uma necessidade peculiar de um Estado jovem, com carência de professores formados, sem estrutura material, classes multisseriadas, salas superlotadas, escolas funcionando com 4 turnos diários (matutino, intermediário, vespertino e noturno); enfim, um sistema educacional operando com professores leigos em regime de contrato emergencial. Diante dessa carência e urgência, ‘treinamento’ seria então no sentido de complementação, de treinar, de tornar apto a desempenhar determinada atividade.

Sobre os níveis de formação dos docentes atuantes em sala de aula naquele período, Célio José Borges faz a seguinte afirmação acerca da realidade do Estado: “[...] entre os anos 1980 e 1990, em todo o Estado e nos municípios recém-criados, houve a predominância de escolas rurais, chegando a ter em determinados municípios índices estimativos de 80% de professores-leigos” (BORGES, 2011, p. 47).

De 1989 para cá, muito se alterou nesse cenário; no entanto, o Estado precisa vencer determinadas barreiras no campo das políticas educacionais, que vêm dificultando a efetivação de uma educação de qualidade para todos. A carência de professores habilitados em sua área de atuação, principalmente em disciplinas como Matemática, Física, Química e Biologia, constitui

uma realidade (RONDÔNIA, 2016d). A valorização da carreira docente com salários, condições de trabalho e formação profissional enfrenta desafios similares aos desafios que o país enfrenta. O Estado ainda opera com professores leigos, como apresenta a Tabela 1, elaborado a partir de dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2016:

Tabela 1 – Número de Docentes da Educação Básica por Escolaridade/Formação Acadêmica – Rondônia 2016:

ESCOLARIDADE/FORMAÇÃO ACADÊMICA	NÚMERO DE DOCENTES
FUNDAMENTAL	42
ENSINO MÉDIO	1.803
GRADUAÇÃO COM LICENCIATURA	14.145
GRADUAÇÃO SEM LICENCIATURA	589
ESPECIALIZAÇÃO	7.834
MESTRADO	221
DOUTORADO	33

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2016.

O Plano Estadual de Educação (Lei 3.565/15), como fruto de debate da sociedade civil, pode sinalizar enfrentamento aos desafios postos. Nesta perspectiva, torna-se fundamental analisá-lo no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores. Elaborado em conformidade com as deliberações da Conferência Estadual de Educação e em consonância com o PNE (2014/2024), representa os anseios da sociedade. Entre as diretrizes definidas no PEE/RO, consta a valorização dos profissionais da educação:

A melhoria da qualidade do ensino somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização dos profissionais da educação. Essa valorização dar-se-á por meio de uma política global, a qual implica, simultaneamente, **à formação profissional inicial e continuada**, assim como as condições de trabalho. (RONDÔNIA, 2015, p. 78, grifo nosso)

A Meta 15 (PEE/RO), estipula que, após 5 anos da vigência do Plano, todos os professores da educação básica possuam formação específica em nível superior; trata-se de uma meta desafiadora, considerando os dados apresentados na Tabela 1.

A Meta 16 (PEE/RO) fala em formar, até o final da vigência do Plano, 100% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *latu senso*, meta duplamente desafiadora, considerando o contingente de professores (Tabela 1) que não possuem cursos de especialização.

A Meta 16 do PEE/RO fala ainda em garantir a todos profissionais da educação básica formação continuada na área de atuação, em observância à LDB (9394/96), que, em seu Art.

67, incumbe aos sistemas de ensino a responsabilidade por promover o “aperfeiçoamento profissional continuado”. Nesse sentido, o texto traz a compreensão de que a formação deve articular teoria e prática, integrando-as as atividades do cotidiano escolar, valorizando o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade.

Formação continuada que permita aos profissionais da educação, uma sólida formação teórica/prática; ampla formação cultural; domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação, integrando-as à prática do magistério e demais atividades do ambiente escolar; vivências de formas de gestão democrática de ensino e do trabalho coletivo interdisciplinar. (RONDÔNIA, 2015c, p. 79)

Pelo percurso jurídico até aqui apresentado, tanto a nível nacional quanto estadual, o tripé formação inicial e continuada, salário e jornada e condições de trabalho apresentou-se como o cerne da valorização dos profissionais do magistério público. Se, por um lado, a LDB (9394/96) deixou muitas dúvidas e incertezas sobre a formação contínua em serviço pela forma ampla e difusa com que tratou o tema, por outro lado foi balizadora de tal princípio, motivando o surgimento de marcos normativos que abarcassem o direito constituído. Nesse sentido, torna-se fundamental para a compreensão da política de formação continuada do Estado o conhecimento do Plano de Carreira dos Profissionais da Educação e das Portarias da SEDUC/RO que regulamentam o tema. É o que se busca a seguir.

1.2.1 Plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e a regulamentação da hora-atividade

A Lei Complementar nº 680/2012, alterada pelas Leis 867/2016 e 887/2016, dispõe sobre Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado, amparada pela LDB (9394/96), orientada pela Lei Federal nº 11.738/08, assegura aos professores da rede tempo destinado a formação continuada e/ou atividades independentes em serviço. Dessa forma, a jornada dos professores da rede estadual de Rondônia encontra-se regulamentada na Lei complementar Nº 887/2016, que altera dispositivos do Art. 66, da Lei 680/2012, ficando assim estabelecido:

§ 4º. A jornada de 40h (quarenta horas) semanais do Professor Classe “B” e “C”, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em função docente, inclui 26h (vinte e seis horas) de atividade docente, equivalente a 32 (trinta e duas) aulas, abrangendo o intervalo dirigido, sendo 5h (cinco horas)

de planejamento na escola, e **9h (nove horas) destinadas à formação continuada e/ou atividades independentes.**

§ 5º. A jornada de 25h (vinte e cinco horas) semanais do Professor Classe “B” e “C”, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em função docente, inclui 16h (dezesseis horas) de atividade docente, equivalente a 20 (vinte) aulas, abrangendo o intervalo dirigido, sendo 3h (três horas) de planejamento na escola e **6h (seis horas) destinadas à formação continuada e/ou atividades independentes.**

§ 6º. A jornada de 20h (vinte horas) semanais do Professor Classe “B” e “C”, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em função docente, inclui 13h (treze horas) de atividade docente, equivalente a 16 (dezesseis) aulas, destas 2h (duas horas) de planejamento na escola, e **5h (cinco horas) destinadas à formação continuada e/ou atividades independentes.** (RONDÔNIA, 2016g, grifo nosso)

A Lei 680/2012 encontra-se em consonância com a Lei 11.738/08, ao determinar que 2/3 da jornada, seja ela de 40, 25 ou 20 horas semanais, sejam exercidos em atividade de regência e o 1/3 restante seja destinado a atividades complementares à docência. No tocante ao tempo (1/3) destinado às atividades complementares, a Lei 887/2016, que altera dispositivos do Art. 66 da Lei Complementar nº 680/2012, utilizando-se da prerrogativa da autonomia dos entes federados, age estabelecendo uma organização interna ao atribuir parte do tempo ao planejamento e parte à formação continuada e/ou atividades independentes.

Sobre a necessidade de se fazer cumprir o disposto no § 4º, Art. 2º da Lei 11.738/08, e sobre esta possibilidade de organização interna, desde que não ferisse o princípio maior, o Ministro Joaquim Barbosa, quando do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 4.167 DF), profere:

[...] penso que a preservação do campo de autonomia local em matéria educacional tem legítimo lugar no modelo de pacto federativo que se constrói desde a promulgação da Constituição de 1988, desde que ponderada à luz do fundamento que anima a adoção de normas gerais na Federação. Porém, a fixação em exame é adequada e proporcional à luz da situação atual. Em especial, a existência de normas gerais não impede os entes federados de, no exercício de sua competência, estabelecer programas, meios de controle, aconselhamento e supervisão da carga horária que não é cumprida estritamente durante a convivência com o aluno. (BRASIL/STF, 2011, p. 51)

Dessa forma, o estado de Rondônia determina que, numa jornada de 40 horas semanais, por exemplo, do tempo destinado para atividades complementares à docência, 5 horas sejam utilizadas para o planejamento na escola e 9 horas sejam destinadas a formação continuada e/ou atividades independentes.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer de nº 18/12, ao se pronunciar sobre a Lei 11.738/08, expressa o entendimento de que quando se vai pagar certa quantia por um trabalho, há que se dizer “qual é a quantia e qual é o trabalho”. Ou seja, há de se explicitar que tipo de trabalho deverá ser executado naquela quantidade de horas. Logo, no que se refere ao magistério, deve ser descrita a divisão das horas dentro e fora da sala de aula. Complementa que não há sentido e nem lógica afirmar que será pago um valor a certo profissional sem dizer a que se refere este valor e conclui:

[...] a proporcionalidade de um terço da jornada de trabalho para atividades extraclases, que, por força de lei, deve cumprir a finalidade prevista no art. 67, inciso V, da Lei nº 9.394/96 (LDB), ou seja, deve ser destinada para estudos, planejamento e avaliação. (BRASIL, 2012, p. 18)

O Conselho Nacional de Educação entende que o Art. 2º da Lei do Piso, ao reorganizar a jornada do professor, tem a finalidade de dar concretude ao Art. 67, inciso V da LDB (9.394/96), ao dizer como deverá acontecer o cumprimento do período reservado a estudos, planejamento e avaliação. A conclusão desse posicionamento demonstra que o Art. 66 da Lei 680/2012 atende à legislação nacional e utiliza-se da prerrogativa de autonomia para se organizar internamente ao determinar que um terço da jornada seja utilizado em planejamento, formação continuada e/ou atividades independentes.

Sobre a necessidade de se explicar com maior clareza aos professores e gestores como se daria o planejamento, a formação continuada e as atividades independentes no contexto escolar a SEDUC/RO edita a Portaria 3832/2015, posteriormente revogada pela Portaria 1867/2016, que em vigor vem disciplinando a atividade docente e a operacionalização da formação continuada no âmbito das escolas da rede:

Art. 3º **Planejamento** é um processo de racionalização, organização e coordenação da atividade docente, devendo ser realizado obrigatoriamente na escola [...],

Art. 4º **A Formação Continuada e/ou Atividades Independentes**, conforme o disposto no inciso III do Artigo 66 da LC n. 680/2012, constitui-se em:

I – **Formação Continuada** – atividades desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação – Seduc/RO ou pela escola em prol do professor, por meio de oficinas, cursos, palestras, workshop, seminários, simpósios e outras afins com vistas a sua capacitação profissional sendo realizadas no espaço escolar ou em outro ambiente adequado. Podendo ainda ser considerada formação continuada as atividades supracitadas ofertadas por outras instituições devidamente reconhecidas pela Seduc ou órgãos competentes, com comprovação de frequência. Essas formações poderão ser realizadas por oferta

da Secretaria por meio de parcerias, convênios, termo de cooperação e contratação, bem como por iniciativa do próprio professor ao se inserir em algum programa de formação continuada;

II – Atividades Independentes – atividades executadas pelo (a) professor (a) fora do ambiente escolar que inclui: formação continuada quando ofertada, avaliação da produção dos estudantes (provas, trabalhos, grupos de estudos ou pesquisa, entre outros), preenchimento de registros, incluindo o diário eletrônico, elaboração de relatórios e demais atividades previstas no projeto político pedagógico; § 1º As atividades independentes poderão ser realizadas no espaço escolar (apenas por opção do professor ou quando houver formação continuada), respeitando-se a carga horária estipulada em lei. [...] (RONDÔNIA, 2016a)

Destarte, nos termos da Portaria 1867/2016, a Secretaria de Estado da Educação esclarece o que vem considerando como planejamento, formação continuada e atividades independentes. A tempo, determina como (forma, estratégias) e onde (local) cada uma destas atividades deverá ser cumprida pelos professores.

Quanto, especificamente, a formação continuada de professores em serviço, fica explicitado que poderá ser através de cursos pontuais, seminários, palestras, oficinas, ofertadas pela SEDUC/RO, neste caso, ministrado pela equipe de professores formadores da própria Secretaria, ou por meio de parcerias entre a SEDUC/RO e outras entidades, ou ainda, ofertada pela escola, em observância a jornada estabelecida no Art. 66 da Lei Complementar 680/2012. Esta última é a preocupação desse estudo.

Para cumprir a parte da formação continuada ofertada pela própria SEDUC/RO, foi editada a Portaria nº 2724/SEDUC/RO/2016, regulamentando a função de Professor Formador⁷; dessa forma, a Secretaria institui uma equipe de professores formadores para atender às solicitações das Coordenadorias Regionais de educação. No entanto, devido ao número expressivo de procura, essa equipe tem dificuldades em atender a todas as solicitações.

No decorrer dessa pesquisa, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO), partindo de avaliação interna e diante das dificuldades da equipe de professores formadores em atender a todas as demandas por formação, fez opção por novas estratégias formativas, que de alguma maneira viessem a assegurar o direito aos professores. A alternativa encontrada faz âncora na própria Portaria 1867/2016 – anteriormente apresentada – quando enfatiza que as “formações poderão ser realizadas por oferta da Secretaria por meio de parcerias, convênios, termo de

⁷ [...] Professor Formador é o profissional em educação que, de forma permanente e exclusiva, dedica no mínimo 50% de sua carga horária semanal (mensal) para prática de Formação e os outros 50% para o planejamento e elaboração das formações continuadas de professores, estabelecendo uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento adequados à prática docente dos professores que estão atuando em sala de aula, diretores, supervisores e orientadores (RONDÔNIA, 2016b).

cooperação e contração [...]” (RONDÔNIA, 2016a). Diante disso, o Acordo de Cooperação Técnica⁸ de nº 01/2017, assinado pelo governo do Estado e pela Fundação Telefônica Vivo, celebram convênio que prevê formação aos professores da rede estadual de forma gratuita por um período de dois anos, sendo esta formação ofertada por meio do Ensino a Distância (EAD).

Dando continuidade à apresentação das Portarias da Secretaria referentes à formação continuada em âmbito escolar, foco desse estudo, alcança-se a Portaria de Nº 4563/2015 – que, entre outras normatizações, determina à equipe gestora⁹ a responsabilidade pela organização e a implementação da formação continuada em serviço:

A organização e a implementação do horário de planejamento e formação continuada é de **responsabilidade da Equipe Gestora da escola**.

Parágrafo único. **Ao Diretor compete** garantir condições para implementação do horário de planejamento e da formação continuada, corrigir as falhas administrativas como: ausência do professor, recusa de desenvolver os trabalhos/atividades [...] (RONDÔNIA, 2015d, grifo nosso)

Há clareza de que o gestor exerce papel significativo nessa política educacional; a norma é incisiva ao afirmar que a ele compete garantir condições para cumprimento do horário de planejamento e de formação continuada na escola. Quanto ao papel do Supervisor, a referida Portaria enumera as suas competências no Art. 6º, sem, no entanto, atribuir diretamente a formação continuada como sendo de sua responsabilidade; isso apenas fica claro quando se refere à equipe gestora, da qual ele enquanto supervisor faz parte. Assim fica estabelecido na normativa que ao supervisor também compete a organização e a implementação do horário de planejamento e formação continuada na escola.

Por sua vez, a Portaria 0436/2010, em seu Anexo II, ao elencar as atribuições do supervisor determina, entre outras coisas, que são competências desse profissional: dinamizar atividades de formação continuada aos profissionais do ensino e coordenar as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional docente (RONDÔNIA, 2010).

Sob o ponto de vista normativo, fica definida a figura do diretor como garantidor das condições para a realização da formação continuada na instituição pela qual responde e o supervisor como responsável por implementar, organizar, dinamizar e coordenar atividades que propiciem a formação em serviço aos docentes.

⁸ Fonte: http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2017/09/Doe-11_09_2017.pdf.

⁹ Na rede pública estadual de Rondônia, a equipe gestora é constituída por 1 Diretor, 1 Vice-Diretor, 1 secretário, 1 Supervisor Escolar por nível de ensino e 1 Orientador Educacional por nível de ensino (Lei Complementar 680/2012).

Esta subseção teve como objetivo trazer a legislação do estado de Rondônia, sobre a qual se assenta a política de formação continuada, partindo da Constituição estadual (1989), da Lei Complementar nº 680/2012, do Plano Estadual de Educação (PEE/2015) e culminando com a apresentação das Portarias emitidas pela Secretaria de Estado da Educação. Alarga-se, dessa forma, a compreensão de que a questão da valorização docente mediada pela formação está presente no debate nacional, com destaque para as políticas públicas nas diferentes esferas governamentais. A seção seguinte apresentará panorama da Secretaria de Estado da Educação, das Coordenadorias Regionais e escolas.

1.3 PANORAMA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Tendo em vista a importância dos territórios para analisar e compreender uma dada realidade e considerando que fatos e leis, assim como os sujeitos, se fazem e se refazem em certo contexto histórico-geográfico, o que se fará, antes de apresentar o panorama da SEDUC/RO, é uma contextualização do território rondoniense.

O território Federal do Guaporé¹⁰ surgiu em 1943, como parte de desmembramento de terras dos estados do Mato Grosso e Amazonas, para apoiar a ocupação e o desenvolvimento da região. Em 1956, o território passou a se chamar Rondônia. Contudo, apenas em 1981 foi elevado à condição de “Estado” pela Lei Complementar Nº 41, de 22 de dezembro, tendo sua primeira constituição promulgada em 1983. Um ano antes (1982), recebeu a universidade federal, criada pela Lei Federal 7011/1982, com o nome de Fundação Universidade Federal de Rondônia, com cursos voltados para licenciaturas: Educação Física, Pedagogia, Ciências com habilitação em Matemática, História, Geografia e Letras (BORGES, 2011).

Localizado na Região Norte, o Estado possui espaço territorial de 237. 576 km², com população estimada em 1.746.000 habitantes (IBGE, 2016). Possui 52 municípios, sendo um deles Ouro Preto do Oeste, município sede de uma das 18 Coordenadorias da SEDUC/RO, localizado na região central do Estado com população estimada em 39.840 habitantes (IBGE, 2016). Situado às margens da BR 364, o município recebeu o nome de Ouro Preto, devido técnicos do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), no início da colonização, terem identificado solo escuro, que chamaram de ouro preto. O complemento “oeste” veio

¹⁰ Disponível em: <<http://www.newsrrondonia.com.br/noticias/territorio+federal+do+guapore/63083>>. Acesso em 29 jan. 2018.

posteriormente, ficando Ouro Preto do Oeste, com objetivo de diferenciar o nome do jovem município, da histórica cidade mineira denominada Ouro Preto (IBGE CIDADES, 2016).

A exploração do então Território Federal do Guaporé teve início no século XVIII com a descoberta do ouro; todavia, apenas se intensifica no século XIX com a exploração da borracha e extração da castanha do Pará. Durante as décadas de 50 e 60, a extração do ouro e da cassiterita foi o maior atrativo para entrada de migrantes. Com a abertura da BR-364, no final dos anos 70 e início de 90, dá-se início a um novo ciclo de exploração, com aproximadamente um milhão de pessoas vindo para Rondônia em busca de terras e oportunidades. O esgotamento do solo e devastação das florestas dificultaram o desenvolvimento econômico, ocasionando problemas sociais e ambientais de difícil superação. No contexto atual, a agropecuária, comércio, extrativismo, indústrias alimentícias e ciclo da eletricidade atraem novos migrantes, favorecendo o multiculturalismo da região.

O Estado possui perfil etário, distribuição por sexo, expectativa de vida ao nascer e moradores em áreas urbanas e rurais próximos à média nacional. Em relação aos resultados educacionais, considerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Rondônia apresenta desempenho próximo à média nacional e pouco acima ao desempenho apresentado pela região Norte¹¹. Quanto ao indicador idade/ano, que permite avaliar se o estudante está no ano/série adequada a sua idade, os dados apontam para um dos grandes desafios do Estado, que é a superação de taxas que chegam a 41%¹² dos estudantes em distorção idade/ano no 1º ano do Ensino Médio.

1.3.1 Estrutura da Secretaria de Estado da Educação-SEDUC/RO

Nesta subseção, será apresentada a estrutura organizacional e as competências da Secretaria, número de Coordenadorias, escolas, estudantes e professores.

O Decreto Nº 9053, de 10 de abril de 2000, apresenta a estrutura organizacional básica da SEDUC/RO em três diferentes níveis: I- Em nível de direção superior, a instância administrativa referente ao cargo de Secretário de Estado da Educação; II- Em nível de vinculação: com atuação deliberativa, consultiva e normativa, o Conselho Estadual de educação; III- Em nível de gerência técnica e coordenação, as instâncias administrativas (RONDÔNIA, 2000). Em 2012, o Decreto nº 16860 altera a estrutura básica da Secretaria no

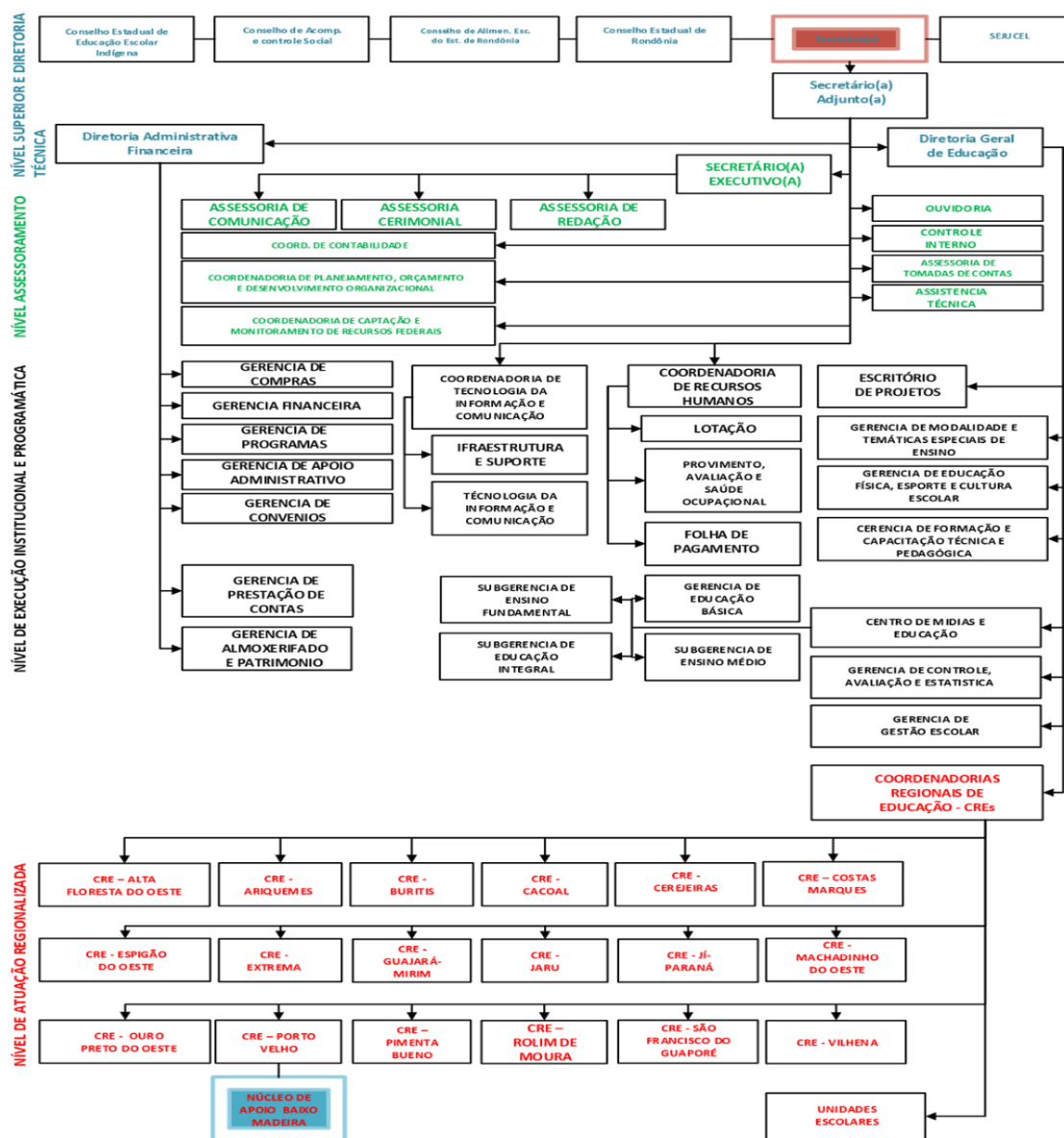
¹¹ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/122-rondonia/compare>> Acesso em: 29 jan. 2018.

¹² Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/122-rondonia/distorcao-idade-serie>> Acesso em: 29 jan. 2018.

que diz respeito às Gerências Pragmáticas, com o objetivo de prestar melhores serviços educacionais (RONDÔNIA, 2012b).

Em setembro de 2016, a Lei Complementar nº 901, ao dispor sobre alteração do Quadro de Cargos de Direção Superior de Órgãos do Poder Executivo Estadual, mais uma vez altera a estrutura organizacional da SEDUC/RO. Tendo por base a Lei nº 901/2016 é que será apresentado o organograma que atualmente se encontra em vigência.

Figura 1 – Organograma Estrutural da SEDUC/RO



Fonte: Elaborado por técnicos da SEDUC/RO (2017).

Com o intuito de manter maior proximidade com as escolas respeitando a dimensão territorial do Estado e as localidades de difícil acesso, optou-se por instituir as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) dentro da estrutura organizacional da Secretaria, como se pode

observar na base da Figura acima, em “Nível de Atuação Regionalizada”. As Coordenadorias são instâncias administrativas de atuação intermediária subordinadas à SEDUC/RO. Essa estrutura foi implantada pela Lei Complementar N. 829/15 compondo as Coordenadorias em substituição as antigas Representações de Ensino:

Ficam instituídas, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, as Coordenadorias Regionais de Educação I e II - CRE e o Núcleo de Apoio à CRE - NAC, como instâncias administrativas de atuação intermediária subordinadas à SEDUC, responsáveis pelas escolas estaduais, agindo diretamente com os professores, coordenadores e demais atores da educação do Estado em atividades nas unidades de ensino. (RONDÔNIA, 2015b)

Pelo declarado no Art. 6º. da Lei 829/2015, as Coordenadorias Regionais de Educação têm as seguintes atribuições: implantar e implementar a política de educação da Secretaria de Estado nas unidades educacionais da sua área de abrangência; promover a interação entre órgãos públicos e privados; atender às necessidades pedagógicas e administrativas a nível local; e coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as ações das unidades escolares sob sua jurisdição. O Quadro 1 apresenta relação nominal das Coordenadorias Regionais de Educação.

Quadro 1 – Relação das Coordenadorias Regionais de Educação - SEDUC/RO

N.	COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
1	Coordenadoria Regional de Educação de Ariquemes
2	Coordenadoria Regional de Educação de Cacoal
3	Coordenadoria Regional de Educação de Cerejeiras
4	Coordenadoria Regional de Educação de Guajará Mirim
5	Coordenadoria Regional de Educação de Jaru
6	Coordenadoria Regional de Educação de Ji-Paraná
7	Coordenadoria Regional de Educação de Ouro Preto do Oeste
8	Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho
9	Coordenadoria Regional de Educação de Pimenta Bueno
10	Coordenadoria Regional de Educação de Rolim de Moura
11	Coordenadoria Regional de Educação de São Francisco do Guaporé
12	Coordenadoria Regional de Educação de Vilhena
13	Coordenadoria Regional de Educação de Machadinho do Oeste
14	Coordenadoria Regional de Educação de Extrema
15	Coordenadoria Regional de Educação Alta Floresta de Oeste
16	Coordenadoria Regional de Educação Buritis
17	Coordenadoria Regional de Educação Costa Marques
18	Coordenadoria Regional de Educação Espigão do Oeste

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora a partir do Anexo II da Lei nº 829/2015.

A SEDUC/RO conta com 453 escolas¹³, sendo 67 escolas indígenas, 72 escolas rurais, 313 escolas urbanas e 7 escolas conveniadas¹⁴. Quanto ao número de profissionais da educação, contabiliza 31.583 servidores e quantitativo de 206.266 estudantes¹⁵.

Segundo dados do Censo Escolar de 2016¹⁶, 56% das escolas possuem biblioteca, 72% possuem sala de professores, 27% possuem sala de leitura, 20% possuem laboratório de ciências e 54% possuem laboratório de informática. Esses dados se fazem relevantes na medida em que retratam dependências físicas das escolas da rede, considerando que a formação continuada dentro da escola exige espaço físico para sua realização.

O Decreto Nº 9053/2000, ao dispor sobre a estrutura básica da SEDUC/RO, estabelece também suas competências como sendo a de formulação e execução das políticas educacionais do Estado, elaboração dos planos, programas, projetos e atividades técnico-pedagógicas educacionais em todos os seus níveis, coordenação e avaliação das atividades técnico-pedagógicas, bem como orientação e assistência aos municípios na área educacional em observância ao regime de colaboração (RONDÔNIA, 2000).

Tendo em vista as competências que lhe são atribuídas, a SEDUC/RO elabora o Plano Estratégico¹⁷. O documento elaborado para o período de 2016-2020 tem objetivo de desmembramentos de ações alinhadas ao Plano Estadual de Educação (PEE/2015), trazendo como missão: “Assegurar educação de qualidade, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso do estudante no processo de ensino e aprendizagem, com excelência na gestão educacional” (RONDÔNIA, 2016c, p. 7). Segundo esse documento, o mapa estratégico é um resumo das estratégias da SEDUC/RO para os próximos cinco anos. Na parte superior do mapa (Figura 2), está posicionada a missão, razão de existir da instituição e a visão de futuro, demonstrando onde se quer chegar. Ele orienta os objetivos que estão organizados em diferentes perspectivas: cidadão/sociedade; processos; pessoas/organização/tecnologia e financeira. A Figura 2 apresenta o Mapa Estratégico da SEDUC/RO:

¹³ Disponível em: <<http://pactopelaaprendizagem.seduc.ro.gov.br/painel/escolas>>. Acesso em 05 set. 2017.

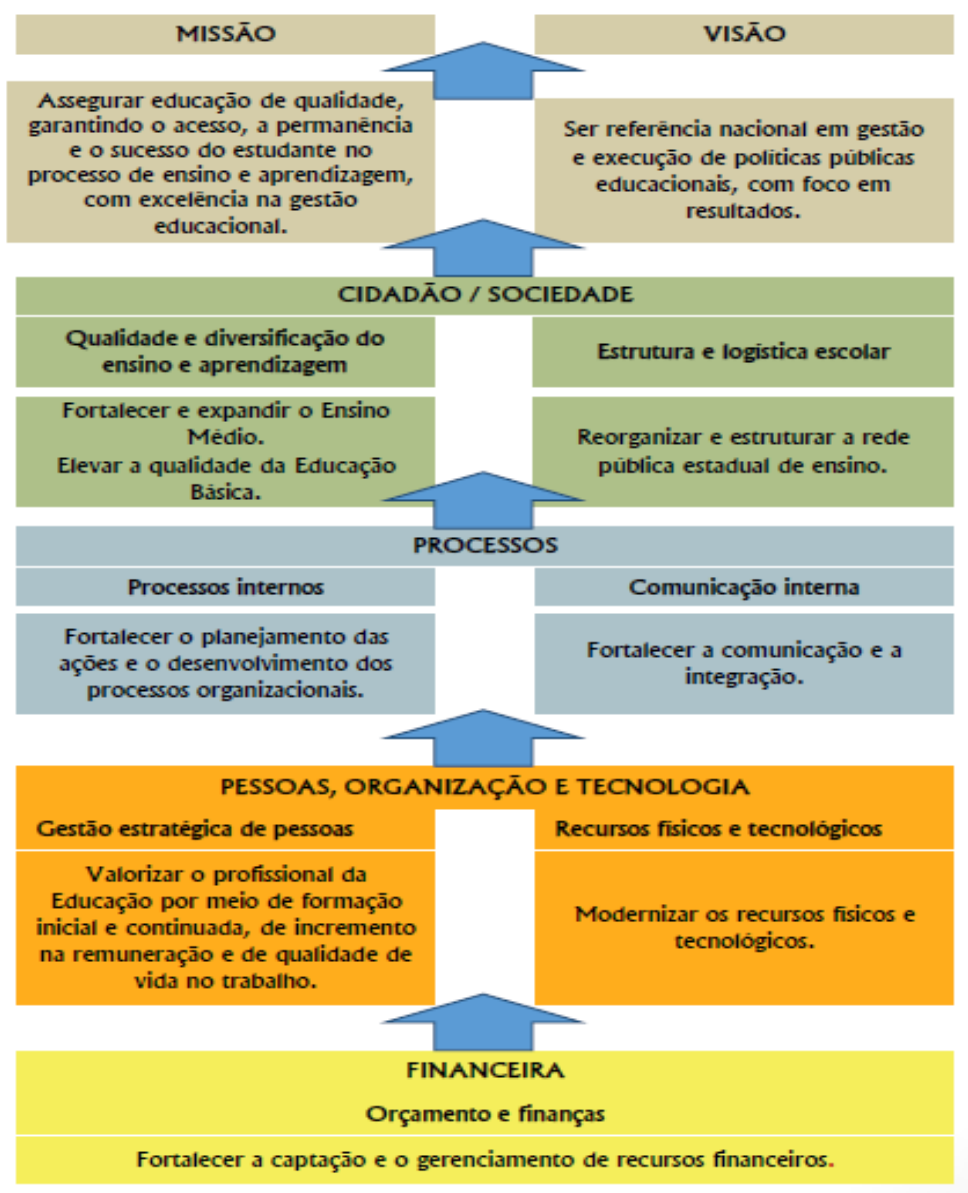
¹⁴ Estabelecimento de convênios com instituições de ensino privadas e filantrópicas sem fins lucrativos.

¹⁵ Disponível em: <<http://pactopelaaprendizagem.seduc.ro.gov.br/painel>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

¹⁶ Fonte: Censo Escolar/INEP 2016. Organizados por QEDu.org.br.

¹⁷ Instrumento que norteará as atividades na Secretaria de Estado de Educação de Rondônia no período de 2016 a 2020, com apresentação das situações desejadas, que definem onde se quer chegar, com as metas a serem atingidas e as estratégias a serem adotadas, para que, assim, se tenha sucesso nos processos, nas relações internas e externas, nas condições de funcionamento e nos resultados (RONDÔNIA, 2016c).

Figura 2 – Mapa Estratégico da SEDUC/RO.



Fonte: Plano Estratégico da SEDUC/RO 2016-2020, p. 13.

Para cumprimento da missão estabelecida, a SEDUC/RO se compromete a valorizar o profissional da educação com ações de formação inicial e continuada:

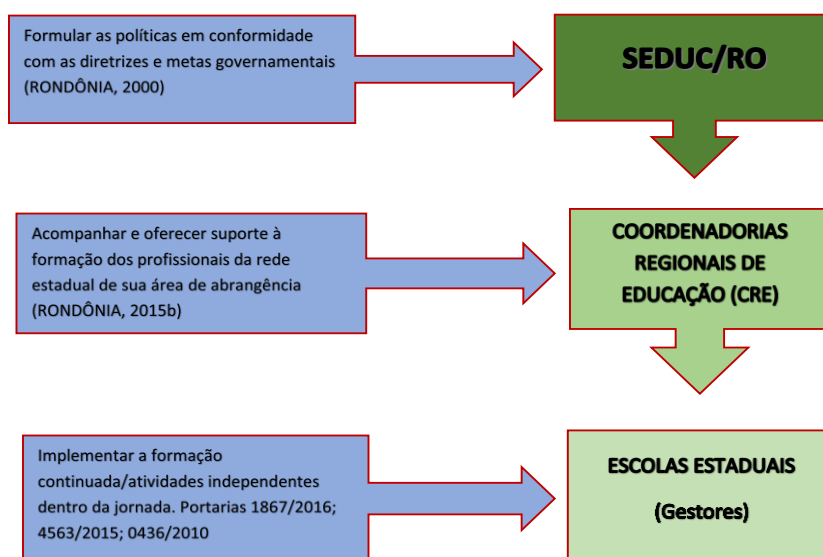
- Capacitar e qualificar 80% dos servidores lotados na sede da Seduc e nas CREs, na área de atuação, gradativamente, até 2020;
- Formar, em Pós-graduação lato sensu, 30% dos professores da rede estadual, até 2020;
- Ofertar, a 7% dos professores da rede estadual, condições de acesso à Pós-graduação stricto sensu - Mestrado, até 2020;
- Disponibilizar 10 bolsas para o acesso de professores ao stricto sensu Doutorado, até 2020;

- Atingir 4.000 atendimentos, anualmente, de formação continuada em tecnologia da educação para professores e gestores escolares, até 2020;
 - Ampliar em 40% o atendimento de formação continuada para gestores, orientadores e coordenadores escolares, até 2020;
 - Capacitar 50% dos professores da rede estadual, atuantes em sala de aula, por área de conhecimento, até 2020;
 - Ofertar a segunda licenciatura para 10% dos professores da rede pública estadual, atuantes em sala de aula, por área de conhecimento, até 2020.
- (RONDÔNIA, 2016c, p. 21)

O Plano Estratégico, ao considerar a legislação estadual no que se refere às políticas de valorização docente, assegura ações voltadas para a formação em serviço, com metas audaciosas a serem alcançadas até 2020. Contudo, as metas devem ser atingidas para que a realidade se altere, ou ainda, a realidade não se altera por decreto, mas por superação de metas.

Sobre a formação na escola, a Figura 3 demonstra como a SEDUC/RO se relaciona com as Coordenadorias Regionais (CRE) e com as instituições escolares na observância da política de formação continuada em serviço dentro da hora-atividade (680/2012):

Figura 3 – Fluxograma: implementação da política de FC em âmbito escolar:



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

A Figura 3 ilustra o percurso da legislação que vem sendo apresentada, referente à formação em serviço. Também desvela a complexidade da política analisada, na medida em que mostra os diversos atores envolvidos: Secretaria, Coordenadorias, escolas e, nestas, seus professores, supervisores e diretores escolares. A Figura 3 esclarece que a Secretaria formula as políticas, atendendo à legislação nacional e estadual; as Coordenadorias são ordenadas a

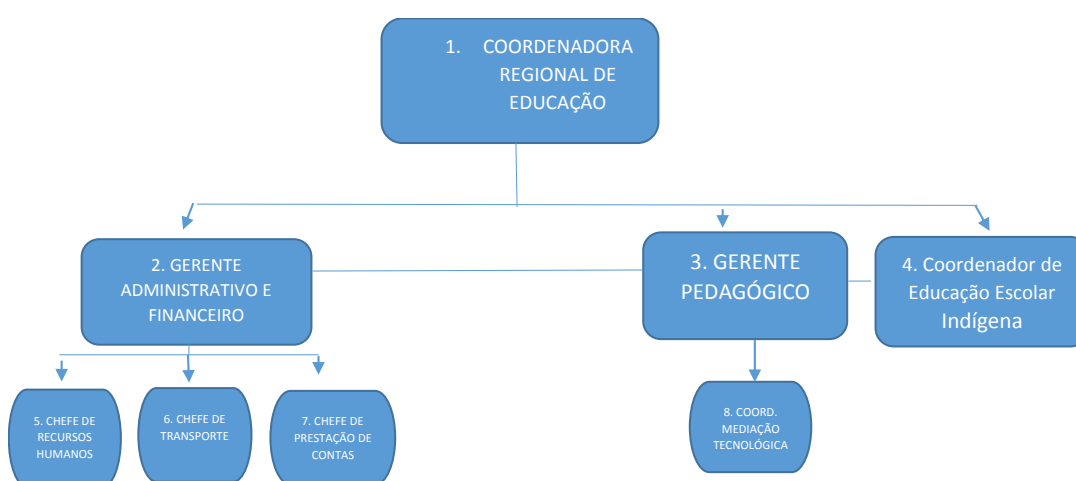
acompanhar e oferecer suporte às escolas e os gestores escolares ficam caracterizados como implementadores em sua esfera de atuação.

1.3.2 Coordenadorias Regionais de Educação

As Coordenadorias Regionais de Educação atuam junto às escolas utilizando-se do monitoramento *in loco*. Na Coordenadoria de Ouro Preto do Oeste essa dinâmica de monitoramento se estende também às ações de formação continuada, consistindo em acompanhamento por meio de cronogramas e relatórios das formações realizadas, ou seja, um acompanhamento burocratizado.

A Figura 4 apresenta a estrutura organizacional das Coordenadorias Regionais de Educação com as funções principais:

Figura 4 – Organograma das Coordenadorias Regionais de Educação



Fonte: Coordenadoria Regional de Educação de Ouro Preto do Oeste

Os técnicos do Setor Pedagógico são responsáveis pelo acompanhamento dos projetos implementados pela Secretaria nas escolas da área de abrangência de cada Coordenadoria. Para desempenho da função, recebem cursos promovidos pela SEDUC/RO na capital do Estado (Porto Velho), de acordo com os programas e projetos pelos quais cada técnico responde.

A Gerente Pedagógica é a profissional responsável pela Seção Pedagógica da Coordenadoria. A atuação dessa profissional está vinculada diretamente ao tema da pesquisa,

vez que no Art. 8º da Lei Complementar 829/2015, que dispõe sobre a criação das Coordenadorias, fica definida, dentre outras atribuições da Seção Pedagógica, a de: “[...] Acompanhar e oferecer suporte à formação dos profissionais da rede estadual de sua área de abrangência” [...] (RONDÔNIA, 2015b). Esta atribuição é reafirmada pelo Art. 6º da Portaria 1867/2016 (RONDÔNIA, 2016a).

As normas demonstram que cabe à Coordenadoria Regional acompanhar e oferecer suporte à formação dos profissionais da rede que estão sob sua jurisdição, principalmente acompanhando o planejamento, o desenvolvimento das atividades e dando suporte às ações de formação na escola. Assim, cabe à Coordenadoria operar em conformidade com a legislação da Secretaria, que determina que as mesmas acompanhem o planejamento e o desenvolvimento das formações dos professores nas escolas.

Pelo observado no cotidiano profissional, pode-se afirmar que, em função da escassez de recursos humanos e da dimensão territorial da Coordenadoria de Ouro Preto do Oeste, esse acompanhamento previsto na legislação em relação à formação continuada na escola acaba se efetuando, basicamente, em escala burocrática, sem um acompanhamento sistemático que alcance aspectos pedagógicos e reverbere em *feedback* para a equipe gestora das escolas. Não há, portanto, um processo de retroalimentação contínuo entre o que foi formulado pela Secretaria e o que está sendo implementado nas escolas (SEGATTO, 2012).

1.3.3 Rede Escolar da Coordenadoria Regional de Educação de Ouro Preto do Oeste e a delimitação do campo da pesquisa

A subseção anterior teve por objetivo apresentar as Coordenadorias Regionais de Educação; já a presente subseção traz um panorama das escolas que compõem a Coordenadoria Regional de Ouro Preto do Oeste e o campo amostral da pesquisa.

A Coordenadoria Regional de Educação de Ouro Preto do Oeste (CRE/OPO), sediada no município de Ouro Preto do Oeste, se ocupa das escolas estaduais localizadas na região, abrangendo um total de 5 municípios, 1 distrito e 1 aldeia indígena, totalizando 14 escolas, 6.584 estudantes da educação básica e 372 docentes¹⁸. O Quadro 2 apresenta relação nominal das 14 escolas da CRE/OPO.

¹⁸ Disponível em: <http://pactopelaaprendizagem.seduc.ro.gov.br/painel/servidores/lotacoes_escolar>. Acesso em: 05 set. 2017.

Quadro 2 - Relação das Escolas da CRE Ouro Preto Do Oeste – 2017.

ORD.	MUNICÍPIO	ESCOLA
01	Ouro Preto do Oeste	EEEFM Aurélio Buarque de Holanda Ferreira
02		EEEFM Monteiro Lobato
03		EEEFM 28 de Novembro
04		EEEF Margarida Custódio de Souza
05		EEEFM Joaquim de Lima Avelino
06		CEEJA Prof. Antônio de Almeida
07	Vale do Paraíso	EEEFM Tubarão
08	Teixeirópolis	EEEFM Pioneira
09	Nova União	EEEFM Maria Goretti
10	Mirante da Serra	EEEF Florizel Lamego
11		EEEFM Migrantes
12		CEEJA Prof. Edson Duarte
13		Escola Indígena Amondawa
14	Distrito de Rondominas	EEEFM Maria de Matos e Silva

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Coordenadoria Regional de Educação.

Para delimitação do campo de pesquisa, utilizou-se do critério de proximidade geográfica (acessibilidade) e do critério de escolas com a mesma modalidade de ensino, optando-se por quatro escolas de ensino regular que ofertam o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. A Tabela 2 apresenta o total de estudantes e docentes nas escolas selecionadas:

Tabela 2 – Número de estudantes e docentes das escolas campo de pesquisa.

Nº DE ESTUDANTES EF II	Nº DE ESTUDANTES EM	Nº DE DOCENTES ATUANTES NO EF II E EM
1.395	1.068	142
TOTAL	2.463	

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da SEDUC/RO (2017)¹⁹

Conforme observado na Tabela 2, as escolas selecionadas ofertam o segundo segmento do Ensino Fundamental regular e Ensino Médio regular, atendendo a 2.463 estudantes, contando com 142 professores em efetiva regência, ou seja, 142 professores lotados²⁰ com atividade de docência em classe regular.

A equipe gestora é constituída por um Diretor, um Vice-Diretor, um Secretário, um Supervisor Escolar e um Orientador Educacional para cada etapa de ensino²¹. A Tabela 3

¹⁹ Disponível em: <<http://pactopelaaprendizagem.seduc.ro.gov.br>>. Acesso em: 29 de jan. 2018.

²⁰ Art. 27. Lotação é a força de trabalho, qualitativa e quantitativa necessárias, designada para o desenvolvimento das atividades normais e específicas da Rede Pública Estadual de Ensino (RONDÔNIA, 2012a).

²¹ Lei 680/2012.

apresenta o quantitativo de profissionais da equipe gestora das escolas campo que participaram dos grupos focais:

Tabela 3 – Número de gestores das escolas campo da pesquisa.

ORD.	ESCOLA	DIRETOR	SUPERVISOR EF	SUPERVISOR EM
1	A	1	1	1
2	B	1	1	1
3	C	1	1	1
4	D	1	1	1
TOTAL		4	8	

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Coordenadoria Regional/2017.

O diretor e o vice-diretor são professores do quadro efetivo do Estado, indicados para o cargo por meio de consulta a comunidade escolar para exercer a atividade por um período de 3 anos (RONDÔNIA, 2017a). Segundo o Guia de Orientações Básicas em Legislação Educacional (RONDÔNIA, 2013), eles têm entre outras funções:

[...] promover situações de estudos para aperfeiçoamento constante dos profissionais envolvidos no trabalho escolar; [...] dar oportunidade de aperfeiçoamento aos profissionais, visando ampliar seus conhecimentos para obter o máximo de aproveitamento e o desenvolvimento satisfatório e integral dos estudantes; [...] (RONDÔNIA, 2013, p. 11)

É claramente definido que o diretor é o responsável pela articulação da formação em serviço e por promover situações de estudos. A Portaria 4563/2015, já referenciada, reitera essa ideia. Com mais esta exposição acerca da legislação, encerra-se esta parte, que teve por objetivo apresentar o panorama da rede escolar. A seguir serão apresentadas as evidências que constroem o caso em estudo.

1.4 PERCEPÇÕES ACERCA DAS DIFICULDADES COM A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Nesta seção serão apresentados indícios de dificuldades com a implementação da Lei do Piso a nível nacional. Para tanto, serão expostos dados de estados e municípios que não cumprem o que determina a Lei 11.738/08 quanto ao piso salarial e jornada do professor, fixando atenção no quesito jornada, já que a remuneração não se constitui objeto neste estudo.

Em seguida serão apresentados fatos sinalizando que, mesmo cumprindo a Lei 11.738/08, o Estado de Rondônia pode estar enfrentando problemas com a implementação.

Os dados a nível nacional foram levantados com pesquisa documental, tendo como principal fonte o site oficial da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que vem monitorando a implantação da Lei do Piso no Brasil e tem demonstrado, ao longo dos anos que sucederam a aprovação da Lei 11.738/08, uma realidade contraditória aos avanços conquistados no campo da legislação. A CNTE, com base em seu acompanhamento, aponta que, embora seja evidente o que está assegurado na legislação, muitos estados e municípios, mesmo após uma década da aprovação da Lei, continuam a desrespeitá-la, seja desrespeitando o piso salarial, seja não respeitando a composição da jornada. Na Figura 5, é possível observar os dados mais recentes, divulgados pela CNTE, em relação aos estados quanto ao cumprimento da Lei 11.738/08.

A Figura 5 mostra que o Estado de Rondônia está entre os 19 estados que cumprem a Lei com relação a composição da jornada. No entanto, parece haver dificuldades em lidar, de maneira produtiva, com esse tempo para que ele se reverta em favor do professor e sua carreira.

Figura 5 - Cumprimento da Lei do Piso Redes Estaduais Ref.: dez/2016.

UF	CUMPRIU O VALOR NO INÍCIO DA CARREIRA? (NÍVEL MÉDIO)			CUMPRIU A JORNADA EXTRA-CLASSE (33,33% POR LEI) ?	
AC	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
AL	SIM			SIM	
AM	NÃO			NÃO (25%)	
AP	SIM			NÃO (24%)	
BA	SIM			SIM	
CE	SIM			SIM	
DF	SIM			SIM (37,5%)	
ES	NÃO			SIM	
GO	NÃO			NÃO (30%)	
MA	NÃO			NÃO (30%)	
MG	Pagou proporcionalmente à jornada de 24h semanais			SIM	
MS	SIM			SIM	
MT	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
PA	NÃO			NÃO (25%)	
PB	NÃO			SIM	
PE	SIM			SIM	
PI	SIM			SIM	
PR	NÃO			SIM	
RJ	SIM			SIM	
RN	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
RO	SIM			SIM	
RR	Pagou proporcionalmente à jornada de 25h semanais			SIM	
RS	NÃO			NÃO (20%)	
SC	SIM			NÃO (20%)	
SE	SIM			SIM (37,5%)	
SP	NÃO			NÃO (20%)	
TO	SIM			SIM (40%)	
BR	14 cumpriram	5 pagaram proporcionalmente	8 não cumpriram	19 cumpriram	8 não cumpriram

Fonte: Sindicatos filiados à CNTE

Fonte: <http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>

Por sua vez, na Tabela 4, estão apresentados dados relativos ao cumprimento da Lei 11.738/08 em relação as redes municipais de cada estado, dados igualmente produzidos com base em pesquisas divulgadas pela CNTE, tendo como referência dezembro de 2016.

A Tabela 4 atesta uma realidade notoriamente conhecida de flagrante descumprimento de lei, deixando a certeza de que os avanços no campo da legislação não vêm se consubstanciando na realidade de muitos estados e municípios. Nela é possível observar o descumprimento da Lei e constatar que os professores das redes municipais continuam trabalhando mais do que devem e sendo lesados em seu tempo de estudo e preparação para a regência. Segundo a CNTE, no final do ano 2016²² apenas 38,4% dos municípios cumpriam a Lei no quesito jornada.

Tabela 4 – Cumprimento da Lei do Piso no âmbito das redes municipais

ESTADO	TOTAL DE MUNICÍPIOS NO ESTADO	Nº DE MUNICÍPIOS QUE CUMPREM A JORNADA	% DE MUNICÍPIOS QUE CUMPREM A JORNADA
ACRE	22	7	31,8%
ALAGOAS	102	64	62,7%
AMAPÁ	16	16	100%
AMAZONAS	62	34	54,8%
BAHIA	417	218	52,3%
CEARÁ	184	Não disponível	Não disponível
ESPÍRITO SANTO	78	59	75,6%
GOIÁS	246	64	26,0%
MARANHÃO	217	101	46,5%
MATO GROSSO	117	35	29,9%
MATO G. DO SUL	173	63	36,4%
MINAS GERAIS	853	117	20,8%
PARÁ	144	47	32,6%
PARAÍBA	223	123	55,2%
PARANÁ	399	134	33,6%
PERNAMBUCO	185	122	65,9%
PIAUI	224	154	68,8%
RIO DE JANEIRO	92	22	23,9%
RIO G. DO NORTE	497	187	37,6%
RONDÔNIA	52	47	90,4%
RORAIMA	15	15	100%
SANTA CATARINA	295	66	22,4%
SERGIPE	75	36	48,0%
SÃO PAULO	645	178	27,6%
TOCANTINS	139	118	84,9%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em dados fornecidos pela CNTE²³.

²² Fonte: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Piso_cumprimento_municipios.pdf>.

²³ Fonte: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Piso_cumprimento_municipios.pdf>.

A Tabela 4 mostra que apesar de não ter cumprimento integral no item ‘cumpre jornada’, as redes municipais do estado de Rondônia se apresentam em situação favorável (90,4%),²⁴ tendo à frente somente os estados de Amapá e Roraima, que têm conseguido, segundo os dados da CNTE, 100% de cumprimento do 1/3 da jornada como determina a Lei.

Após a apresentação desses dados, se retorna ao intento de descrever as dificuldades enfrentadas pelos gestores da Coordenadoria de Ouro Preto do Oeste com a organização da hora-atividade na escola. Para melhor entendimento, as evidências foram agrupadas em: observação e escuta de depoimentos espontâneos de diretores (1.4.1) e análise de dados produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2015), através de questionários aplicados a diretores e professores (1.4.2).

Quanto aos depoimentos, estes foram colhidos de forma espontânea ao longo do ano de 2016 e primeiro semestre de 2017, com a pesquisadora na condição de técnica da CRE. Quando diante do observado na realidade, se coloca também na condição de ouvinte de gestores – que, angustiados com as cobranças da legislação e com as dificuldades cotidianas para se realizar um trabalho de qualidade, exteriorizam descontentamentos e desejos por melhor atuação. Por último, serão analisadas respostas de diretores e professores a perguntas a respeito da formação continuada na escola por meio do Questionário Contextual SAEB/2015.

1.4.1 Fase Exploratória: observação e escuta de depoimentos informais dos gestores

Nesta subseção serão apresentados depoimentos de diretores e supervisores colhidos de modo informal, em um contexto denominado de *fase exploratória* – pelo caráter investigativo não desprovido de intencionalidade, porém, sem aparente formalidades, buscando uma visão geral do problema através das experiências práticas dos principais atores envolvidos.

O que se assumiu chamar de fase exploratória nesta etapa do trabalho não se refere às pesquisas exploratórias como apresentada por Gil (2002), mas refere-se a uma etapa de investigação informal e ao caráter parcial da análise, com o objetivo de colher evidências, que justificassem um estudo mais sistematizado do problema. Nessa perspectiva, após a definição do tema de estudo a pesquisadora se empenhou em ouvir e dar nota ao que era pertinente, sempre considerando a realidade e as experiências concretas de grupos de interesse para a

²⁴ Entender como as redes municipais do estado de Rondônia têm utilizado esse tempo em favor dos professores se apresenta como tema para futuras pesquisas.

pesquisa. Uma investigação informal em contexto de ação com o objetivo de pensar meios e métodos que pudessem ser úteis a concretização do caso que de forma empírica se apresentava.

Sem descuidar do sigilo dos depoentes, serão apresentados alguns relatos colhidos nesta fase denominada exploratória. Primeiramente, uma supervisora afirma não ter conseguido realizar durante o primeiro bimestre letivo de 2017 nenhum encontro formativo com o grupo de professores, apesar deste haver sido programado desde o início do ano. Quando questionada sobre o motivo, alega que o encontro foi desmarcado por várias vezes pelos próprios diretores da escola, alegando outras prioridades. Diante de tal depoimento, podemos buscar analisar como os diretores têm construído o entendimento sobre a formação continuada de professores dentro da escola, como esses gestores atuando como implementadores tem enxergado essa política e atuado sobre ela (LOTTA, 2010).

Por sua vez, diretores relatam dificuldades para conciliar um tempo comum de encontro a todos os professores, tendo em vista que muitos docentes não são exclusivos da rede, ou seja, possuem contratos também com a rede municipal ou com redes privadas de ensino. Nesse sentido, determinado diretor argumenta: “Há falta de participação dos professores nas formações continuadas e nas atividades extraclases”; e outro afirma: “nunca posso contar com todos os professores”.

Por fim, há também depoimentos por parte de supervisores, dizendo que lhes falta tempo para se dedicar mais ao preparo de encontros de formação devido à intensa rotina da escola, que absorve grande parte de seu tempo. Supervisores dizem se sentir despreparados para fazer frente à formação em âmbito escolar. Para ilustrar, apresentam-se duas falas que surgiram nesse momento de investigação: “Não me sinto preparada para fazer formação com os professores”²⁵; “Não tenho condições de fazer formação para os professores de Matemática”. Também gestores de algumas escolas solicitam colaboração, no sentido de que os técnicos da CRE vão até eles fazer formação com os professores, alegando que não se encontram preparados para tal ação.

Com objetivo de sondagem preliminar, esses depoimentos apontam para entraves na efetivação de ações formativas em âmbito escolar, sugerindo vias de estudos formais que estimulem a compreensão do problema de pesquisa de maneira detalhada e contributiva.

A experiência profissional da pesquisadora, com onze anos de atuação na Coordenadoria, proporcionou observações na gestão da escola pública, que serão agregadas ao texto como percepções a serem confrontadas pela pesquisa e por um ouvir sistematizado dos gestores através de grupos focais.

²⁵Depoimento colhido em reunião realizada em 18 fev. 2016

Cabe ressaltar que a observação proporcionou perceber que a sobrecarga dos diretores com o movimento de descentralização administrativa para as unidades escolares tem se apresentado como um dificultador, na medida em que o gestor tem outras demandas para dar respostas mais imediatas, ficando o campo pedagógico – e, dentro dele, a formação em serviço – em espera na agenda da gestão, quando em essência essa ordem de prioridades deveria ser contrária, pois o fazer pedagógico é a missão principal da escola.

Por outro lado, a pesquisadora percebe que, apesar da boa vontade da equipe em querer promover formação aos professores, poderá estar faltando-lhes preparo técnico-profissional. Diante disso, como o objeto de estudo refere-se à implementação de política pública, torna-se pertinente recordar com Condé (2013) alguns pontos cruciais voltados para a fase da implementação, como o fato de que todas as políticas públicas emanam de uma autoridade com legitimidade para implantá-la ou para delegá-la a outros.

Fica evidente que a implementação da política discutida neste estudo foi delegada a outros, a quem foi atribuída competência para operacionalização, ou seja, quanto à hora-atividade; nos termos da lei, coube ao diretor garantir condições para cumprimento do horário de planejamento e formação continuada e ao supervisor, em especial, coube dinamizar atividades que propiciem formação aos docentes.

Assim, há de se pensar que, de acordo com Condé (2013), há uma necessidade de se preparar os implementadores, pois em última instância serão eles que farão a política. Segundo o autor, quem implanta precisa conhecer porque deve fazer determinadas coisas, do contrário as possibilidades de insucesso são reais, reafirmando que a capacitação envolve ações como a própria formação, atualizações e treinamentos específicos. Para o autor, o preparo dos implementadores afeta a capacidade de decidir e cumprir tarefas. Ou seja: sem formação, como interpretar e implementar os projetos e programas?

Tendo clara a importância do preparo técnico-profissional dos implementadores de políticas públicas, há de se investigar e buscar entender se houve uma preparação prévia dos gestores para que pudessem fazer frente à política de formação continuada nas escolas do estado de Rondônia, sempre ponderando que implementação de políticas que envolvem valores, princípios, desejos, necessidades, poder e motivação, como é o caso da formação em serviço, podem produzir conflitos (LOTTA, 2010; SEGATTO, 2012) resistências e distorções.

1.4.2 Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2015)²⁶

Neste subitem serão analisadas respostas dadas pelos professores de escolas estaduais de Ouro Preto do Oeste a três perguntas do Questionário Contextual (SAEB/2015), assim como as respostas dadas pelos gestores de escolas estaduais de Rondônia e Ouro Preto do Oeste a uma pergunta do também Questionário Contextual (SAEB/2015). Todas as questões referem-se a aspectos formativos na escola.

Os dados produzidos a partir dos questionários da Prova Brasil (2015) trouxeram para este estudo uma realidade que deve ser considerada, principalmente, pelo rigor metodológico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pela produção das informações que serão apresentadas.

Segundo dados (SAEB/2015), as funções de oportunizar e promover situações de estudos para aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos no trabalho escolar parece não estar sendo cumpridas integralmente pelos diretores do estado de Rondônia. Tal conclusão baseia-se na análise dos resultados obtidos com a questão de número 26 do questionário aplicado aos diretores: “Nos últimos dois anos, você organizou²⁷ alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento e capacitação) nesta escola?”²⁸

Tabela 5 - Respostas à questão de nº 26 do Questionário Prova Brasil/ 2015.

REDES/RESPOSTA	NÃO	SIM
TODAS AS REDES/BRASIL	34%	66%
TODAS AS REDES/RONDÔNIA	28%	72%
REDE ESTADUAL/RONDÔNIA	10%	90%
REDE ESTADUAL/OURO PRETO DO OESTE	14%	86%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Questionário Diretor Prova Brasil 2015 (2017).

²⁶ A opção foi por apresentar apenas os dados da rede estadual do município de Ouro Preto do Oeste e não de toda a jurisdição da Coordenadoria, em função dos dados do SAEB estarem disponibilizados por estados, municípios e escolas, e não por região; assim, a opção foi por manter os dados originais da pesquisa do INEP sem fazer somatórias dos vários municípios, já que os demais municípios jurisdicionados apresentam resultados muito similares a Ouro Preto do Oeste, fato que poderá ser verificado no mesmo link (<http://www.qedu.org.br/estado/122-rondonia/pessoas/professor>), apenas alterando os nomes dos municípios que compõem a Coordenadoria.

²⁷ “[O]rganizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 436).

²⁸ Questionário diretor Prova Brasil 2015. Disponível em: <<http://QEDU.org.br>>

Pela análise da Tabela 5 pode-se observar que, apesar de apresentar um percentual afirmativo superior ao nacional, 10% dos diretores da rede estadual responderam não ter conseguido organizar atividades de formação de professores da escola sob sua gestão. Situação menos favorável se apresenta para Ouro Preto do Oeste, onde 14% dos diretores afirmaram não ter conseguido implementar ações formativas na escola nos últimos dois anos.

Chama atenção, mais que o percentual negativo das respostas, o tempo amplo considerado pela pergunta: “nos últimos dois anos”. Como em dois anos de gestão não articular, organizar, propor, fomentar momentos de formação na escola? Quais são os impedimentos para tal propositura? Pode-se considerar esse período de dois anos como um tempo consideravelmente longo frente às demandas das escolas e dos professores. No mais, pela Lei 887/2016, o tempo para formação continuada e/ou atividades independentes na rede estadual é semanal, correspondendo, mais exatamente, a 9 horas semanais.

Por sua vez, os questionários destinados aos professores (SAEB/2015) têm caráter amostral, por serem aplicados somente aos professores dos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa atuantes no 5º e 9º anos do EF e 3º ano do Ensino Médio, que são os anos/séries avaliados pelo SAEB. Porém, mesmo tendo caráter amostral, esse instrumento tem sua importância, por atingir todos os professores de tais disciplinas atuantes nos anos finais de cada etapa avaliada.

A seguir serão apresentadas as respostas dos professores da rede estadual de Ouro Preto do Oeste às questões de números 33, 55 e 56; a questão 33 se refere à formação continuada e as questões de nº 55 e 56 referem-se, respectivamente, a interações entre professores:

Questão 33 – “Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?”²⁹

²⁹ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/4439-ouro-preto-do-oeste/pessoas/professor>>. Acesso em: 09 set. 2017



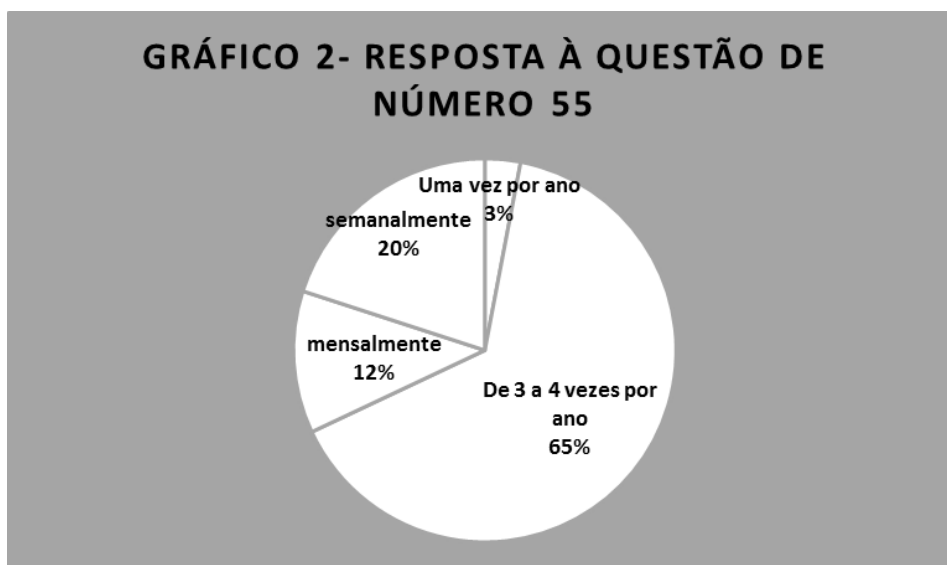
Fonte: Elaboração própria a partir de dados SAEB/2015 (2017)

Quando perguntado aos professores de Língua Portuguesa e Matemática da rede estadual de Ouro Preto do Oeste se gostariam de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional nos últimos 2 anos, 91% deles responderam que sim. Diante desse fato, cabe indagar: se gostariam de participar porque não participaram? Não houve atividades para que pudessem participar? As atividades não lhes despertaram interesse? Faltou-lhes tempo para que participassem? Como, então, entender as faltas dos professores aos encontros de formação mencionadas pelos gestores (subseção 1.4.1)?

Os dados do INEP sinalizam que os professores de Ouro Preto do Oeste esperam por mais momentos e atividades de desenvolvimento profissional. Pode-se inferir também que, se gostariam de ter participado de mais atividades de formação, certamente, acham esses momentos importantes e necessários para seu fazer profissional. De certa maneira, essa resposta dada por mais de 90% dos professores apresenta-se coerente com a resposta dada pelos diretores de Ouro Preto do Oeste quando, também por oportunidade do Questionário da Prova Brasil (2015), lhes foi perguntado se nos 2 últimos anos organizaram alguma atividade de formação continuada na escola e 14% deles responderam não ter organizado nenhuma formação. Essas são evidências contundentes que apontam para a necessidade de pesquisas que possibilitem compreensão do problema apresentado neste estudo.

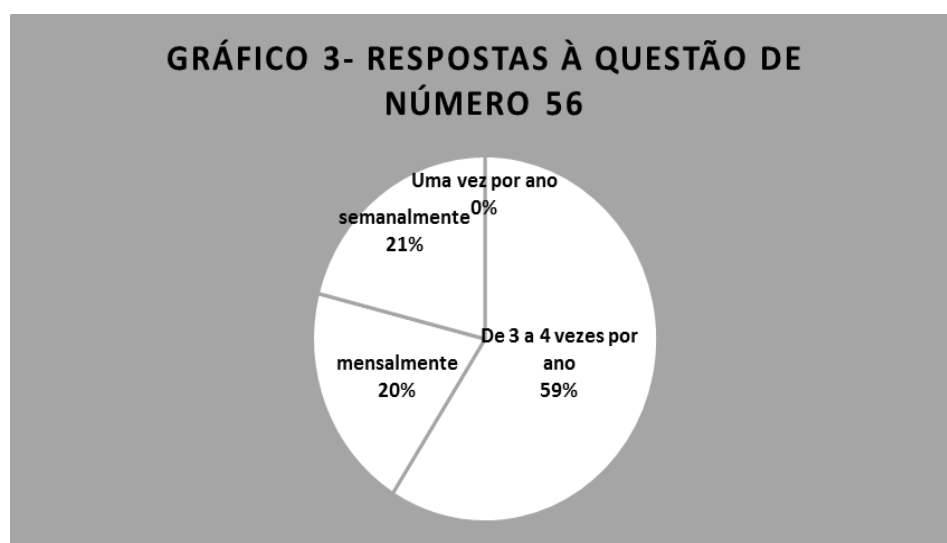
Questão 55 – “Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a (o) qual leciona”.³⁰

³⁰ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/4439-ouro-preto-do-oeste/pessoas/professor>>. Acesso em: 10 set. 2017.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados SAEB/2015 (2017)

Questão 56 – “Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte: Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos”.³¹



Fonte: Elaboração própria a partir de dados SAEB/2015 (2017)

Chama atenção nas questões 55 e 56 o fato de 65% e 59% dos respondentes, respectivamente, afirmarem que participaram de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série/ano e que participaram em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de alunos numa média de 3 a 4 vezes ao ano. Diante desses elementos cabe indagar: Como vem

³¹ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/4439-ouro-preto-do-oeste/pessoas/professor>>. Acesso em: 10 set. 2017.

sendo organizado o horário de planejamento, formação continuada/atividades independentes no âmbito das escolas onde atuam os respondentes? Se há 1/3 do tempo disponibilizado na jornada, semanalmente, para esses fins, o que impossibilita que as reuniões e os encontros entre pares se deem com maior frequência? Os estudos estão acontecendo de maneira solitária e não coletiva, mesmo que em pequenos grupos? Como se dá o entendimento de gestores sobre formação continuada/atividades independentes?

Com essas inquietações se conclui o trabalho pretendido na primeira etapa. Segundo os dados produzidos através do Questionário do professor (2015), o tempo disponível na jornada para estudo e preparação para a regência parece não estar favorecendo a interação entre os docentes. Assim, da resposta dada (Questionário Contextual 2015) surgem outras perguntas. Buscar respondê-las pode ajudar na compreensão do problema que ora se apresenta, sempre na perspectiva de colaborar para o surgimento de possibilidades de enfrentamento aos desafios de como bem utilizar a hora-atividade na escola. É o pretendido a partir do próximo capítulo, quando pensamentos convergentes da literatura apontam para possibilidades formativas dentro das escolas, como organizações em pequenos grupos de estudos, tendo a realidade escolar como elemento de reflexão e aprendizagem.

2 CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O PENSAR

O primeiro capítulo desse trabalho buscou descrever os marcos legais e institucionais que apresentaram a formação continuada em serviço como direito dos professores da educação básica no país; foi apresentada a legislação nacional, seguida da legislação do estado de Rondônia; trouxe também breve apresentação do território rondoniense, do sistema estadual de educação, contextualizando a Secretaria (SEDUC/RO), as Coordenadorias (CRE) e as escolas, correlacionando estes espaços com os documentos oficiais que normatizam a formação em serviço. Por último, o Capítulo 1 apresentou as evidências que demonstram limites e dificuldades com a implementação da hora-atividade (Lei 11.738/08).

O Capítulo 2 traz a discussão teórica baseada nos seguintes temas: (i) Políticas públicas educacionais e o processo de implementação; (ii) Reflexões sobre a prática pedagógica como promotora de formação permanente; (iii) O papel do supervisor e do diretor escolar frente à articulação da formação continuada na escola. Para tanto, traz autores que se voltaram para a compreensão das políticas públicas – como Eduardo Condé, Jefferson Mainardes, Gabriela Lotta e Catarina Segatto – e de pesquisadores que pensaram a formação de professores a partir da escola, como Francisco Imbernón, Antônio Nóvoa, Isabel Alarcão, Donald Schön, Bernadete Gatti, dentre outros. O Capítulo 2 apresenta também a proposta metodológica da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a análise dos dados.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUA IMPLEMENTAÇÃO

Esta seção traz uma breve discussão sobre política pública, abordando o ciclo de políticas e sua implementação sob a perspectiva da interação entre os diversos atores.

A política pública representa ou ocupa um espaço de contribuição para a formação inicial e continuada de professores, ainda que com substrato fincado no campo legislativo, carregado de intenções, mas distante do campo da prática. Uma vez decidido que a formação de professores entraria para a agenda³² por ocasião do Plano Decenal de Educação (1993-2003),

³² Eduardo Condé (2013) define agenda como sendo uma “lista” de questões relevantes e conduzidas pelo poder constituído. Nem todas as questões relevantes irão para a agenda. Para ganhar relevância, o problema a ser solucionado geralmente atende a algumas condições, que podem ser, segundo Condé, do interesse do governo e/ou questões capazes de mobilizar grupos externos. Nesse mesmo sentido, Lotta (2010) apresenta os eixos de debate, apontando por que um problema entra para a agenda ou não.

ela passa a integrar os textos políticos em um contexto de produção muito específico. Dessa forma, pensar políticas públicas para a formação de professores é pensar o quanto esses textos políticos se mostram ajustados à realidade da formação de professores na educação brasileira, buscando meios que indiquem dimensões de análise para tais políticas especialmente quando confrontadas no cotidiano.

Para Mainardes (2006), poucos autores têm discutido sobre as políticas públicas no campo educacional, logo pouco se tem discutido especificamente sobre as políticas voltadas para a formação dos professores. Colaborando para o preenchimento dessa lacuna, Mainardes apresenta conceitos centrais da abordagem do ciclo de políticas, bem como reflexão sobre suas possibilidades para a análise de políticas educacionais brasileiras. A abordagem baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe³³ e destaca a natureza complexa e controversa da política educacional. Enfatiza que, nesta abordagem, os professores e demais agentes escolares exercem papel ativo na interpretação das políticas educacionais; portanto, seus pensamentos e suas crenças têm implicações no processo de implementação.

Mainardes (2006) explica que Stephen Ball e Richard Bowe rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação por entenderem que esses modelos ignoram os embates sobre a política. Consideram que os profissionais das escolas não são excluídos da formulação ou implementação de políticas, na medida em que farão suas próprias leituras sobre os textos. Diante disso, o autor destaca que:

o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (p. 50)

Em continuidade, Mainardes (2006) apresenta os contextos do ciclo de políticas, formulados por Stephen Ball e Richard Bowe como: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto de estratégia política – alertando que esses contextos estão inter-relacionados, não tendo uma dimensão linear sequencial. Resumidamente, o contexto de influência seria onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos construídos; contexto de produção seria as produções que podem tomar formas de textos legais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos

³³ Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais.

oficiais, pronunciamentos oficiais, dentre outras representações; contexto da prática seria o momento da recriação, onde, estando sujeita à interpretação, pode trazer mudanças importantes para a política original; o contexto de resultados considera que as políticas devem ser analisadas em função de seu impacto; por fim, o contexto de estratégia seria a identificação de atividades necessárias para enfrentamento das desigualdades criadas pela política. Para os autores estudados por Mainardes, a política não é, portanto, simplesmente implementada, podendo ser transformada no contexto da prática.

Por sua vez, ao falar sobre as fases³⁴ do ciclo de políticas, Condé (2013) diz que a implementação não pode ser vista como um processo separado da formulação. Considera a implementação como o teste da realidade, o lugar da ação, consistindo numa fase difícil por depender de inúmeras variáveis.

Nesse sentido, Segatto (2012) afirma que pesquisas realizadas na primeira metade do século XX negligenciavam a análise dos processos pelos quais as políticas seriam traduzidas na prática e apenas mais tarde estudos passam a mostrar a importância da fase implementação, já que esta influencia de modo significativo no resultado das políticas. A autora relata que, especialmente em 1984, estudos de Pressman e Wildavsky passaram a mostrar como a presença de atores com perspectivas e visões distintas gera distorções na implementação.

Sem aprofundar o estudo nas correntes *top-down* e *bottom-up*, torna-se importante destacar que, segundo Segatto (2012), foi após os estudos de Pressman & Wildavsky (1984) mostrando a importância da fase de implementação que se formaram essas duas principais correntes teóricas sobre o tema. A *top-down* busca verificar os mecanismos que levariam a implementação a se aproximar da formulação e a *bottom-up* acreditando que a implementação modifica a formulação.

De acordo com Condé (2013), independente da perspectiva *top-down* e *bottom-up*, deve-se analisar, em conjunto ou em separado, questões como o processo de implementação em si, os conflitos manifestos e latentes e a dimensão política da implementação. Para o autor, existem dificuldades com a fase da implementação seja porque este é um processo de incertezas, seja porque existem políticas de considerável complexidade. O autor apresenta (p. 93) uma lista de possíveis problemas que dificultam a implementação – que, em linhas gerais, seriam: excesso de centralização e controle, levando a baixos índices de compromisso no nível “da rua”; excesso tecnocrático e/ou falhas de comunicação; relação deficiente com o público-alvo, tratando-o como depositário da política e não como sujeito; falta de conhecimento do programa por parte

³⁴ Tanto Condé (s/d) quanto Lotta (2010) apresentam as fases da política pública como sendo: agenda, formulação, decisão, implementação, avaliação. Eles alertam que essas fases são processos contínuos e sobrepostos.

dos gestores; falta de capacitação de gestores; falta de definição de competências, o que aumentaria o grau de conflitos; inadequada divulgação do programa; falta de recursos; inadequação de instrumentos para efetivação do programa; a dimensão da política local; interferência no cotidiano; e, por fim, a incapacidade de monitorar.

Estudando a atuação de agentes comunitários de saúde do Programa Saúde da Família, Lotta (2010) busca compreender a implementação de políticas públicas a partir das interações entre os diferentes atores envolvidos. Conforme a autora, muitas pesquisas analisam implementação de políticas apenas a partir do ator organizacional como agente responsável por colocar a política em prática; no entanto, afirma que estudos vem demonstrando a importância de considerar a influência dos diversos atores, especialmente atores em interação, somando-se a fatores ambientais, estruturais, administrativos e individuais.

Assim, para a autora, é a partir das evidências de interação que se reconhece a importância dos processos de interação na implementação das políticas públicas, considerando a relação com a elite política, com os burocratas, com a comunidade, “bem como com os laços pessoais e profissionais que vão além das políticas formatadas [...]” (LOTTA, 2010, p. 41). Diante dessas considerações, a autora define implementação de políticas públicas como sendo o “resultado da interação entre atores no interior dos ambientes institucionais e relacionais presentes nas comunidades políticas” (p. 47). Essa definição representa para este estudo um importante eixo de análise, na medida em que o cumprimento da hora-atividade se dá em contextos relacionais de interação³⁵; nesse sentido, analisar como professores, supervisores e gestores se relacionam no cotidiano escolar em relação a formação continuada e/ou atividades independentes poderá favorecer o entendimento do problema identificado.

Concluindo, a abordagem do ciclo de políticas apresentada por Mainardes, a discussão sobre as dificuldades com a implementação levantadas por Condé, as correntes *top-down* e *bottom-up* mencionadas por Segatto e a ideia da força da interação presente em Lotta trazem valiosas contribuições para esse estudo – isso considerando, principalmente, que as políticas que se referem à jornada e à formação de professores em serviço é processo complexo e necessariamente dialético, uma vez que envolve inúmeros atores em distintas esferas e

³⁵ Maurice Tardif e Claude Lessard, em sua obra “O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas” (2014), apresentam uma análise do trabalho interativo dos professores, abordando situações cotidianas de interação entre os diferentes atores escolares, lançando, em especial, um olhar para as formas de realização e organização do trabalho, as tarefas realizadas, a esfera burocrática e a divisão do trabalho dentro da escola. Os autores analisam também as condições de trabalhos dos professores, o tempo, a intensidade, as dificuldades, a diversidade do trabalho e as tensões geradas nos professores. Dessa maneira apresentada, a obra se mostra como fonte importante para o entendimento da implementação apresentada por Lotta (2010) como resultado das interações.

diferentes aspectos no campo das instituições, como o político, o administrativo e o pedagógico, somados a uma realidade de interação entre esses atores. São atores com diferentes percepções, intenções, expectativas e interesses, que transformam os resultados em realidades muitas vezes completamente diferentes do previsto e desejado no momento da formulação. No mais, a política analisada nesta dissertação se concretiza em um ambiente ou/e em uma profissão de natureza regulada por interações, característica que deve ser ponderada na definição de qualquer que seja a propositura apresentada para enfrentamento dos problemas.

Esta seção trouxe, embora de forma sucinta, um referencial sobre as políticas públicas e sua implementação, a próxima seção está voltada para uma literatura do campo pedagógico da formação de professores, fazendo-se mostrar que, na concretude da Lei do Piso, poderá haver possibilidades proíficas que superem os desafios da implementação da hora-atividade.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LITERATURA

Em busca de compreender pressupostos teóricos que apontem possibilidades de formação continuada na escola, esta seção se faz necessária. Os modelos de formação continuada existentes no Brasil vêm sendo questionados, entre outras razões, por se constituírem em eventos pontuais sem caráter de continuidade e se darem em contextos desvinculados da prática do professor, desconsiderando os saberes acumulados. Dessa forma, dialogar com pesquisadores contemporâneos sobre possibilidades formativas no interior da escola se apresenta como uma necessidade diante dos desafios para o pensar e o fazer.

Assim, com o objetivo de pensar novas estratégias formativas que deem um forte significado pedagógico à hora-atividade, foi dada voz ao pensamento de autores como Francisco Imbernón, Antônio Nóvoa, Isabel Alarcão, Donald Schön, Bernadete Gatti, Maurice Tardif, dentre outros. É o que se propõe a seguir, perpassando questões como a reflexão enquanto elemento formativo, a escola reflexiva e a atuação de supervisores e diretores escolares diante da formação continuada de professores.

2.1.1 Reflexão sobre a prática pedagógica como promotora de formação

Para Alarcão (2004), a aprendizagem ao longo da vida é um direito e uma necessidade. Se, por um lado, há um consenso discursivo acerca dessa ideia defendida por Alarcão, por outro

há uma oscilação de ordem conceitual. As várias formas de conceituar “formação continuada” diferem quanto às dimensões epistemológicas, pedagógicas, filosóficas, sociais e políticas envolvidas no tema. Constituem-se em diferentes entendimentos representando diferentes visões de mundo, de educação e de sociedade, que interferem nas políticas públicas.

No entendimento de Gatti (2009), houve uma “reconceitualização” do termo formação continuada, isso em função de pesquisas recentes que vêm investigando questões ligadas à identidade profissional do professor; assim, propostas centradas em conceitos como capacitação estão sendo superadas por novos paradigmas, centrados na ideia de autocrescimento.

Do ponto de vista conceitual, para melhor fruição dos contornos teóricos sobre a temática aqui apresentada, implica que se diga sobre o entendimento do que seja ou do que se considera como formação continuada. Para tanto, será apresentada *a priori* a definição adotada pelo Referencial Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 1999), no intuito de que, a partir dele, se lance um olhar crítico sobre as práticas recorrentes do que se define como formação permanente de professores.

O processo de desenvolvimento profissional permanente inclui formação inicial e continuada, concebidas de forma articulada. A formação inicial corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo estar articulada com as práticas de formação continuada. A formação continuada refere-se à formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades [...] (BRASIL, 1999, p. 19)

Observa-se que o Referencial Nacional de Formação de Professores, ao se reportar ao tema, oferece um leque amplo de possibilidades e espaços para que tal formação se concretize. Talvez seja sobre esse entendimento de “diferentes possibilidades” que nas últimas décadas tenha coexistido uma infinidade de atividades sob o título de formação contínua. Com efeito, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) apresentam a formação continuada como sendo: “componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica” (BRASIL, 2015, p. 5). São indicadas inúmeras formas de viabilizar esta formação:

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática

educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13)

Sobre as diferentes maneiras para se dar concretude ao proposto, as Diretrizes (BRASIL, 2015) acolhem a diversidade de organização para o oferecimento e o fortalecimento de afirmativas voltadas para a formação permanente do professor. Sobre tais atividades de diferentes naturezas, designadas como formação continuada, Gatti (2009) afirma:

[...] a designação de formação continuada presencial cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, **ocupando as horas de trabalho coletivo**, ou se efetivando como **trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula**. (p. 200, grifo nosso)

Para a autora, os processos de formação continuada dos últimos anos não produziram os efeitos esperados. Entre as razões para esse insucesso, alerta para as dificuldades das formações em massa, a não participação dos professores na proposta de formação e a ausência de projetos formativos que tenham a escola e o fazer pedagógico como centro.

Nesse entendimento, pode-se inferir que a pouca eficácia das formações realizadas esteja associada às escolhas das estratégias utilizadas para sua realização. Quando formações desconsideram a escola em seu contexto, negligenciam o saber dos docentes e negam a oportunidade de refletir sobre como ensinam, estariam, então, fadadas ao fracasso. Ficando o entendimento de que, para obter uma certa efetividade, deveria ser, portanto, realizada no espaço escolar e a partir da reflexão sobre a prática educativa.

Desse modo, o modelo de formação continuada dos profissionais da educação vem sendo questionado, principalmente, pela sua ineficácia. As práticas configuradas em eventos pontuais, como cursos, oficinas, seminários e palestras são importantes, mas não respondem às necessidades pedagógicas imediatas dos professores (NÓVOA, 1992).

As críticas não se referem à formação continuada, mas às características dos modelos vigentes, sendo que as mesmas vêm se caracterizando, ao longo do tempo, como políticas de governo e não como políticas de estado. Assim, em linhas gerais considera-se que acabam sempre em recomeço, ignorando conhecimentos acumulados; não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, sendo tomadas isoladamente como resolução para todos os males; atingem apenas os professores e não os profissionais da educação; não se organizam a partir das necessidades reais e dificuldades pedagógicas dos professores; destinam-se a

corrigir erros e falhas; não dispõem de instrumentos de monitoramento e avaliação; realizam-se fora do local de trabalho; não são sistemáticas; são pontuais e não integram um sistema de formação permanente.

Em busca da superação de falhas, surge a concepção de formação como desenvolvimento profissional (GATTI, 2009), caracterizando mesmo uma ‘reconceitualização’ de formação contínua que leve em conta a reflexão sobre a prática pedagógica e o fortalecimento da instituição escolar. Nesse interim, Gatti (2009) cita estudos que permitem afirmar que a reflexão sobre a prática, realizada em pequenos grupos, é uma estratégia de impacto positivo.

A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as **oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional**. Analisando os dois modelos, Rego e Mello (2002) ponderam que o **modelo de reflexão sobre a prática realizada em pequenos grupos é uma estratégia de alto valor formativo** e tem produzido efeitos interessantes. (GATTI, 2009, p. 203, grifo nosso)

A discussão sobre estratégias de formação que levem em conta a análise de atividades de sala de aula como conteúdo fundamental da formação continuada parece encontrar eco em Nóvoa (1992), ao dizer que a formação continuada deve estar articulada à prática do professor e apenas ganhará credibilidade “se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos” (p. 30).

Estas estratégias apresentadas como viáveis encontram sentido também em relação ao pensamento de Tardif (2014) ao afirmar que: “os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos” (p. 256).

Por sua vez, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) coadunam a perspectiva de formação continuada apresentada, afirmando que a mesma se refere a:

ações de formação durante a jornada de trabalho - ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.; b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 520)

É importante dizer que o paradigma da formação pautada na reflexão sobre a prática cotidiana do professor e promotora do desenvolvimento profissional, tendo como locus formativo a escola, consiste na concepção de formação continuada em serviço³⁶ adotada nesse estudo, enfatizando que a formação contínua decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério, num entendimento de que esta perspectiva formativa tem por base “as oficinas de reflexão sobre a prática” (GATTI, 2009, p. 203).

Com isso se reconhece como importante a Lei 11.738 (BRASIL, 2008a) e a Lei 680 (RONDÔNIA, 2012a), quando favorecem um tempo na jornada remunerada para o desenvolvimento de estratégias de formação em serviço aos profissionais do magistério público³⁷, tendo em vista que, com a efetivação da Lei, os profissionais do magistério terão a oportunidade de se encontrarem em pequenos grupos no âmbito de suas unidades escolares.

Entretanto, Gatti (2009, p. 203) alerta que, embora apoiada por políticas de governo, essa perspectiva formativa não tem alcançado os níveis desejados, ficando limitada a poucas escolas e, portanto, não atingindo as “necessidades sistêmicas de indução de mudanças com certa urgência social”. Esta afirmação demonstra que o desenvolvimento profissional, a partir da prática reflexiva, não se constitui em tarefa fácil.

Para Gatti (2009), a adoção de processos formativos que utilizam a reflexão sobre a prática implica ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais. Nessa perspectiva, ainda se pode dizer que implica em tempos e espaços, gestores capazes de apoiar o desenvolvimento profissional dos professores e supervisores preparados para atuar frente a formação em serviço.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao definir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do magistério (Resolução nº 02/2015), parte do pressuposto de que a formação continuada compreende múltiplas dimensões, como a coletiva, a organizacional e a profissional, corroborando a premissa de que, de fato, a formação pautada na reflexão seja algo

³⁶ Sobre a concepção de formação adotada neste estudo, destaca-se que: é considerada como processo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência; a escola é vista como o lugar para a formação; os professores agem e interagem como protagonista de sua formação; a reflexão sobre a prática traz sentido para um novo fazer; os professores e supervisores aprendem com a experiência e socializam conhecimentos; a troca entre pares constitui-se em elemento primordial. Importante destacar que esse entendimento da pesquisadora não desconsidera outras formas ou estratégias formativas, assim como não desconsidera a importância da atuação da academia junto aos professores da educação básica. Contudo, enfatiza que, estando discutindo formação contínua em serviço, adota e acolhe como promissora as ações pautadas em pressupostos epistemológicos de Francisco Imbernón, Antônio Nóvoa, Isabel Alarcão, Donald Schön, Bernadete Gatti, Maurice Tardif, dentre outros.

³⁷ “Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2008).

complexo. Ainda a Resolução nº 02 do CNE, ao se pronunciar sobre a formação continuada, o faz em conformidade com uma concepção de formação em serviço³⁸ voltada para a ação reflexiva do professor³⁹, na medida em que afirma que sua principal finalidade é “a reflexão sobre a prática educacional” (BRASIL, 2015, p. 13), ou seja, privilegia a dialética ação-reflexão-ação, na medida em que faz referência à dimensão coletiva da formação, fala em repensar o processo pedagógico e considera estratégias diferenciadas de formação, como grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos e programas. Dessa forma, as Diretrizes deixam manifestas algumas teorias que vêm sendo discutidas no meio educacional, como, por exemplo, a prática reflexiva proposta por Schön e outros autores aqui estudados.

Fica evidente que a prática reflexiva como promotora da formação foi e vem sendo estudada por diversos autores que se debruçaram sobre a temática, abordando-a sob os mais variados enfoques, fomentando discussões epistemológicas, conceituais e certamente ideológicas, sempre na busca não de consensos, mas de dissensos, para que a partir do confronto e do contraditório se produzam novos conhecimentos e entendimentos. A propósito de evocar contraponto às perspectivas manifestas pelos autores que compõem o referencial, pode-se citar Pimenta (2002) e seu convite à análise crítica do conceito de professor reflexivo no Brasil, quando a autora lembra que essa perspectiva conceitual tem sido “rechaçada” no país, uma vez que questiona modelos sedimentados de formação. Ainda há, portanto, muito a avançar para que a contribuição ao debate nessa área alcance as escolas e as redes de ensino, rumo à superação de práticas arcaicas que pouco têm contribuído para a formação do professor.

Concomitante a esse debate, outras inquietações se apresentam e, pela pertinência, devem aqui ser consideradas, como o fato de que não há uma relação linear entre a formação do professor e aprendizagem do estudante, considerando que aprender e ensinar são processos complexos e multifacetados, imbricados ao contexto cultural e a realidade socioeconômica dos sujeitos. Para Torres (1998 *apud* BAUER, 2012), não existe uma relação mecânica entre o conhecimento do professor e o sucesso da aprendizagem do outro; assim sendo, “não se pode esperar que cada ano de estudos, cada curso ou oficina de capacitação resulte imediata e necessariamente em quantidades mensuráveis de aprendizagem (melhorada) por parte do aluno” (TORRES, 1998, p. 175 *apud* BAUER, 2012, p. 71).

³⁸“As expressões ‘formação continuada’ ou ‘formação contínua’ são frequentemente intercambiadas com o conceito de ‘formação em serviço’, assim como as expressões ‘formação em contexto’ e ‘formação centrada na escola’” (Disponível em: < <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=17>>).

³⁹ O conceito de professor reflexivo adotado nesse estudo baseia-se em Alarcão, quando afirma que este conceito está voltado para a “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2003, p. 41).

Sobre a relação entre formação do professor e qualidade do ensino, o Referencial Nacional de Formação de Professores diz que se, por um lado, existem indicadores de que a formação em serviço não garante “melhores resultados na aprendizagem dos alunos, por outro lado, há evidências que confirmam essa relação, embora não entendida como uma relação mecânica e diretamente proporcional” (BRASIL, 1999, p. 40).

O documento destaca que em qualquer profissão os profissionais com melhor formação alcançam melhores resultados e que, portanto, a questão seria a qualidade da formação. Afirma ainda que, embora seja insuficiente para garantir, por si só, uma aprendizagem de melhor qualidade, a formação de professores é uma condição *sine qua non* para tal conquista.

No entanto, torna-se necessário refletir sobre os discursos naturalizados que, mesmo não encontrando consenso na literatura, insistem em indicar “quase exclusivamente as atividades de formação contínua e de valorização do magistério como solução para a melhoria da aprendizagem dos alunos, como se o problema da qualidade do ensino se resumisse a formação docente” (BAUER, 2012, p. 70). Apresentam preocupação semelhante Gatti, Barretto e André (2011), ao afirmarem que as pesquisas não podem correr o risco de reforçar a ideia do senso comum, de que os professores são os únicos elementos a se investir para melhorar a qualidade da educação no país.

Essa discussão possibilita adensar a análise e o entendimento de que o processo formativo dos professores se constitui em tarefa complexa e vem carregada de desafios e contradições. Diante de tantos desafios, há de se perguntar o porquê da aposta na formação continuada, há de se indagar o porquê de tamanha movimentação em torno desse tema nas últimas décadas (ainda que a realidade tenha sido pouco alterada), tanto na esfera acadêmica, quanto na esfera das políticas públicas, nos parlamentos e nas instituições. Sobre o motivo da busca por uma formação ao longo da carreira, Paulo Freire (2001) responde que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. (FREIRE, 2001 p. 12)

Em Freire (1996, 2001) a formação continuada é concebida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor. Para o autor, os sujeitos são “inconclusos”, estando, portanto, em contínuo processo de formação. Nesse sentido, Paulo Freire apresenta a prática reflexiva como uma orientação fundamental para a formação

continuada de professores, ao afirmar que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 17), tendo na reflexão um movimento realizado de modo consciente e sistemático entre o fazer pedagógico e o pensar sobre aquele fazer.

A perspectiva da reflexão como indutora de formação, presente em Paulo Freire, também se encontra evidente na obra de Francisco Imbernón, quando este diz que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49)

Tanto para Paulo Freire quanto para Francisco Imbernón, a reflexão sobre a prática se constitui numa proposta carregada de criticidade e intencionalidade, permeada por processos ideológicos em um determinado contexto político-social.

A reflexão-na-ação também é a mola mestra no estudo de Donald Schön (1992). No entanto, Schön faz questão de ressaltar que essa ideia não tem nada de novo, pois suas origens estão presentes em obras de autores como Léon Tolstoi, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins. Entretanto, críticas recaem sobre Donald Schön quando vários autores (KEMMIS, 1985; GIROUX, 1990; LAWN, 1988 *apud* PIMENTA, 2002) alegam que ele reduz a reflexão sobre a prática a contextos pedagógicos desvinculados de contextos sociais.

Contudo, para Schön, o processo reflexão-na-ação se inicia na sala de aula a partir do relacionamento professor-aluno e continua após a aula, quando o professor é capaz de revisitar sua prática e refletir sobre ela. Segundo o autor, através da reflexão-na-ação os professores tornam-se capazes de entender os erros dos estudantes. Na mesma medida, através da reflexão serão capazes de reconhecer seus próprios erros e, a partir deles, construir novos aprendizados dentro de seu campo de atuação profissional, num entendimento de que a força da prática reflexiva não poderá ser negada – pois, como anunciado por Tardif (2014), a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, por tentativa e erro. É a fase chamada por Tardif de exploração, “caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício”. Ao que parece, o próprio Donald Schön vem apontar o reverso da crítica ao professor reflexivo como profissional

solitário e desvinculado de um contexto mais amplo, ao afirmar que a própria escola deve se tornar *practicum reflexivo* ampliando o conceito da reflexão para além da sala de aula.

A par desse aporte teórico, ponderando sobre a importância da formação continuada sob a perspectiva da potencialidade reflexiva⁴⁰ ou da reflexão sobre a prática cotidiana de sala de aula, há de se retomar a exposição sobre as políticas públicas voltadas para hora-atividade, especificamente falando do estado de Rondônia, arena dos embates de onde emerge o caso de gestão – pois, apesar do Estado, em sua política de formação de professores em serviço, vir trilhando, no campo normativo, um caminho coerente aos pensamentos mais convergentes para o sucesso de ações formativas, o mesmo parece não estar obtendo êxito, uma vez que se tem constatado, com base nas evidências apresentadas no Capítulo 1 do presente trabalho, que as escolas têm enfrentado dificuldades na utilização do tempo da hora-atividade em prol de ações formativas, como determina a legislação. Torna-se fundamental lembrar que o Estado cumpre o que estabelece a Lei 11.738/08 (Figura 4), assegurando tempo para planejamento, estudo e privilegia o espaço escolar como lócus formativo.

Sintetizando o quadro conceitual apresentado neste segundo capítulo e articulando-o à contextualização do caso de gestão apresentado no Capítulo 1, conclui-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada do magistério (BRASIL, 2015) afirmam que a formação continuada deverá ter como principal finalidade a reflexão sobre a prática e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico. Ainda nesse entendimento, os autores referenciados apontam para a necessidade de a formação continuada estar vinculada à prática profissional, pautar-se em reflexão sobre a ação cotidiana e ter a escola como espaço de formação. São estratégias de possível realização diante do cumprimento da Lei 11.738/2008.

No entanto, na Coordenadoria Regional de Ouro Preto do Oeste, sede das escolas campo da pesquisa, indícios apontam para dificuldades que o Estado pode estar enfrentando com relação à formação contínua em serviço, apesar de estar cumprindo a Lei 11.738 (BRASIL, 2008a). Há de se investigar o que impede, ou que fatores vêm dificultando que os professores da rede tenham seus direitos garantidos quanto ao seu desenvolvimento profissional, vez que o aporte teórico que vem sendo analisado aponta possibilidades concretas de formação com práticas muito simples, necessitando de tempo na jornada – o que, de fato, já se encontra assegurado aos professores de Rondônia.

⁴⁰ A potencialidade reflexiva é “a capacidade de pensarmos sobre nossos próprios atos, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, mas também para mudar nossas intenções, nossas representações e o próprio processo de conhecer” (LIBÂNEO, 2002, p. 62).

A presente subseção teve a preocupação de pensar como as teorias apresentadas podem ajudar a analisar a formação permanente dos professores a partir da reflexão sobre a prática cotidiana do professor; a próxima subseção coloca a escola e o supervisor no foco da análise.

2.2.2 A Escola Reflexiva e o papel do Supervisor Escolar no processo formativo

Nesta subseção, prosseguimos no intento de, em diálogo com o referencial teórico, analisar o potencial formativo do ato de refletir sobre a prática, deslocando o foco do professor para a escola como um todo. A subseção busca analisar a postura do supervisor nesse novo contexto da escola reflexiva como *locus* de formação.

Imbernón (2011) relata que o conceito de formação em âmbito escolar surgiu nos anos 70, no Reino Unido, como resposta à escassez de recursos para a formação permanente dos professores. Para o autor, a formação centrada na escola baseia-se em pressupostos da “ação-reflexão-ação”, promoção da autonomia escolar, reconstrução da cultura escolar, colaboração como filosofia de trabalho, sentimentos de pertença e respeito e redefinição da gestão escolar. Portanto, no dizer de Imbernón (2011), a formação centrada na escola não é apenas uma simples mudança de local para se fazer formação ou uma alteração físico-espacial, mas constitui-se em uma mudança de paradigmas, valores e atitudes com uma carga ideológica.

De acordo com Imbernón (2011), a formação no espaço escolar baseia-se na reflexão deliberativa, onde os professores buscam soluções para os problemas práticos do dia-a-dia. Essa formação deve responder às necessidades definidas pela escola, procurando desenvolver o trabalho em equipe e o espírito colaborativo.

Para Schön (1992) o *practicum reflexivo* se dá na escola por excelência. Schön vai além, ao afirmar que a escola como um todo deve ser reflexiva, ter uma postura pautada em tal princípio, ou seja, a prática reflexiva é também uma atitude coletiva, de equipe, sob o risco de o contrário ser um empecilho ao professor – que, solitário, almejando ser um *practicum reflexivo*, seja tolhido pela burocracia escolar. O autor torna-se enfático ao dizer que “quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se num *practicum reflexivo* para os professores” (1992, p. 91).

Tal pensamento remete a Alarcão (2004) e seus estudos sobre a escola reflexiva, que a autora define como sendo uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num

processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 83). Para Alarcão (2004), a escola nunca está definitivamente pronta, encontra-se permanentemente em construção, em desenvolvimento. É uma escola que tem um projeto orientador de ação e prima pelo trabalho em equipe. A autora chama essa escola de ‘comunidade pensante’, na qual os seus membros aprendem e se qualificam. Nessa escola, a interação social é característica fundamental, fator que favorece uma aprendizagem cooperativa.

De certa forma, Gatti (s/d) também postula sobre a importância da escola ‘pensante’ e ‘aprendente’, ao afirmar que o foco da formação continuada não pode ser apenas o grupo de professores, como é costumeiro fazer, mas a escola como um todo. Para ela, em alguns aspectos específicos de conteúdos é possível que os encontros sejam voltados para determinados grupos de professores; no entanto, quando os encontros se referem a “questões curriculares, questões de aprendizagem, questões de gestão do cotidiano escolar, etc., não há efetividade em se trabalhar com os professores isolados de sua equipe de trabalho na escola” (GATTI, s/d, p. 3). A autora demonstra a importância de envolver toda a equipe escolar em projetos de formação.

Nesse contexto de envolvimento da escola como coletividade, a perspectiva da reflexividade ou da escola reflexiva pode ser apresentada como uma possibilidade de processos formativos. Considerando que o processo de envolvimento não se dá por si só, carecendo, portanto, de gestores preparados que articulem os momentos de encontro e nos quais a equipe sinta-se acolhida e motivada para participar. Dito de outra forma, os diferentes níveis de gestão estariam envolvidos em propiciar momentos de formação à equipe da escola. Schön (1992) fala em apoiar os indivíduos nesse aprendizado, dizendo que “deveríamos apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiências, promovendo os contatos entre as pessoas e criando documentação sobre os melhores momentos de sua prática” (p. 91).

Alarcão (2004) fala da importância da liderança, da racionalidade dialógica e do pensamento sistêmico para o emergir de uma escola inovadora, capaz de pensar sobre si própria. Segundo essa autora, a complexidade dos problemas que a escola hoje enfrenta não encontra soluções aplicadas – ao contrário, exige cooperação e estudo coletivo.

Roldão (2001) afirma que a reflexividade se apresenta como um caracterizador do paradigma de professor como ser capaz de pensar sobre a sua prática e, a partir dessa reflexão, produzir novos entendimentos, em oposição ao professor como profissional que apenas domina conteúdos e técnicas. Contudo, alerta que esse profissional reflexivo só é possível em articulação com a escola. Seria, então, a “emergência de um novo paradigma de escola”.

Como se vê, a perspectiva coletiva ou colaborativa de formação continuada na escola tem ganhado espaço no debate nas últimas décadas, estando em oposição à perspectiva de

formação centrada na figura individual do professor. A perspectiva coletiva busca congrega a escola como um todo em torno de seus problemas específicos.

O modelo de formação centrado na escola numa perspectiva coletiva busca no supervisor escolar⁴¹ o ponto de apoio, considerando-o sempre como responsável pela formação continuada dos professores. Por sua vez, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) consideram que a formação na escola é uma das funções da organização escolar, envolvendo os setores pedagógico e administrativo.

Não contrária a essa tendência apontada pelos autores se mostra a legislação do Estado de Rondônia, apresentada no Capítulo 1 desse estudo, quando determina o tempo de formação do professor na jornada e aponta os atores responsáveis por promover formação em âmbito escolar, implicando e responsabilizando toda a equipe gestora com processos formativos, de modo especial o diretor e o supervisor escolar.

Com o objetivo de mapear e analisar políticas relativas à formação inicial e continuada de professores no Brasil, Gatti, Barretto e André (2011) realizaram estudos de caso em cinco secretarias estaduais e dez secretarias municipais de Educação. Nesse estudo, entre outras constatações, depreenderam que muitas secretarias de Educação têm buscado tornar eminente o papel estratégico do supervisor como “agente catalizador” da formação – paradigma que vem norteando a atuação do estado de Rondônia, como mencionado. Entretanto, as autoras alertam que permanece a questão da preparação do supervisor para as novas atribuições. A preocupação apresentada quanto ao (des)preparo do supervisor, ou do coordenador pedagógico, como denominado por elas, para fazer frente à formação continuada, se apresenta circunstanciada, no escopo desse estudo, quando supervisores expõem suas dificuldades em coordenar atividades formativas ao coletivo da escola onde atuam.

Essas questões revelam, a um só tempo, contradições e indefinições acerca da identidade profissional⁴² do supervisor. A identidade profissional não é herdada, nem fixa ou imutável; ao contrário, é construída historicamente. Assim, decorre das relações de trabalho, se constrói a partir do que é esperado dele enquanto profissional (BRASIL, 2005). A discussão sobre a identidade do supervisor é importante, pois pode evitar que esse papel caia no vazio.

De acordo com Ferreira (2015), um novo “conteúdo” se impõe atualmente para a supervisão e novos compromissos se apresentam como grandes desafios. Desafios que

⁴¹ Supervisor escolar é o profissional habilitado em curso de licenciatura em Pedagogia e acumula especialização *lato sensu* em curso específico e estruturado para o desempenho das funções da supervisão, conforme disposto no art. 64 da LDB nº 9394/96 e ainda no art. 14 do Parecer CNE/CP Nº 5/2005.

⁴² Identidade profissional é entendida como o eixo central que distingue uma profissão da outra. Traços e características que o distinguem das demais profissões diante da sociedade (BRASIL, 2005).

necessariamente forçam um reconstruir da identidade profissional do supervisor, sob o risco de ver sua função esvaziada ou “afrouxada” se não reconstruída numa perspectiva emancipatória de busca por novos conhecimentos e novos entendimentos. Nessa busca pela consolidação da identidade profissional, a principal ação a ser desenvolvida pelo supervisor refere-se a sua atuação junto a formação continuada dos professores (BRASIL, 2005). Nesse sentido, o supervisor consolida sua identidade como um profissional da escola “à medida que acompanha e avalia o trabalho docente. É também sua tarefa estimular os professores a refletirem sobre sua prática, visando melhorá-las, em função da aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2005, p. 14).

Alarcão (2004) indaga como é que o supervisor pode contribuir para construir o conhecimento pedagógico e responde: “Pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe” (p. 66). Avançar no entendimento do papel do supervisor frente ao processo formativo dos professores foi o pretendido nesta subseção.

2.3 O GESTOR ESCOLAR COMO AGENTE DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA NOVA CULTURA ORGANIZACIONAL

Esta seção busca discutir os desafios do gestor escolar frente às demandas da atualidade, dentre elas a responsividade pelo cumprimento da hora-atividade e formação continuada em âmbito escolar. O aporte teórico se apoia em Abrucio (2010), Alarcão (2004), Burgos e Canegal (2011), Burgos (2017), Ferreira (2001), Lotta (2010), Paro (2002) e Torres (2000). O olhar sobre os gestores torna-se importante na medida em que “o olhar para o processo de implementação de políticas públicas passa também pelo olhar dos atores que a implementam” (LOTTA, 2010, p. 34). Para a autora, o olhar para a atuação dos implementadores constitui-se num eixo analítico relevante para a compreensão dos processos de implementação.

No Brasil, as reformas educacionais das últimas décadas colocaram o gestor escolar como sujeito central do debate sobre gestão ao se falar em centralização, descentralização, avaliação, racionalização, democratização e, principalmente, ao se depositar sobre ele toda a responsabilização por uma escola eficaz. Lotta (2010), ao citar Lipsky (1980), fala sobre a importância do estudo dos burocratas⁴³, reconhecendo que são o “foco da controvérsia política, na medida em que são pressionados pelas demandas de serviços, para aumentarem a efetividade

⁴³ Burocratas: funcionários que trabalham no contato com os usuários do serviço público (LOTTA, 2010, p. 35).

e a responsividade” (p. 35). Para a autora, o olhar sobre a atuação desses atores passa pela compreensão de como desenham suas ações.

Face às experiências vividas e as vivências relatadas, definindo em maior ou menor grau de identificação com o observado no cotidiano de gestores escolares, faz-se necessário destacar a sobrecarga desse profissional em função do acúmulo de atividades, consequência de uma fraca divisão de trabalho, realidade apresentada por Burgos e Canegal (2011) e percebida em contexto real, onde não raro diretores adotam atitudes personalistas (BURGOS; CANEGAL, 2011), deixando transparecer a fragilidade institucional da escola, provocada em muitos casos por acúmulo de afazeres no cotidiano escolar.

Os autores falam em um diretor sobrecarregado com o fardo de operador das reformas educacionais⁴⁴, porém desprovido de instrumentos para bem exercer seu papel. Para eles o desafio da qualidade educacional frente à universalização do acesso à escola pública deixou a gestão escolar numa transição ainda não compreendida, com um agravamento da fraqueza institucional e com um diretor exposto a responsabilização sendo que “um dos principais riscos dessa tendência é a da redução da atividade do diretor a de administrador, com o que se subtrai da função sua natureza política e pedagógica” (BURGOS; CANEGAL, 2011, p. 24).

Sobre essa preocupação em se reduzir o gestor a mero administrador, ou forçar-lhe a um esvaziamento da função político pedagógica, Torres (2000) sinaliza que:

A noção de “gestão”, nos distintos níveis, passou a ser vista fundamentalmente a partir da perspectiva administrativa e a “capacitação para a gestão” [...] como o desenvolvimento de competências para a boa gerência. O “império burocrático-tecnocrático” confinou a pedagogia à sala de aula, como um âmbito doméstico, alheio não só ao nível macro, mas também ao próprio âmbito institucional da escola. (p. 25)

Vindo para o debate, Abrucio (2010) apresenta a escola como uma organização complexa – essa complexidade afeta o seu gestor, que deve agregar múltiplas competências, como: conhecimentos específicos a área da educação; relacionamento interpessoal; capacidade de ganhar confiança e atrair a comunidade externa e habilidades em gestão. Nesse sentido, Burgos e Canegal (2011) também percebem a escola como um ambiente complexo quando se pronunciam a respeito dos gestores dizendo que lhes sobram, vontade e dedicação, porém

⁴⁴ Os autores referem-se à transição da missão institucional da escola, ultrapassando um quadro típico dos anos 1980, centrado na gestão da pobreza, para um quadro que, a partir dos anos de 1990, começa a se voltar para o eixo centralização-responsabilização-avaliação de resultados.

“faltam-lhes competências técnicas mais específicas para a gestão de um ambiente tão complexo como são as escolas” (p. 35).

No caso específico de Rondônia, as normativas do Estado, especialmente as portarias da SEDUC/RO, reportam aos gestores escolares a responsabilidade pelo cumprimento da hora-atividade e o cuidado com os encadeamentos pedagógicos relacionadas a ela. Contudo, há sinais de dificuldades nessa articulação. Nesse sentido, o estudo de Abrucio (2010) se torna importante, pois apresenta uma pesquisa em 10 escolas paulistas, mostrando alguns achados – entre eles a fraca atuação entre os gestores no que diz respeito a hora-atividade. O autor atribui este fato à pouca formação que os gestores recebem para sua atuação. A essa formação Abrucio chama de capacitação posterior, que, em seus achados, marca o diferencial, como se o aspecto formativo se refletisse na prática de gestão.

Para o autor, o maior desafio do gestor é como “estruturar o processo pedagógico para que ele tenha os efeitos desejados na sala de aula”. Enfatiza que o que mais lhe chamou a atenção em sua pesquisa foi o mau uso da hora-atividade, dizendo que, em todas as escolas estudadas, havia este tempo de discussão e aprimoramento dos professores, “porém, dos catorze HTPCs acompanhados, somente quatro tinham pautas relacionadas efetivamente com o que acontecia no ensino daquela instituição” (ABRUCIO, 2010, p. 265).

No entendimento do autor, tal situação é ocasionada por falta de gestão da aprendizagem, o que se configuraria, segundo ele, como o maior problema de gestão das escolas: à “gestão da aprendizagem”, principalmente se considerar que ao gestor mais que a qualquer outro profissional da escola, cabe monitorar o que acontece na hora-atividade, como se dá o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, Torres (2000) afirma que o diretor, assim como o supervisor, necessita aproximar-se dos docentes e das preocupações da sala de aula. Para a autora, esses atores devem “regressar um pouco à sala de aula, para recuperar uma dimensão profissional chave de seu quefazer como educadores” (p. 85).

A importância da liderança política e pedagógica se mostra também em Alarcão (2004), quando afirma que apenas um modelo de gestão democrática na escola combina com o conceito de escola reflexiva. A autora enfatiza que, entre outras coisas, gerir uma escola reflexiva é: “acreditar que todos e a própria escola se encontram num processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (p. 95). Nessa perspectiva, concebendo que todos da escola e a própria escola se encontram em continuo desenvolvimento e aprendizagem, faz-se entender que o gestor carece de um olhar cuidadoso para a articulação da hora-atividade e para ações de formação continuada em serviço para toda a equipe.

Ao se voltarem para a reorganização dos tempos e espaços escolares, como orientado pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012), os gestores esbarram em questões estruturais, como o deslocamento dos professores entre várias escolas – que, apesar da jornada para estudo e planejamento assegurada em Lei, mas com o descumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (PNE 2014/2024 - META 17.3), sentem dificuldades em estabelecer um tempo comum de encontro com os pares; uma realidade contraditória veementemente enfatizada na voz dos gestores ouvidos neste estudo.

Retornando a Burgos e Canegal (2011), para lembrar que os mesmos enfatizam que “a administração central atua segundo uma lógica orientada por uma racionalidade abstrata, distante da realidade concreta da escola, responsabilizando-a individualmente pelo sucesso ou fracasso do desempenho escolar” (p. 16). Em relação à hora-atividade e formação em serviço, cabe ao gestor, em última instância, zelar e fazer cumprir, mas em que condições isso se dá se for baseado em uma realidade concreta da escola e dos professores?

Nesse sentido, Ferreira (2001) afirma que os nexos entre administração, políticas para a educação e formação de profissionais da educação são de “primeira grandeza”, vez que a gestão educacional é prática social que deve reverberar em prol da prática educativa e que a política, por sua vez, constitui-se em intenções, declarações e fixação de valores. A autora entende que as contradições se colocam como desafios, sendo papel dos educadores pensar sobre eles:

É num tempo como esse que nós, educadores e educadoras, nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais e vitais sobre nosso trabalho e nossas responsabilidades, a fim de responde-las com propostas e ações coerentes e eficazes. É num tempo como esse que nós, administradores e administradoras da educação, nos vemos moralmente desafiados a responder de forma competente aos reclames da sociedade. (FERREIRA, 2001, p. 104)

Refletir sobre a atuação do gestor escolar no atual contexto educacional, principalmente no que se refere à implementação da hora-atividade, foi o que se propôs na presente seção. A seção seguinte apresentará a abordagem metodológica da pesquisa.

2.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Tendo por base que este estudo se propõe a analisar a implementação de uma política educacional, partindo de dificuldades enfrentadas pelos gestores e empiricamente observadas, há que se considerar que o “que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é

necessariamente conhecido” (VELHO, 1978, p. 5). Assim, torna-se fundamental apresentar o percurso metodológico que será percorrido, considerando que o processo de “estranhar o familiar” apenas se torna possível e imprescindível quando “somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO, 1978, p. 12) cotidianamente observadas.

Este estudo se caracteriza como um estudo de caso – que, por sua vez, se situa no contexto das abordagens qualitativas de pesquisa; no entanto, André (2013) alerta dizendo que não é a atribuição de um nome que dita o rigor metodológico de uma pesquisa, mas a descrição clara dos passos seguidos para sua realização. Segundo essa autora, um estudo de caso tem o sentido de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto em todas as suas dimensões. Valorizando o aspecto unitário, ressalta-se a necessidade da “análise situada e em profundidade”. Entendimento similar é encontrado em Gil (2002) quando este autor afirma que um estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (p. 54).

Para Alarcão (2004), os casos são “expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e merece a nossa reflexão” (p. 52). Falando sobre análise de casos, Alarcão cita Shulman (1986) para dizer que um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído. Ainda segunda a autora, casos são narrativas que têm como objetivo dar “visibilidade ao conhecimento”.

Para que se atinja o objetivo de dar visibilidade ao conhecimento, como anunciado por Alarcão (2004), torna-se necessário que o pesquisador se utilize de uma “variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Nessa perspectiva, o uso de múltiplos procedimentos metodológicos contribuirá para que o estudo seja desenvolvido em profundidade.

Essa discussão parece remeter a Gil (2002) quando defende que “o processo de coleta de dados no estudo de caso é mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa” (p. 140), isso porque o estudo de caso se utiliza de múltiplas técnicas de coleta de dados e não apenas de uma ou outra como na maioria das pesquisas. Para esse autor:

Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Dessa maneira é que se torna possível

conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador. (GIL, 2002, p. 140)

Partindo dessas reflexões, esta seção procura apresentar a metodologia da pesquisa e seus procedimentos metodológicos principais: a análise documental, pesquisa bibliográfica e os grupos focais. Antes, porém, importa trazer o recorte da pesquisa, como quais escolas e os critérios para a escolha, levando em consideração que a delimitação da “unidade-caso” não é uma tarefa simples (GIL, 2002). Para o autor, é difícil delimitar os limites de um objeto, considerando que esse ato se constitui numa construção intelectual.

No universo das 14 escolas da CRE Ouro Preto do Oeste, 4 (quatro) escolas foram tomadas como campo da pesquisa. Os critérios de escolha foram exclusivamente de duas ordens: o primeiro, a acessibilidade (fato que viabilizou os encontros para os grupos focais, já que a pesquisa não contava com fonte financiável); o segundo, a modalidade de ensino ofertado.

Dentre as 14 escolas que compõem a jurisdição, há aquelas de ensino regular, centros de educação de jovens e adultos, escola indígena com classes multisseriadas, escola com Ensino Médio EJA semestral, escola com EF seriado semestral EJA e escola com classes de mediação tecnológica, compondo um universo amplo e diverso. Diante dessa variedade, o segundo critério que se impôs foi a busca por escolas que ofertassem ensino na mesma modalidade.

A partir dos critérios estabelecidos, 4 escolas se sobressaíram por ofertarem as etapas de Ensino Fundamental II segmento regular e Ensino Médio regular, o que caracteriza a pesquisa como de utilização de “múltiplos casos”. Segundo Gil (2002), “de modo geral, considera-se que a utilização de múltiplos casos proporciona evidências inseridas em diferentes contextos, concorrendo para a elaboração de uma pesquisa de melhor qualidade” (p. 139).

A etapa ofertada não se constituiu em critério para o recorte, em primeiro lugar porque a legislação referente ao tema pesquisado atribui direitos a todos os professores da educação básica, não forçando, assim, que se fizesse opção por grupos de professores atuantes em uma única etapa; em segundo lugar porque parte dos professores da jurisdição se ocupam tanto com a etapa do Ensino Médio, quanto com o Ensino Fundamental II, onde atuam por disciplina especializada tendo lotação organizada em hora/aula, contrário à atuação polivalente no EF I. Por fim, pondera-se que os critérios de exclusão foram outros que não a etapa de ensino, como diferentes modalidades e escolas de difícil acesso, ficando fora do recorte, por exemplo, o centro de educação de jovens e adultos, escolas com Ensino Fundamental I e escola indígena, dentre outras.

Apesar da diversidade das 14 escolas jurisdicionadas, fatores apontam que todas elas vêm encontrando dificuldades semelhantes com relação ao proveito da hora-atividade, principalmente no que se refere ao tempo destinado à formação continuada em âmbito escolar, ainda que algumas escolas tenham apresentado dificuldades em menor grau que outras. André (2013), falando sobre a classificação para os estudos de caso, diz que para se estudar a incorporação de uma política no cotidiano escolar, por exemplo, “pode-se escolher uma escola qualquer que vai ser a base para investigar como essa política é apropriada pelos atores escolares” (p. 98). Assim entendido, pode-se inferir que as escolas selecionadas se constituem em amostra num universo de escolas da rede que, empiricamente, têm demonstrado dificuldades com o cumprimento da hora-atividade; em outras palavras, elas foram selecionadas por se acreditar que por meio delas fosse possível aprimorar o conhecimento acerca de um problema comum à rede. A par dessas considerações, as próximas subseções apresentam a análise documental, os grupos focais e a pesquisa bibliográfica como instrumentos de pesquisa.

2.4.1 Análise documental e pesquisa bibliográfica

A análise documental já teve parte de seus resultados apresentados no Capítulo 1, que teve como foco o estudo da legislação nacional e o estudo da legislação do Estado de Rondônia como fonte de informação e conhecimento de atos legislatórios, no que se refere ao tema formação continuada de professores em serviço. Ainda se fez necessária a análise de outros documentos para este estudo, como Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, documentos da CNTE sobre levantamento de estados e municípios brasileiros que cumprem a Lei 11.738/08, Questionários Contextuais SAEB/2015 que contribuíram para consolidação do caso e textos de sites oficiais como o INEP, IBGE e Pacto pela Aprendizagem – este último sendo o site oficial do Governo do Estado de Rondônia, que disponibiliza dados sobre a educação estadual.

Em outra dimensão, a análise documental se deu tendo por base o estudo de relatórios e planos de ação⁴⁵ anual, produzidos pelas equipes gestoras das escolas jurisdicionadas e pela própria Coordenadoria de Educação de Ouro Preto do Oeste. A análise desses documentos, por sua vez, consta na seção 2.4 desta dissertação.

⁴⁵Plano de Ação: Instrumento de planejamento elaborado pela equipe gestora no início de cada ano letivo, constando objetivos, metas e estratégias de trabalho para o ano em curso.

De acordo com André (2013), os documentos são úteis nos estudos de caso por complementarem informações obtidas por outras fontes. Numa alusão ao estudo de documentos, Gil (2002) assim se pronuncia: “Pode-se dizer que, em termos de coleta de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de *dados de gente* quanto de *dados de papel*” (p. 141). A partir dos autores citados, fica enfatizada a importância da análise documental como técnica de pesquisa neste estudo, pois “os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade” (GIL, 2008, p.172).

Domingues (2006) afirma que muitos são os caminhos para se desenvolver uma pesquisa articulando teoria aos dados empíricos. Considera que é tarefa do pesquisador escolher a proposta mais adequada de investigação para o seu problema, mas afirma ser “imprescindível a busca de fundamentação teórica e filosófica que lhe permita fazer convergir método e técnica” (DOMINGUES, 2006, p. 166). Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica, iniciada tão logo definido o problema que seria investigado, tornou-se essencial para esse estudo por garantir que dentro de um universo vasto de produção sobre o tema em pauta fossem realizadas escolhas que representassem qualidade e significância.

A identificação de contribuições bibliográficas se deu em três motes, selecionando em cada um deles estudos que apresentassem maior aderência à pesquisa e lograssem reconhecimento no meio acadêmico, sendo: obras que favorecessem a discussão sobre a implementação de políticas públicas; obras que acesassem o tema formação continuada de professores e que focassem, sobremaneira, na formação a partir da realidade e da prática pedagógica tendo a escola como lugar de formação; e obras voltadas para aspectos da gestão escolar. As discussões teóricas motivadas por estes referenciais estão postas neste Capítulo 2, ampliaram a análise dos dados e fundamentaram a proposta apresentada no Capítulo 3.

2.4.2 Grupos focais

Para Guimarães (2006), a pesquisa é a “busca de respostas para problemas que nos inquietam” (p. 149). Contudo, alerta o autor, essa busca não é um processo simples, sobretudo quando se trata de problemas educacionais, apontando, nesse sentido, para a necessidade de reflexões acerca do aspecto metodológico da pesquisa para que este contribua para dar respostas à investigação proposta. A metodologia da pesquisa e seus métodos de coleta “é composta por um todo que se interdetermina, envolvendo conhecimento e objeto de estudo, objetivos,

concepções da relação sujeito/conhecimento que o investigador tem e o contexto em que ela se insere” (GUIMARÃES, 2006, p. 154).

Partindo de reflexões sobre o aspecto metodológico na pesquisa, Guimarães (2006) apresenta o grupo focal (*focus group*), ou o que ele chama de “grupo de opinião”, dizendo-se inspirado em Vera Candau, como um procedimento investigativo vinculado as abordagens qualitativas de pesquisa. Segundo o autor, o grupo focal se constitui num processo rico para coleta de dados, desde que condizente com os objetivos da pesquisa e conduzido adequadamente, uma vez que possibilita informações verbais e possibilita também observar as reações dos membros frente a questões instigadoras e aos conflitos cognitivos causados por divergências nas opiniões.

Gatti (2005) também chama a atenção para o fato de que o grupo focal como técnica de investigação deve ser utilizado de forma criteriosa e coerente com os objetivos da pesquisa. Para essa autora, o grupo focal como técnica investigativa permite compreender os processos de construção da realidade vivenciada por determinados grupos sociais; permite ainda compreender práticas cotidianas, atitudes e comportamentos com outros indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para a pesquisa.

O grupo focal, ou “grupo de opinião” como denominado por Guimarães (2006), pode ser utilizado como o único instrumento de coleta de dados, ou não o único, mas o principal instrumento. Pode ser ainda utilizado como uma técnica exploratória na etapa inicial ou final da pesquisa, como pode ser também utilizado para apoiar a construção de outros instrumentos de investigação (GATTI, 2005).

A par dessas considerações, importa dizer que o grupo focal foi empregado nesse estudo como técnica exploratória utilizada em complementação à análise documental. Foram realizados dois grupos focais, sendo o primeiro com diretores escolares e o segundo com supervisores. O objetivo dessa formatação consistiu em deixá-los falar de suas vivências no que diz respeito ao tema formação continuada de professores em âmbito escolar.

Os diferentes grupos foram associados segundo suas vivências e relação com o tema em discussão, como sugerido por Gatti (2005). O primeiro grupo foi composto por 4 diretores⁴⁶, sendo um de cada escola campo. O segundo grupo foi formado por 8 supervisores, sendo dois de cada escola pesquisada, um representando a etapa EF anos finais e o outro representando o

⁴⁶ Segundo Gatti (2005), a composição ideal de um grupo focal quanto ao número de participantes seria entre 6 e 12 pessoas. No entanto, nesse estudo, o primeiro grupo focal foi composto por 4 pessoas, por se tratar de diretores escolares e serem 4 escolas as pesquisadas, possuindo em seus quadros um diretor em cada unidade, conforme demonstrado na Tabela 3.

Ensino Médio. Para Gatti (2005), os grupos focais permitem o alcance de diferentes perspectivas de uma mesma questão. É o que se pretendeu ao ouvir os diretores e supervisores em diferentes momentos, haja vista que cada um desses atores se posiciona de um ponto diferente dentro da escola em relação à organização da hora-atividade e, por conseguinte, aos momentos de formação continuada. Enquanto o diretor se vê numa posição de “fazer valer” as normas estabelecidas, zelando pelo seu cumprimento, o supervisor se vê numa posição de acolhimento aos professores, de articulador, de mobilizador de eventos formativos na escola. Ouvi-los em separado implicou numa busca de entendimento sobre concepções de processos de construção da realidade por diferentes grupos de profissionais, que se complementam na ação, mas que não se substituem, assim como implicou na busca por compreensão de práticas cotidianas na escola, narradas e comentadas sob diferentes pontos de atuação.

A composição dos diferentes grupos focais não pretendeu nesse estudo a compreensão de contradições, diferenças e divergências, mas o arranjo foi no sentido de complementariedade. No mais, tal arranjo baseou-se na homogeneidade intragrupo e na heterogeneidade entre os grupos sob a perspectiva da atuação e das experiências profissionais, conforme sugerido por Gatti (2005). Por fim, a opção por não juntar em um mesmo grupo estes diferentes profissionais ponderou as considerações de Gatti (2005), que afirma que “algumas combinações de tipos de pessoas podem não facilitar o fluxo da interação” (p. 19).

Para a realização dos grupos focais, foi elaborado um roteiro de questões voltadas para o “como acontece” a formação continuada dos professores dentro da jornada estabelecida por lei, com discussão aberta em torno do tema proposto, estimulando a participação coletiva de forma flexível, porém, sem perder de vista o foco da pesquisa. No início, foram apresentadas informações necessárias para a realização da discussão, assim como foi feita a exposição dos objetivos da pesquisa, garantindo sigilo no anonimato com as informações expressas. Após a introdução, foi proposto que cada participante fizesse um comentário geral do assunto.

Os encontros para a realização dos grupos focais aconteceram no mês de março de 2018, tendo como local as dependências de uma das escolas da Coordenadoria. A par dessas considerações passa-se a narrativa de como se deu a realização de cada um dos grupos focais:

O primeiro grupo focal, composto por 4 diretores, como anteriormente mencionado, foi realizado em 6 de março de 2018. Teve início às 14h10min e término às 15h30min. Como recomendado, o tempo estimado de duração para um grupo gira em torno de 2 horas (GIL, 2008); no caso específico, 1h20min foi suficiente, devido o número de participantes ser inferior ao habitual, como acima justificado, e pelo fato de não ter havido o momento destinado às apresentações dos componentes, haja vista todos se conhecerem da vida profissional.

O segundo grupo focal foi realizado em 14 de março de 2018, com a participação de todos os 8 supervisores convidados. Teve início às 14h10min e término às 16h. Também aconteceu nas dependências de uma escola da rede.

A disposição dos grupos se deu em forma de círculo, onde todos se viam e podiam interagir. Os encontros foram mediados pela própria pesquisadora, que contou com o auxílio de duas técnicas da Coordenadoria que foram previamente preparadas para fazerem as anotações necessárias, considerando que os encontros não foram gravados nem filmados – decisão tomada com antecedência pela pesquisadora, que escolheu este formato para que os participantes ficassem à vontade e fossem espontâneos e tranquilos em suas falas.

Em ambos os encontros, a mediadora fez as explicações necessárias referentes à técnica de grupo focal e apresentou as duas observadoras como pessoas da confiança daquele grupo. Não houve interrupção nem perturbação nos grupos. A mediadora fez a apresentação da atividade e ficou com um roteiro em mãos, porém não foi necessário seguir o roteiro em nenhuma das ocasiões, já que o tema fluíu com muita naturalidade. Antes da questão quebra-gelo, a mediadora deu mais algumas explicações sobre a técnica de pesquisa denominada “grupo focal”, agradeceu a todos pela colaboração, enfatizou o seu compromisso com o sigilo e todos leram e assinaram o Termo Consentimento Livre e Esclarecido. Tanto diretores quanto supervisores se mostraram tranquilos, receptivos e demonstraram ter compreendido o proposto, não havendo outras perguntas além do já esclarecido pela mediadora.

Após estas atividades preliminares, deu-se início ao grupo focal. A mediadora distribuiu o tema em 4 eixos centrais e uma questão quebra-gelo como primeira atividade. Todos os participantes contribuíram com o debate acerca de todas as questões levantadas, sem hiatos ou hesitações nas falas. Os grupos interagiram bem, não houve exaltação ou fuga do tema.

Após a realização do grupo focal com os supervisores, foi aplicado aos participantes um questionário com objetivo suplementar, tendo em vista o argumento de Gatti (2005) de que a coleta de alguns itens sobre as características dos participantes pode ser útil para a pesquisa. Assim, com estas narrativas de como se deram os grupos focais, encerra-se esta seção. A próxima seção apresenta a análise dos dados.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção apresenta a análise dos dados, enfatizando que se tornou imprescindível para a relevância e seriedade desse estudo que este momento levasse em consideração as

preocupações apresentadas por Gil (2002) de que a análise e interpretação dos dados no estudo de caso não fosse conduzida pela falsa sensação de certeza que a pesquisadora pudesse ter sobre suas conclusões.

Dessa forma, despojando-se de qualquer asserção e afastando-se o quanto possível da subjetividade da pesquisadora, buscou-se nesta etapa da pesquisa concentrar-se no objetivo da análise, que é organizar e sumariar os dados de forma que possibilitassem respostas ao problema investigado (GIL, 2008), embora se considere que a análise qualitativa no estudo de caso seja pouco formal, carente de sistematização e desprovida de um sistema rígido de interpretação. No mais, não se pode perder de vista que o propósito do estudo de caso não consiste em produzir conhecimentos precisos, mas “o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou que são por ele influenciados” (GIL, 2002, p. 55).

Como neste estudo utilizou-se de múltiplos procedimentos de coleta de dados, a análise e interpretação exigem atenção redobrada, sem descuidar do observado e proposto por Gil (2002) quando diz que “o mais importante na análise e interpretação de dados no estudo de caso é a preservação da unidade social” (p. 141).

Para a análise dos documentos e dos grupos focais, optou-se pela técnica “análise do conteúdo”, sendo este um método amplamente utilizado na análise de dados qualitativos e tendo em vista que o mesmo pode ser aplicado em conteúdos diversos, independentemente do seu tipo de suporte⁴⁷, cujo objetivo é a busca dos sentidos de dado documento. Lembrando que os conteúdos da comunicação apresentam sempre uma visão polissêmica, que traz ao pesquisador inúmeras possibilidades de interpretação. Nesse sentido, Campos (2004) propõe uma discussão sobre os conteúdos manifestos e não manifestos de uma mensagem, afirmando que:

Em relação aos conteúdos manifestos (explícitos), é dele que se deve partir (tal como se manifesta) e não falar “através dele”, num exercício de mera projeção subjetiva, da mesma maneira é importante que os resultados da análise de conteúdo devam refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos no conteúdo das comunicações. (p. 613)

Segundo o autor, produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser do método de análise do conteúdo. Porém, ele esclarece que produzir inferências em análise de conteúdo

⁴⁷ Carlomagno e Rocha (2016) apresentam uma síntese explicativa sobre análise de conteúdo, dando algumas pistas de como criar categorias analíticas. São adeptos da perspectiva norte-americana apoiada em Harold Lasswell e seus coautores. Enfatizam que, embora a análise de conteúdo seja vastamente utilizada em comunicação social, não se restringe a ela, podendo ser utilizada na análise documental e até mesmo em revisões bibliográficas, leis e decretos. Baseando-se nesse entendimento dos autores foi que se fez a opção, neste estudo, de se olhar também para os documentos pelo viés da análise de conteúdo.

significa produzir suposições embasadas em pressupostos teóricos, com diferentes concepções de mundo e considerando as situações concretas dos seus produtores.

Feita a opção pelo método de análise de conteúdo, a preocupação foi como proceder a seleção das categorias de análise dentro de cada uma das diferentes técnicas de pesquisa; em outras palavras, como definir categorias de análise para os textos escritos (relatórios e planos de ação) e textos verbais (interações nos grupos focais). *A priori*, essas categorias foram definidas sem uma relação direta entre as diferentes técnicas de coleta de dados, haja vista a análise documental ter se dado num espaço temporal distante dos grupos focais, tendo em conta que o estudo dos documentos objetivava a junta das evidências iniciais para a consolidação do caso e os grupos focais foram realizados como técnica de apoio aos demais instrumentos de investigação, sendo, portanto, empregado no final da pesquisa.

No entendimento de Campos (2014), não existem fórmulas mágicas capazes de orientar o pesquisador no momento de se definir as categorias. Para o autor, o pesquisador “segue seu próprio caminho baseado nos seus conhecimentos teóricos, norteado pela sua competência, sensibilidade, intuição e experiência” (p. 614). Essas incongruências, de certa forma, apontam para os limites do método adotado nesse estudo para a realização da análise, mas não desmerece sua importância; para tanto, há que se zelar para que os procedimentos sejam o mais objetivo possível. Feitas tais considerações, os próximos tópicos se ocuparão da análise dos documentos e da análise dos grupos focais.

2.5.1 O que dizem os documentos

Para o estudo de caso, a importância dos documentos analisados está em corroborar as evidências percebidas por outras fontes; neste estudo, veio para corroborar a percepção e a observação da pesquisadora em seu cotidiano profissional e produzir entendimentos a respeito das falas informais “ouvidas” dos gestores escolares.

Foram analisados 20 (vinte) relatórios elaborados pelas escolas da jurisdição durante o ano de 2016 sobre formação continuada em âmbito escolar; 3 (três) relatórios semestrais elaborados pela Coordenadoria inventariando reuniões administrativas entre gestores escolares e técnicos referentes ao ano de 2016 e início de 2017 e 13 (treze) planos⁴⁸ de ação dos gestores do ano de 2016.

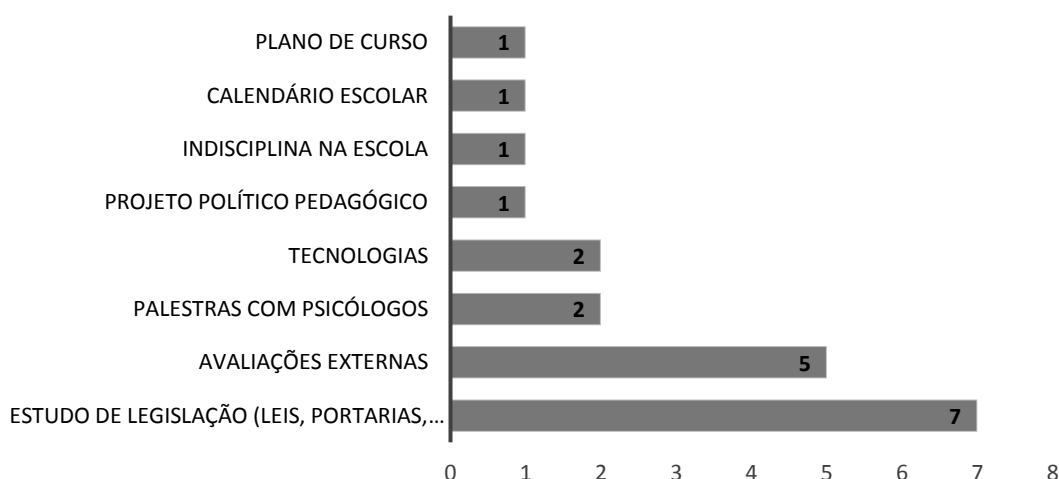
⁴⁸ Registra-se que foram analisados 13 planos de ação da equipe gestora – e não 14, como seria equivalente ao número de escolas apresentadas como parte integrante da Coordenadoria, pelo fato da escola indígena apresentar

a) Relatórios elaborados pelas escolas:

Campos (2004) caracteriza as categorias como enunciados que exprimem significados e elaborações que possam atender aos objetivos do estudo, gerando entendimentos. Partindo dessa premissa, foram criadas duas categorias de análise em relação aos relatórios emanados das escolas, sendo: temática das formações e presença dos professores nos encontros.

Quanto à temática dos encontros, esta diz respeito aos temas percebidos nos relatórios como assunto ou pauta de estudo e discussão organizadas pelos gestores. O Gráfico 4 mostra como se encontra distribuída a temática dos encontros nos 20 relatórios analisados:

Gráfico 4 – Temas das formações como se apresentam nos 20 documentos analisados



Fonte: Elaboração própria com base na análise de relatórios.

Através da observação do Gráfico 4, torna-se possível constatar que o estudo de legislação é prevalecente, seguindo de estudos com foco nas avaliações externas. A importância do agente externo também fica sinalizada através de duas palestras com psicólogos; em igual número se destaca a importância dada para estudos de aspectos tecnológicos para a sala de aula. Como observado, o Gráfico 4 apresenta uma ênfase no estudo do aspecto legislativo; poderia ser questionado se este dado não estaria sinalizando para possíveis distorções no aspecto conceitual de formação continuada em serviço?

Não há que se desmerecer o estudo das normas no meio profissional, pois as mesmas e o entendimento correto que se tenha a respeito delas também são responsáveis pela unicidade

características muito peculiares, que a difere em essência do universo pesquisado. Portanto, essa escola não teve seu plano de ação analisado.

da rede e de certa forma representam uma busca por equidade na medida em que planificam os procedimentos em todas as instituições. Contudo, pela forma incisiva como está representado no gráfico, ocupando a centralidade da pauta esse tema não atuaria como fator desmotivacional para o profissional que busca por uma formação mais significativa para sua prática pedagógica?

Quanto se há participação ou frequência dos professores nos encontros, pela leitura dos relatórios não foi possível se chegar a uma conclusão. Isso porque dos 20 relatórios analisados, 12 não traziam lista de frequência em anexo; outros 7 tinham lista em anexo, porém apresentavam uma relação corrida de assinaturas sem especificar a quem ou a quantos professores aquele evento se destinava, impossibilitando conhecer o percentual de professores ausentes; apenas um relatório apresentava lista com nome de todos os professores que deveriam estar naquele devido encontro, e na frente de cada nome havia a assinatura do professor presente e na frente do nome dos professores ausentes estava escrito a palavra “AUSENTE”. Os relatórios enviados à Coordenadoria sem lista de frequência tiveram suas listas retidas apenas com a escola? Ou não houve esse controle quanto ao número de participantes?

b) Relatórios elaborados pela Coordenadoria:

Dos relatórios elaborados pela Coordenadoria como instrumento de sistematização de reuniões técnicas, foram realizadas leituras precedidas por anotações que possibilitaram destacar os seguintes aspectos pontuados por gestores durante reuniões de trabalho: ausência de professores nos encontros de formação; dificuldades em conciliar horários para atender os professores com atividades de formação sem dispensar estudantes das aulas; dificuldades em reunir professores pelo fato de terem contrato com outras redes ou fazerem complementação de carga horária em outra escola; dificuldades com a gestão do tempo quando as demandas da rotina escolar dificultam o preparo dos momentos de formação; despreparo do supervisor em assumir as formações na escola; resistência aos momentos formativos promovidos pela escola por entender que formação continuada exige a presença de um formador especialista. Este dado faz refletir o que Freire (2001) afirma, que se na experiência de formação permanente, “começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto [...], me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos” (p. 12).

c) Plano de Ação Anual da Equipe Gestora:

Em relação ao plano de ação da equipe gestora, foram realizadas leituras de 13 documentos, focando atenção em 3 categorias, essencialmente no que se referia à formação continuada, haja vista os planos englobarem toda a atividade gestora no decorrer do período letivo. Os elementos priorizados para análise foram: objetivos, estratégias e cronogramas.

Da análise desses elementos foi possível constatar dificuldades encontradas quanto a elaboração do plano de trabalho, uma vez que alguns planos tinham objetivos voltados para a formação na escola, mas não apresentavam estratégia que apontasse para a possibilidade de se atingir aquele determinado objetivo.

Ainda quanto aos objetivos, o estudo possibilitou observar que, quando se referiam a outras ações da gestão que não as de formação na escola, os verbos empregados eram: elaborar, orientar, promover, assegurar, acompanhar, entre outros. São verbos, portanto, que denotam força de ação, determinação e envolvimento. Por outro lado, quando se referiam a objetivos voltados para as ações formativas, figuravam verbos como: incentivar, acompanhar, motivar, colaborar, dentre outros. Entretanto, pela legislação da Secretaria de Estado da Educação, analisada neste estudo, a função dos gestores em relação a formação continuada em âmbito escolar não se limita a motivar, acompanhar, incentivar e colaborar; os gestores devem tomar a frente da ação, propondo, articulando, garantindo, coordenando, responsabilizando-se pelas formações, zelando para que a mesma aconteça.

Quanto às estratégias, constatou-se situação semelhante ao ocorrido com a elaboração dos objetivos: quando se referiam a outras atividades que não as de formação, as estratégias se apresentavam definidas; quando se referiam à formação continuada as estratégias empregadas se mostravam de forma vaga, acrescentando que, no universo pesquisado, mais de 60% dos documentos não continham o item “Estratégias”, ou seja, o *how* (como será desenvolvida) não constava como um dos elementos do plano.

Quanto ao cronograma de atividades, dos 13 planos analisados 8 não apresentavam ações voltadas para a formação continuada em seu cronograma, ficando expressões imprecisas como “serão desenvolvidas ao longo do ano”; 3 planos apresentavam um cronograma bastante preciso, porém não apresentavam objetivos e/ou estratégias que justificassem aquelas atividades propostas no cronograma; e 2 planos traziam os elementos objetivos, estratégias e cronogramas de forma concatenadas e coerentes.

Conclui-se que a análise documental apontou para dificuldades encontradas com a implementação da formação continuada na escola, na medida em que os documentos analisados representam instrumentos técnicos de gestão, que balizam a ação gestora no cotidiano escolar. No entanto, a fonte documental não pode ser tomada como a totalidade diante da complexidade

do tema, especialmente pelo envolvimento de diferentes atores e, acima de tudo, por envolver os gestores e professores como sujeitos sociais, agentes ativos do processo. Nesse sentido, a próxima subseção apresenta os grupos focais numa perspectiva de considerar outro olhar sobre o mesmo objeto, tendo em vista que este possui vários lados e diferentes formas de ser visto e compreendido, constituindo um *corpus* de análise mais robusto.

2.5.2 Como entendem, como fazem e o que pensam sobre o que fazem

Segundo Gatti (2005), para a análise dos grupos focais os procedimentos são os mesmos de qualquer análise de dados qualitativos. Neste momento, o pesquisador deve retornar ao objetivo do estudo e ter em mente o porquê da utilização do grupo focal, sempre considerando que o foco das análises são as opiniões levantadas nas interações grupais. Assim feito, o primeiro aspecto a considerar seria, então, a organização do material recolhido. Dessa forma, em observância ao recomendado por Gatti (2005) deu-se início à organização do material, seguindo-se as 3 fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1995).

Na pré-análise foi realizada a “leitura flutuante”, precedida pela checagem das anotações tomadas pelos observadores, gerando único relatório que contemplou todos os aspectos emergidos das interações. Neste momento se construiu um plano descritivo das falas, diferenciando o enunciado dos gestores do enunciado dos professores trazidos à cena pelos primeiros. Essa organização se tornou necessária devido os gestores trazerem para a discussão opiniões, entendimentos e até sentimentos (como indignação, revolta, desejos) que atribuíam aos professores com os quais trabalham. Após essa organização, o material foi lido várias vezes com intuito de visualizar os eixos de análise, atentando para os princípios de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade (BARDIN, 1995).

Na fase de exploração do material foi realizada a seleção das unidades de análise, ou seja, procedeu-se os recortes agrupando elementos por similaridade temática, pertinência e relevância dentro dos eixos temáticos e categorias de análise definidas de forma apriorística.⁴⁹

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, buscou-se dar sentido e significado aos dados coletados por meio do grupo focal, retornando ao referencial teórico

⁴⁹ Campos (2004), define como categorias apriorística aquelas em que, de antemão, o pesquisador já possui organizadas ou selecionadas, segundo suas experiências e interesses. Ou seja, seriam as categorias pré-definidas pelo pesquisador.

para embasar as análises. Nesta fase também as informações obtidas foram confrontadas com outras informações existentes, como a exemplo das fornecidas pelo estudo dos documentos e as colhidas na fase exploratória, juntamente com as escrutinadas pelos questionários do SAEB/2015 (apresentadas no Capítulo 1).

O Quadro abaixo apresenta os eixos e categorias definidas para análise dos dados coletados a partir dos grupos focais realizados com diretores e supervisores:

Quadro 3 – Eixos temáticos e categorias de análise para grupo focal:

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
1- Eixo Conceitual	a- Concepções de formação continuada
	b- Concepções de hora-atividade
2- Eixo Procedimental	a- Como fazem as formações
	b- Como gostariam que fossem as formações
3- Eixo Estrutural	a- Papel do Diretor
	b- Lotação dos professores
	c- Supervisor coordenador de formação
4- Eixo Relacional	a- Relações diretores com os professores
	b- Relações supervisores com os professores
	c- Relações gestores com a CRE/SEDUC
5- Eixo Residual	a- O que persiste?

Fonte: Elaborado pela autora

O objetivo em estabelecer esta organização foi agrupar elementos capazes de favorecer e sintetizar a análise. No eixo conceitual, buscou selecionar dados que levassem à compreensão sobre como os gestores entendem a formação continuada na escola e o que pensam sobre a hora-atividade; no eixo procedimental empenhou-se em analisar como fazem as formações e como gostariam de fazer; no eixo estrutural buscou-se uma compreensão da estrutura dada e como os gestores lidam com os limites dessa estrutura e, por fim, no eixo relacional o objetivo foi analisar a concretização ou não da formação continuada a partir das interações entre os diversos atores. Dessa forma, tendo por guia o Quadro 3, inicia-se a apresentação dos dados com a análise e interpretação.

1- Eixo conceitual: buscou reunir ideias e expressões que de alguma forma demonstrassem as concepções dos atores sobre formação continuada na escola e concepções sobre a hora-atividade, considerando que a concepção que se tem sobre determinado objeto interfere na forma como se lida e se relaciona com ele.

a) Concepções de formação continuada:

Quanto aos diretores, estes não se aprofundaram em sua fala quando inquiridos a dizer sobre sua concepção acerca da formação continuada na escola. Apenas foi possível capturar sua conceituação ao longo do debate, quando afirmativas apoiadas por todos os participantes se faziam incisivas; por exemplo, quanto à necessidade de conseguirem palestrantes ou especialistas para trabalharem determinados temas com os professores, deixando transparecer uma concepção de formação como eventos pontuais, envolvendo toda a escola e coordenados por especialistas. A fala do D2⁵⁰ corrobora esse entendimento ao dizer que: “[...] fazemos pequenos grupos de estudo por área. É que, às vezes, a gente não conta esses estudos como formação continuada”; ou ainda quando D4 afirma que é difícil encontrar palestrantes para trabalhar a formação na escola. Esses recortes trazem indícios de que não há uma concepção clara de formação continuada na escola.

Quanto aos supervisores, todos expressaram suas concepções sobre o tema, observando que mesmo os mais díspares conceitos foram aceitos pelo grupo, com o sentido de complementariedade, não havendo confronto de ideias, até mesmo quando instigados a dizer sobre “o que pensa sobre isso” o tom era sempre de confirmação. Termos como “reciclagem”; “momentos de trocas de experiências”; “aperfeiçoamento”; “uma necessidade”; “uma ajuda para as dificuldades em sala de aula”; “algo contínuo e prático”; “palestras”; “cursos aprofundados sobre determinado tema”, “mestrado”, foram os termos mais utilizados.

Tanto os diretores quanto os supervisores trouxeram para a discussão uma concepção de formação por eles atribuída aos professores, deixando evidenciado que estes primam por uma formação complementar com possibilidades de especializações, mestrados, cursos de longa duração que agreguem certificações ao currículo. Possibilitaram essa compreensão os fragmentos abaixo:

S1: “Olha... a escola faz formação sim, mas não atende as expectativas dos professores, que esperam por cursos e formação acadêmica”;

S3: “[...] há diferença entre a formação que a escola oferece a as expectativas do professor, sim”

S5: “Alguns professores acham que a formação oferecida pela escola é uma enrolação, passa tempo... porque querem cursos como mestrado, por exemplo”;

S7: “Acho que o que complica é a palavra “formação”, porque pesa muito, viu... Aí eles (os professores) ficam esperando por formação como cursos mais aprofundados”.

⁵⁰ Ao longo da apresentação e análise dos dados, os 4 diretores participantes do Grupo Focal serão nomeados como D1, D2, D3 e D4. Os 8 supervisores participantes, por sua vez, serão nomeados como S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8.

Com efeito, se considera não ser possível afirmar que esta seja a concepção dos professores sobre formação continuada, já que estes não foram ouvidos na pesquisa; contudo, é a forma que os gestores percebem o entendimento dos professores sobre o tema. Se alguns veem as formações como “enrolação” e “passa tempo”, certamente não as percebem como úteis para o seu desenvolvimento profissional. Esses fragmentos de falas, mesmo atribuídos indiretamente aos professores, revelam que a hora-atividade como espaço de formação em serviço continua se mostrando insuficiente para tal fim.

Por outro lado, o contexto apresentado impele a um retorno a Gatti (2009), quando afirma não existir mesmo consenso sobre o que seja considerado formação continuada no Brasil. Um universo bastante amplo – que abrange desde cursos de especializações até reuniões pedagógicas realizadas na hora-atividade, passando por congressos, seminários, palestras, cursos a distância oferecidos pelas secretarias – vem sendo considerado formação continuada, mesmo quando não promovem trocas entre pares, mesmo quando os professores continuam sem serem ouvidos na elaboração desses projetos ou mesmo quando não favorecem impactos positivos na prática pedagógica do professor.

Em busca de superação, Gatti (2009) traz a ideia de uma reconceitualização do termo; nesse sentido, conceitos fincados em capacitação devem ceder espaços para paradigmas voltados para autocrescimento do docente, onde “o protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada” (p. 2002). Essa reconceitualização necessária apresentada por Gatti (2009) não se manifesta nas interações favorecidas pelos grupos focais, na medida em que fica premente o primeiro estágio de fase polissêmica descrita pela autora. Seria, então, o peso das concepções tão fortes e arraigados no campo estudado, a ponto de interferir na concretização da formação continuada na escola? Mainardes (2006) contribui com a análise quando diz que:

[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (p. 53)

Ora, a política analisada se caracteriza como de proporcional complexidade para ser explicada de forma simplista e unilateral, pois dela demanda aspectos políticos, sociais, estruturais, interacionais e muito de motivacionais e de desejo dos diversos atores. Entretanto, as concepções e ideias formadas que o grupo possui podem estar trazendo um peso considerável

de interferência na efetivação da formação na escola como prerrogativa legal consumada, como postulado por Mainardes (2006) ao estudar o ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe.

Tal presunção se justifica, acima de tudo, pela formação continuada na perspectiva da reflexividade e do desenvolvimento profissional permanente realizada em pequenos grupos no espaço escolar, como a defendida neste estudo por diversos autores, não ter se revelado nas discussões realizadas nos grupos focais ou, de alguma forma, se apresentado na amostra de documentos analisados. Pelo contrário, demonstrou-se como importante a presença de um palestrante ou “formador” bem preparado, externo à escola ou a realização de cursos que atenda as expectativas dos professores. Nesse sentido, se pode retornar a Nóvoa (1992), quando afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (p. 25).

Assim, fortalecer o coletivo da escola com o compartilhamento de decisões, delegar responsabilidades e valorizar as experiências de cada integrante da equipe se apresentam como atitudes favoráveis à atuação dos gestores frente à FC na escola, considerando que é de fundamental importância estabelecer vínculo com as necessidades de formação dos professores, no sentido de contribuir com a superação de suas dificuldades através da reflexão sobre a ação. E, mais uma vez, Nóvoa (1992) se apresenta para dizer que “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir sua profissão” (p. 26), e, em especial, para os diretores, supervisores, professores e gestores da Coordenadoria Regional de Ouro Preto do Oeste é o momento de produzir e reproduzir a profissão e atuação, enfrentando todos os desafios para o pensar e o fazer frente a formação continuada na escola.

b) Concepções de hora-atividade:

Quanto à hora-atividade, ambos os atores dos grupos focais a concebem como um tempo útil e necessário. Os supervisores afirmam conseguir fazer um bom acompanhamento do planejamento do professor dentro da hora-atividade, conforme determina a legislação; porém, avaliam não obter sucesso com a formação continuada na escola, devido à ideia que os professores têm sobre esse tempo da jornada destinado à formação continuada/atividades independentes: para S5, “[o]s professores veem esse tempo como folga [faz gesto de aspas com as mãos quando pronuncia a palavra ‘folga’] e por isso não gostam de ser chamados para formação nesse tempo”. S2 complementa: “É assim... Se a formação for num dia que ele [o professor] esteja na escola, a aceitação é melhor”.

Como se observa, mais uma vez o grupo traz concepções dos professores, que nesta pesquisa não se pode ser atribuída diretamente a eles, já que não foram ouvidos, mas sim atribuídos aos gestores como percepção que têm do grupo de professores com os quais interagem profissionalmente.

Esta maneira de pensar a hora-atividade parece extrapolar a forma de entendimento sobre a questão discutida e situar-se como um fator cultural do grupo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012) ao reduzir a hora-atividade a um fato dado, porém não consumado, utilizada somente para compensação de sobrecarga de trabalho. Tendo em vista esse tema, a Portaria 1867/2016, Art. 4º, § 2º afirma que “[a]s atividades independentes não são consideradas como folgas do professor” (RONDÔNIA, 2016a), numa alusão de que efetivamente no Estado criou-se um traço cultural de resistência, pois, do contrário, que documento de cunho legislativo precisaria se ocupar em alertar dizendo que hora-atividade não corresponde a folga?

Por outro lado, essa concepção sobre a hora-atividade apontada pelos gestores faz com que este primeiro eixo de análise se encerre com uma interrogação: os professores são resistentes às formações que a escola oferece porque estas estão aquém de suas expectativas, como pontuaram os gestores, ou porque consideram o tempo das formações como “folga” e desejam utilizar este tempo como melhor lhe convém?

2 – Eixo procedimental: Esse eixo diz mais diretamente ao contexto da prática, ao como se dá as estratégias de implementação da formação continuada, ou seja, analisa o “como fazem”, contrastando as falas com o que foi observado nos documentos analisados. Num segundo momento, ainda será descrito como gostariam que acontecesse a formação na escola.

a) Como fazem as formações:

No que diz respeito à periodicidade dos encontros, 50% dos participantes dos grupos focais disseram ter conseguido realizar um encontro por bimestre, 20% afirmaram ter realizado um por mês, 10% não responderam e 20% mantiveram informações vagas, como D3 – “Sinceramente... 2017 foi muito falho na minha escola, não consegui fazer quase nada” –, D4 – “Tive algumas palestras e estudo das portarias na escola” – e S8 – “[...] fizemos poucas formações durante o ano (2017)”. Considerando que a prevalência está em um encontro por bimestre, o que corresponde a 4 encontros ao longo do ano, conclui-se que estas informações são condizentes às apresentadas nos Gráficos 2 e 3, que analisa a fala dos professores por meio do questionário SAEB/2015.

Quanto aos horários das formações, as respostas foram bem variadas, sendo transcritas a seguir algumas delas que mais se repetiram:

S1: É marcado de acordo com a disponibilidade do formador, quando é externo [...] agora, os assuntos da prática, que são trabalhados pela equipe, ficam de acordo com os horários do professor;
 D1: Faço no final do expediente;
 D2: Faço à noite, porque consigo reunir todos;
 S3: **Em reuniões depois do recreio com 50% de aula;**
 S7: **Procuramos organizar as formações em momentos que os professores não estão em aula.**⁵¹

O esperado é que realmente os momentos de formação continuada em âmbito escolar sejam fora da jornada com o estudante. Afinal, o direito do professor em ter tempo de preparo para a docência não é concorrente ou conflitante ao direito do estudante em ter os 200 dias letivos garantidos. Em outros termos, a mesma Lei (LDB 9394/96) assegura direitos a ambos; dessa forma, compete às instâncias administrativas, em todos os níveis, zelar para que tais direitos sejam assegurados. Assim sendo, quando apenas 50% de um dia de aula for dado, seja por qual motivo for, equivale dizer que os 200 dias letivos não foram garantidos.

Nesse sentido, parece caber ao gestor, em última instância, garantir de maneira democrática espaços e tempo para que os professores de várias disciplinas se encontrem, planejem e realizem atividades coletivas de reflexão e de avaliação de seus problemas pontuais. Deve-se considerar, como gestor de uma instituição pública, que a formação continuada dos professores dentro da jornada atende a dois níveis de exigências: o primeiro é relativo ao cumprimento normativo, ou seja, atendendo à obrigação legal em ofertar a formação aos professores e ao direito dos mesmos em ter esses momentos de troca entre pares; o segundo está para as necessidades próprias dos professores que, no exercício cotidiano da profissão, necessitam de momentos para refletir sobre a prática com o propósito de entendê-la e modificá-la, buscando garantir melhor atuação profissional. Trata-se de um desafio duplamente qualificado, que exige estudos e reflexão sistemática sobre a atuação dos gestores e as implicações sociais que os cerceiam nesse esforço de articulação, tendo em vista questões sociais e políticas mais amplas, relativas à valorização profissional do professor.

Seguindo, foi solicitado que explicassem como os encontros são realizados. Falaram de maneira ampla que as supervisoras preparam os encontros ou chamam pessoas de fora para dar palestras; que procuram sempre reunir todos os professores, mas quando isso não é possível, fazem com grupos menores.

⁵¹ Grifo nosso.

Sobre os temas abordados nas formações, disseram realizar estudo das portarias, estudam temas voltados para as tecnologias, promovem discussão sobre projetos da CRE/SEDUC e promovem encontros para refletir sobre avaliação dos estudantes. São dados condizentes com os encontrados na amostra de relatórios do ano de 2016, onde a temática das formações girava em torno de estudos de legislação – fato que chama atenção pelas distorções conceituais de formação continuada, quando esta passa a ser tida como sinônimo de reuniões para repasses de informações visando, essencialmente, controle burocrático. A estratégia utilizada pode estar impactando negativamente sobre a formação continuada na escola ou fortalecendo resistências ao processo formativo, como retrata D3 ao trazer a fala de um professor: “Fiz estudo de Portaria, mas aí o professor vira e diz: ‘vou estudar isso, não’”. Parece ser mesmo necessária a superação de uma formação em serviço que se apoie excessivamente sobre a dimensão normativa.

b) Como pensam que deveria ser as formações:

Foi solicitado que dissessem como gostariam que fossem realizadas as formações. As ideias centrais foram: fazer formação em parceria entre todas as escolas da jurisdição; que as formações fossem realizadas por um grupo de formadores da Coordenadoria; que as formações deveriam ser mais frequentes; que deveriam ter relevância para a prática docente; que atendessem às expectativas dos professores e que fossem realizadas por área de conhecimento.

D2: Esse ano [2018] fizemos um levantamento pra ver os temas que eles [os professores] gostariam de estudar, porque em 2017 a formação foi muito tumultuada na escola;

D3: As formações são necessárias sim, mas...é preciso saber o que o professor deseja. Não é qualquer formação... precisa saber de suas expectativas, os temas de seu interesse, o que ele quer estudar. Acho que as formações devem ser atrativas, é igual aluno, tem que conquistar, senão...

Fica explícito o desejo de promover interação entre os pares quando falam em promover formação por área. Também se observa que percebem a importância de ouvir os professores; contudo, essas ideias dividem espaço com o desejo de que as formações fossem realizadas por formadores externos à escola, quando mencionam que as formações deveriam ficar a cargo de formadores da Coordenadoria.

Essa pretensão dos gestores remete a Imbernón (2011) quando fala em assessor externo, dizendo que estes passam a sofrer de uma certa “esquizofrenia” na angústia de se preparar

tecnicamente para exercer a função de formador de professores, com o risco de sedimentar modelos prescritivos e técnicos – fato que, no seu entendimento, seria prejudicial às práticas formativas; portanto, diz o autor, “é preferível que sejam eliminados”. Em contrapartida, o autor defende que a atividade formativa se torna efetiva se parte de um profissional que atua em uma comunidade num processo relacional e interativo sem concepção hierárquica. “Um assessor ou assessora tem sentido [...] quando assumindo uma posição de igualdade e de colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio, ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática” (IMBERNÓN, 2011, p. 97).

A demanda por formadores externos (palestrantes, técnicos da Coordenadoria) está vinculada à figura do supervisor, já que o grupo ouvido avalia como não suficientemente preparado e sem tempo disponível para atuar frente às formações. Este assunto será retomado no próximo eixo de análise. Por outro lado, essa atribuição a terceiros pode parecer trazer subjacente uma ideia de transferência de responsabilização por parte dos gestores, fato que talvez possa ser entendido não como um “esquivar-se”, mas como um comportamento motivado por compreensões e concepções acerca da formação na escola, ou ainda pelo acanhamento frente os desafios enfrentados no cotidiano que podem lhes parecer de impossível superação.

3 – Eixo estrutural: Esse eixo de análise procurou agrupar alguns elementos que caracterizassem, de alguma maneira, a estrutura onde se dá o cumprimento da hora-atividade no que diz respeito à formação continuada em âmbito escolar, focando a figura do diretor como elemento central dessa estrutura, que inclui o supervisor e o professor.

a) Papel do Diretor

A princípio, serão apresentados elementos sobre o papel do diretor, pela relevância que apresenta frente o contexto estudado. Quando perguntado se, enquanto gestores da instituição, participam dos encontros de formação na escola, apenas um diretor disse conseguir participar efetivamente dos encontros. Os demais disseram participar muito pouco ou parcialmente, alegaram não conseguir ficar no ambiente da formação porque precisam sair para atender outras demandas. Ainda sobre isso, foram unânimes em afirmar que os professores ficam visivelmente satisfeitos quando eles, enquanto gestores, ficam juntos e participam das formações.

Levando em conta essa realidade apresentada, há de se considerar a possibilidade de que o diretor, sobrecarregado, acabe relegando a segundo plano o que há de mais importante dentro da instituição escolar: o processo ensino-aprendizagem. Pode ser que, devido à correria, o

diretor acabe delegando toda responsabilidade da gestão pedagógica ao supervisor escolar, fato que tem fragilizado a importância do processo pedagógico em si. Para Abrucio (2010), o maior desafio do gestor é “estruturar o processo pedagógico para que ele tenha os efeitos desejados na sala de aula”.

Segundo Paro (2002), o papel do diretor escolar deve ser revisto, alertando que hoje, por ser visto como responsável último pela escola, acaba sendo culpabilizado pela ineficiência da mesma. Acrescenta que o gestor acaba perdido em meio a tarefas burocráticas, distanciando-se dos objetivos pedagógicos. Os próprios gestores demonstram ter consciência desse distanciamento quando afirmam não conseguir estar presente nos encontros de formação, mas que percebem que apenas sua presença produz uma certa satisfação nos professores.

Tal observação sobre a sobrecarga do diretor se faz pertinente na medida em que o fator tempo se constitui em importante variável para a formação na escola. Dito de outra maneira, tempo para os professores, como também tempo para os supervisores e, acima de tudo, tempo para os diretores, como responsáveis pelo cumprimento da hora-atividade, consiste em fator primordial para o sucesso das ações formativas.

b) Lotação dos professores:

A lotação dos professores se destacou, nas interações grupais, como uma questão estrutural importante para a concretização da formação na escola. Segundo os gestores, a ausência dos professores nos encontros é fator de grande preocupação. Afirmam que alguns professores faltam às formações e não apresentam justificativas, porém a grande maioria não se faz presente por estar em sala de aula em outras escolas no momento dos encontros. Esse seria um impedimento para que conseguissem reunir todo o grupo para uma formação na escola. A seguir seguem alguns depoimentos para ilustrar:

D2: A própria Seduc cria barreiras para a formação... olhem a lotação dos professores em várias escolas...;

D3: A escola tem o calendário para a formação, mas não cumpre porque tem professor lotado em várias escolas e não condiz com o horário do calendário;

S2: A formação nem sempre atinge os objetivos por causa das dificuldades internas, como reunir professores;

S4: Me sinto frustrada quando organizo as formações, depois quando olho a lista e vejo quantos participaram. Vários professores justificam dizendo que estão em outras escolas, mesmo assim... o número de faltas é muito grande.

Pelas falas, fica evidente que tanto diretores quanto supervisores se mostram preocupados com a questão da lotação dos docentes, que se apresenta, segundo os gestores, como um entrave importante para a realização da formação. Esse dado, quando confrontado com a análise documental, se confirma, assim como vem confirmar a etapa da junta das evidências para a construção do caso em estudo.

Esta realidade apresentada exige um retorno a Francisco Imbernón (2011), quando este apresenta o conceito de formação na escola. Na proposta sugerida pelo autor, a mudança se configura não apenas como uma alteração de lugar, mas, sobretudo, como mudança de valores, na medida em que a concepção da escola como lócus de formação demanda envolvimento do professor com a escola. Este fato remete à questão da jornada única (PNE 2014/2024 - META 17.3), dispositivo legal que garante a lotação do professor apenas em um estabelecimento escolar – dispositivo, aliás, que, como todos os demais encaminhamentos do PNE (Lei 13005/2014), vem sendo esquecidos por motivos políticos. Tardif e Lessard (2014), falando sobre o tempo dos docentes, referem-se aos professores brasileiros da seguinte forma:

[...] diversos professores brasileiros precisam ensinar ao menos em dois estabelecimentos escolares para obter um salário minimamente decente. Isto significa, portanto, que precisam adaptar-se com vários grupos e tipos de alunos, com diversos estabelecimentos e grupos de colegas. [...] a carga de trabalho dos professores brasileiros é mais pesada que a de seus colegas da maioria dos países da OCDE. (p. 120)

São contradições presentes que inviabilizam a integral efetivação da formação na escola, pois, com os professores se deslocando de uma escola a outra em busca de complementação da jornada e/ou em busca de complementação de renda, torna-se na prática um entrave ao paradigma de formação na escola. Desse ponto de vista, pode-se afirmar, então, que a mudança, mais que de espaços, seja realmente política-ideológica, na medida em que a jornada única faz parte do tripé carreira-salário-formação num contexto de valorização que prima pelo desenvolvimento profissional do educador. Contudo, há de se pensar como o diretor, agindo localmente, pode amenizar o impacto dessa falha estrutural sobre a formação na escola.

a) Supervisor como coordenador de formação:

Este ponto, como todos os demais que representam dificuldade para os gestores diante da formação na escola, tornou-se consenso no grupo de discussão. Surgiram questionamentos quanto às normativas da Secretaria, que determina ao supervisor articular os momentos

formativos na escola. Os argumentos giraram em torno do despreparo, falta de formação e à sobrecarga de trabalho do supervisor, que impossibilitaria sua atuação frente à formação.

Os diretores reconhecem que a melhor estratégia para se chegar aos professores com formação na escola é por meio do supervisor; contudo, afirmam que parcerias com formadores externos à escola são muito importantes, pois o supervisor, “além da sobrecarga de serviço, também não tem conhecimento específico” (D2).

Por sua vez, os supervisores reafirmam a ideia já presente na análise documental de que não se encontram preparados para fazer formação com os professores e apostam na possibilidade de ter palestrantes ou pessoas capacitadas para trabalhar determinados temas, ou que a Coordenadoria assuma as formações na escola. A seguir o registro de algumas falas que marcaram pela intensidade da carga de sentimentos que carrega:

S6: A formação continuada se torna pesada para o supervisor;

S2: Não acho justo que o supervisor seja responsável pela formação dos professores;

S1: Precisamos de ajuda com as formações – e logo.

Quanto ao aspecto formativo dos supervisores, dos 8 participantes do grupo focal, 6 afirmaram não ter recebido nenhuma formação nos últimos 5 anos; um disse ter concluído seu curso de pós-graduação nesse período e um disse ter participado de um curso sobre avaliação externa. Sendo 5 anos um período de atuação profissional considerado longo frente à dinamicidade do ambiente educacional, fica patente que a queixa dos supervisores quanto a se perceberem despreparados tem fundamentação e razão de existir. No mais, como um profissional poderá pensar a formação de outrem se ele mesmo não se forma primeiro? Esse fato remete a Lotta (2010), quando chama atenção dizendo que um ponto relevante para a análise da implementação “é o olhar para os recursos intelectuais que permitem aos agentes implementarem as políticas, incluindo ideias, práticas e conhecimentos” (p. 49).

As inquietações colocadas pelos supervisores, de certa forma, exigem uma reflexão acerca de sua formação e atuação. Torres (2000), ao falar sobre os agentes educacionais no interior da escola, se manifesta a respeito desse profissional dizendo que a função de supervisor escolar não tem recebido atenção nos documentos e que sua própria função tradicional vem sendo modificada “num marco geral de afrouxamento das funções de acompanhamento e controle de processos e da importância atribuída à avaliação dos resultados - e suprida por velhos e novos agentes, sobretudo externos à escola [...]” (TORRES, 2000, p. 24).

Quanto à inquietação pela responsabilidade em ser “formador de professores”, parece haver um problema mesmo na interpretação tanto do que seja formação continuada na escola quanto na própria interpretação da norma estabelecida. Com o intuito de contribuir com a análise, torna-se válido observar a transcrição literal da Portaria 0436/2010 quando relaciona o supervisor à formação na escola. O documento diz que compete ao supervisor: “[...] dinamizar atividades que propiciem a formação continuada dos profissionais envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem; coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional docente; [...]” (RONDÔNIA, 2010).

Portanto, segundo a legislação da Secretaria, cabe ao supervisor dinamizar e coordenar atividades de formação continuada e desenvolvimento profissional na escola onde atua, algo essencialmente diferente de dar cursos aos professores. Em outros termos, o seu papel não seria, então, dar cursos para os licenciados em Física, Química e outras, pois conteúdos os professores já têm. Nas palavras de Imbernón (2011), sua função consiste em assumir o “papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções” (IMBERNÓN, 2011, p. 94). Um profissional que não prescreve soluções, que não sabe tudo, que não tem a resposta para tudo, mas que pensa junto, reflete junto e busca saída para os problemas juntos.

Ferreira (2010) ressalta que a atuação do supervisor não se trata de coordenação e controle fragmentado da divisão de trabalho de forma vertical e sim de uma real supervisão, numa perspectiva democrática e colaborativa, envolvendo capacidades humanas e técnico-profissionais. Contrário a isso, esse profissional estaria, de alguma forma, renunciando ao seu papel e cedendo a outrem seu espaço de atuação. Dito de outra forma, estaria cedendo seu lugar ao formador externo, que tem sua importância em outros contextos de formação, mas que, para a formação na escola,

acaba produzindo um tipo de ação distanciada do contexto real do professor. Isso ocorre quando esses profissionais circunscrevem sua contribuição a aspectos mais generalizáveis pelo fato de desenvolverem ações concentradas (muito conteúdo em pouco tempo), não conhecerem os problemas locais e não terem um vínculo orgânico com a rede. (BRASII, 1999, p. 47)

Assim, o supervisor escolar, em busca da construção e consolidação de sua identidade profissional, deve identificar as diferentes possibilidades para se trabalhar a formação continuada na escola, articulando tempos e espaços favoráveis para tais práticas, indo além do exercício de atividades burocratizantes que andam a reduzir o seu tempo, fazendo com que se sintam sobrecarregados, sem tempo para articular momentos formativos com os professores.

4- Eixo Relacional: Tardif e Lessard (2014) afirmam que as relações do trabalhador são elementos nevrálgicos para a compreensão de qualquer atividade profissional e que a docência, em especial, é um trabalho mediado não por símbolos, mas por relações humanas com pessoas dotadas de iniciativas e capazes de resistir ou de participar de uma ação. Apoiando-se nesse ponto de referência, fez-se a opção por definir um eixo que pudesse agregar fragmentos que possibilitassem a análise das relações e das interações entre os diversos profissionais envolvidos na implementação da formação continuada na escola. De igual forma, a definição desse eixo também se apoia em Lotta (2010) ao considerar a implementação como um “complexo processo que envolve pessoas, vontades, necessidades, poder, recursos, disputas, conhecimentos e desconhecimentos” (p. 15).

a) Relações diretores com os professores:

Diretores e professores em relação ao absenteísmo: diante da alegação de professores ausentes nos encontros, foi solicitado aos diretores que dissessem que atitude tomam em relação a esse fato. Responderam que entendem quando o professor justifica que estava em outra escola. Por outro lado, o professor que não participa e não apresenta justificativa também não recebe “FALTA”. Perguntado sobre o porquê de tal atitude da gestão, um diretor respondeu que não coloca falta porque a atividade independente é livre, não sendo o professor obrigado a ficar na escola. Sobre essa questão, a Portaria 1867/2016, Art. 4º, § 1º, esclarece: “As atividades independentes poderão ser realizadas no espaço escolar (apenas por opção do professor ou quando houver formação continuada), respeitando-se a carga horária estipulada em lei” (RONDÔNIA, 2016a).

Ora, a carga horária estipulada pela Lei 680/2012 equivale a 9h semanais. Como todos os dados vêm demonstrando ao longo desse estudo, as escolas não têm conseguido manter encontros de formação continuada semanal, quinzenal ou com certa regularidade que venha extrapolar a carga horária; logo, não tem havido possibilidade de desrespeito ao preceito legal no quesito tempo. Assim sendo, nos raros momentos de formação que os gestores vêm conseguindo organizar, o professor estando na escola estará cumprindo seu compromisso com a jornada e usufruindo de uma prerrogativa de participar de momentos formativos. Nesse interim não pode deixar ausente que as políticas são impactadas “pelos envolvidos na implementação que desejam manter seus valores e interesses” (LOTTA, 2010, p. 30).

Tardif e Lessard (2014) dizem que para analisar a escola deve-se antes perguntar: quem controla o que e como? E que alianças existem entre os grupos e subgrupos? Tentar responder

tais questões sobre o problema levantado faz perceber tensões instaladas em torno da formação continuada na escola e que o problema não pode ser entendido apenas por uma lógica burocrática, pois os fatores humanos predominam nela.

Ora, esses seres humanos são capazes de ter iniciativas: podem opor-se ou colaborar com a organização e seus mandatários. Eles não são, portanto, determinados apenas por aquilo que a organização lhes impõe, mas também por seus próprios desejos, suas motivações, suas atitudes e suas aprendizagens anteriores. Em suma, são dotados de autonomia e de uma certa “liberdade”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 104)

Pensar que tanto diretores quanto professores são sujeitos dotados de uma dada autonomia e “liberdade” faz com que se retorne a Lotta (2010), quando a autora considera que “a questão que está em jogo é sobre que atores têm influência no processo de implementação e quais são os impactos que cada um desses atores produzirá sobre os resultados” (p. 27). Pensar sobre como as manobras de poder de ambas as partes, professores e gestores, têm influenciado os processos formativos na escola, torna-se essencial para a compreensão do problema estudado – ou, como destacado por Mainardes (2006, p. 60), “as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa”. No mais, resistências dos grupos de forças atuam como dificultador para o sucesso de implementação de ações formativas, pois não haverá política de formação que galgue sucesso se os professores e a escola não estiverem abertos, receptivos e dispostos a colaborar.

b) Relações dos supervisores com os professores:

Supervisores e professores em relação à formação: ao que parece, quando o supervisor se apresenta como sem condições de promover a formação na escola, não se refere apenas ao seu repertório técnico, mas ao fato de se colocar diante do professor e ser olhado por ele, expondo o seu lado profissional. Esse entendimento foi favorecido por falas entremeadas que parecem deixar o supervisor numa relação subalterna diante dos professores.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que “uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional” (p. 26), fator que, se assim considerado, poderá comprometer a qualidade de vida e a satisfação profissional dos supervisores. Ainda segundo os supervisores, há falta de credibilidade⁵² por

⁵² Insiste-se aqui que não há afirmativas em nome dos docentes, pelo fato de que não foram sujeitos da pesquisa, mas descreve a percepção dos supervisores em relação a eles.

parte dos professores em relação a determinados temas trabalhados nas formações. Para ilustrar, alguns fragmentos que expõem uma certa “fragilização do status” do supervisor ou uma certa vulnerabilidade de sua identidade profissional, frente aos docentes:

S7: Quando estamos lá na frente imagino que olham pra nós e pensam: ‘o que vocês sabem sobre isso’?

S2: Quando a gente chama pra uma formação perguntam logo quem vai vir dar o curso... Querem saber se são pessoas que vem de outro lugar.

De acordo com Tardif e Lessard (2014), a escola se caracteriza como um tipo de organização que se apoia cada vez mais em um “pessoal profissional”, e esse pessoal profissional traz à instituição o prestígio do profissionalismo. Segundo os autores, esses profissionais desenvolvem estratégias, seja de defesa de seu território ou de promoção ou reconhecimento de seu trabalho.

As interações entre supervisores e professores estariam marcadas por estratégias de defesa e reconhecimento de ambos os lados? Pensar sobre isso significa reconhecer a importância das interações no campo da implementação de políticas, como defendido por Lotta (2010). “Quando a gente chama pra uma formação, perguntam logo quem vai vir [...]” – essa pergunta atinge o “pessoal profissional” do supervisor, que também carece de reconhecimento e luta por defesa do seu espaço de atuação. Os professores, por sua vez, são tentados a defenderem seu território, seu saber específico.

Desta perspectiva de análise, torna-se fundamental retomar Tardif e Lessard (2014), quando afirmam que a interação necessita antes de tudo que os diferentes atores envolvidos tenham a capacidade de agir em relação aos objetivos, sejam eles quais forem, e que tenham também a capacidade de interpretar os objetivos dos outros atores. Para os autores, essas capacidades envolvem competência social e condutas significativas para aqueles que a cumprem e para seus parceiros de interação. Ou seja, supervisores e professores necessitam ter clareza quanto aos seus objetivos em relação à formação na escola, para que desses objetivos possam emanar condutas significativas para os diferentes atores envolvidos e, conhecendo e compreendendo os objetivos de seus parceiros, possam se reconhecer e se complementar profissionalmente no cotidiano escolar.

c) Relações gestores com a CRE/SEDUC:

Esta categoria buscou juntar fragmentos que possibilitassem compreender como se efetivam as relações dos gestores com as instâncias superiores. Novamente foi observado que falavam pouco deles e logo se reportavam aos professores, demonstrando mais uma vez a complexidade das relações no interior da escola – e que extrapolam, inclusive, seus muros.

Quanto aos diretores, aparentaram ter relação amistosa com a Coordenadoria, apresentaram cobranças quanto à necessidade específica de formação para os professores que trabalham com a educação especial, posicionaram-se pouco favoráveis aos projetos da CRE/SEDUC que chegam, segundo eles, em grande quantidade à escola, pois julgam interferir no planejamento interno da instituição escolar. Algumas falas que se repetiram:

- D2: Acho que a CRE poderia fazer um levantamento de alguns parceiros para trabalhar formação com a escola, isso ajudaria muito a gente.
- D1: Fiz solicitação a CRE sobre Educação especial e não fui atendida.
- D3: Eu acredito que a CRE poderia articular formações.
- D4: Pra mim a CRE faz tudo que pode... pelo menos sempre fui atendida.

Quando o tema da formação via Fundação Vivo veio à pauta, argumentaram que os professores receberam essa formação como imposição da Secretaria, estando o maior descontentamento em não poder ter escolhido o tema de estudo, pois todos, segundo eles, foram obrigados a fazer a mesma formação independente da função ocupada:

- D1: Não funciona mesmo... pura imposição. Não atinge objetivo nenhum.
- D2: Não adianta bater de frente com os professores, precisamos convencê-los de que a formação é importante.
- D3: Essa Fundação... Isso é um convênio?
- D2: Você sabe se essa Fundação Vivo continua agora esse ano (2018)?
- D1: Essa formação dada pela Seduc não está funcionando. Está sendo imposta. As coisas continuam do mesmo jeito.
- D3: A formação chegou com uma imposição... não deu liberdade de ninguém escolher o curso que queria fazer.

Analisando estas falas dos diretores, é preciso pensar que se a legislação que favorece um tempo de estudo ao professor lhe apraz um direito garantido, ou seja, a lei concebe o professor como sujeito de direitos, assim sendo, ele deveria ser tão somente favorecido e ter seus direitos garantidos. No entanto, com base no expressado pelos diretores, parece não ser essa ideia de direitos a prevalente, mas uma obrigatoriedade, fazendo com que a formação seja vista como imposição – imposição quanto à forma e ao conteúdo, gerando interações baseadas em constrangimentos e resistências.

Esse descompasso suscita um ponto levantado por Tardif e Lessard (2014), que pontuam que “os professores raramente são consultados, eles são colocados diante dos fatos prontos” (p. 201). Para esses autores, os professores se aproximam mais de um grupo de operários do que de um grupo de profissionais, pois assim como os operários “os professores participam pouco da gestão e do controle da organização na qual trabalham” (p. 82).

Em resumo, a pesquisa aponta que a estratégia Fundação Telefônica Vivo vem desagradando as bases interessadas, segundo dados, por ter caráter impositivo e por ser de pouca relevância para a prática pedagógica. Com isso, infere-se que o campo da formação continuada permanece conflituoso, carecendo de ações pontuais por parte da Secretaria, tanto em relação à formação na escola, quanto em relação a outras perspectivas formativas que venha atender os professores em seu direito.

Contudo, se a formação pela Fundação Vivo se fez “imposta” como afirmado nos grupos focais, fez-se também com o objetivo de atender à legislação, ofertando de alguma maneira formação aos professores da rede – talvez na tentativa mesmo de suprir uma lacuna existente na formação continuada em âmbito escolar, que, como mostrado no recorte estudado, por inúmeros motivos não vem se efetivando. Em outras palavras, a estratégia Convênio Fundação Vivo pode atender, para esse estudo, como um sinalizador de que a hora-atividade como espaço para formação continuada, gerida localmente, ainda não constitui realidade.

Retomando a relação dos gestores com a CRE/SEDUC, pode-se dizer sobre os supervisores que o eixo relacional se mostrou em estado de tensão, haja vista o tom das falas, o dito e as reticências. Manifestaram-se contrários aos projetos “impostos” por parte da CRE/SEDUC às escolas, alegando que esses projetos externos tomam muito tempo e atrapalham o planejamento interno. Alguns trechos da discussão:

S2: [...] não recebemos nenhuma formação por parte da CRE... isso é ruim ... quando estamos em aperfeiçoamento ficamos com mais entusiasmo.

S5: É... a CRE não oferece formação... da última vez que participei foi uma reunião pra estudo de portaria... saí frustrada [...].

[Silêncio]

S3: O ano [2018] começou e não teve nenhuma reunião conosco. Nem mesmo uma palestra de autoajuda, viu...

S1: Precisamos de formação... de incentivo... são muitas cobranças.

Se fosse possível traduzir em uma só palavra como os supervisores se mostraram nas interações do grupo focal, esta palavra seria “solitário”. Com um papel ainda meio que indefinido dentro da escola, os supervisores desempenham funções que vão além do que se espera deles e acabam absorvidos por tarefas corriqueiras, o que gera uma sobrecarga de

trabalho, impedindo que funções primordiais, como o acompanhamento pedagógico, sejam realizadas. Juntando-se a essa indefinição de funções vem a sobrecarga de trabalho, as dificuldades interacionais com o grupo de professores, as cobranças da comunidade interna e instâncias superiores, as pressões por melhores resultados no IDEB, dentre outras.

Todos esses aspectos são acrescidos pela falta de redes de solidariedade que fortaleçam sua identidade profissional e solidifiquem e ampliem seu repertório técnico. Consoante a esse entendimento está o fato de que, quando perguntado a quem recorrem quando precisam de ajuda, todos, indistintamente, disseram recorrer ao outro colega supervisor, que tão igualmente se encontra desassistido e desvinculado de uma rede maior de fortalecimento. Dizendo com outras palavras: se ajudam como podem e se fortalecem a sua maneira.

Promover formação continuada numa lógica reflexiva de envolvimento coletivo na escola não acontece de forma espontânea, não acontece por forças externas, tampouco acontece sem um movimento articulador de liderança que canalize esforços para tal. Assim, torna-se importante perguntar: como esperar que o supervisor desempenhe esse papel catalizador se se encontra fragilizado dentro do sistema?

Para Alarcão (2004), o principal objetivo da supervisão escolar é criar condições de aprendizagem e desenvolvimento profissional. A autora considera que o supervisor é um gestor e animador de situações formativas. Diante dessa afirmativa de Isabel Alarcão, cabe novamente perguntar se o nível de relação mantido entre os supervisores e a Coordenadoria vem fortalecendo esse animador de situações formativas.

Essa tensão desloca a análise mais uma vez para Lotta (2010), pois a autora afirma que as políticas são implementadas em rede pela burocracia, ou seja, não há um único agente responsável pelo processo e pelos resultados, sejam eles de fracasso ou sucesso, mas todo um sistema responde. A forma como interagem ou se relacionam professores, supervisores, diretores e gestores da Coordenadoria tem impacto decisivo sobre o resultado da implementação da hora-atividade na escola como espaço formativo. Pensar como a Coordenadoria vem atuando junto aos gestores – e, especialmente, junto aos supervisores – necessariamente faz parte desse processo de análise de política em busca de solução para um problema que se configurou nesse estudo como um problema de rede, ou como um problema de todos os atores envolvidos, articulando os processos macro e micro considerando que uma divisão rígida entre eles se torna difícil sustentar (MAINARDES, 2006).

5- Eixo Residual: Carlomagno e Rocha (2016) falam da importância de se deixar uma categoria na análise por eles denominada “outro” para os conteúdos que, porventura, não se

encaixem em nenhuma outra categoria já estabelecida, cuidando para que de fato esses conteúdos sejam residuais. O objetivo deste eixo, aqui denominado residual, é apresentar e analisar um conteúdo emergido das interações dos grupos focais que, de alguma maneira, estiveram presentes em todos os outros eixos, porém, de forma inconclusa por demandar vozes de sujeitos ausentes.

a) O que persiste?

Em todos os grupos focais despontou um conteúdo que chamou atenção pela insistência e pela urgência com que era discutido pelo grupo. Os gestores falavam em seus nomes com enorme cumplicidade entre si e em nome dos professores com os quais laboram, dizendo que desejam formação para atuar com estudantes especiais; destaca-se a seguir alguns pontos:

S7: A educação especial deve ser estudada além da formação oferecida pela escola, é um assunto muito específico.

D1: A nossa maior dificuldade hoje é com a formação para os professores em educação especial, porque recebemos um número muito grande de alunos especiais... o professor não sabe como lidar com eles [alunos].

S1: Eles [os professores] pedem essa formação.

O que persiste? Que contradições essas falas representam? Como os professores querem formação se foram arrolados como ponto de resistência? No mais, como entender a resistência percebida ou atribuída quando 91% dos professores respondentes (SAEB/2015) afirmaram que gostariam de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional? (Gráfico 1). Estas inquietações apresentadas de forma inesperada pela pesquisa forçam buscar meios que possibilitem melhor compreensão. Talvez a mesma fonte (SAEB/2015) onde falam os professores, ainda que de forma amostral, venha a possibilitar um entendimento:

O Questionário Contextual do SAEB/2015, na questão de número 35⁵³, pergunta aos professores se eles gostariam de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, e se não participaram foi porque houve “conflito com o meu horário de trabalho”? 62% disseram não ter sido este o motivo. Esse dado coloca em xeque o ponto de estrangulamento, apontado como responsável pelo insucesso das formações na escola, ou seja, a lotação dos professores em várias escolas é, de fato, o fator preponderante para justificar as ausências dos docentes nas formações?

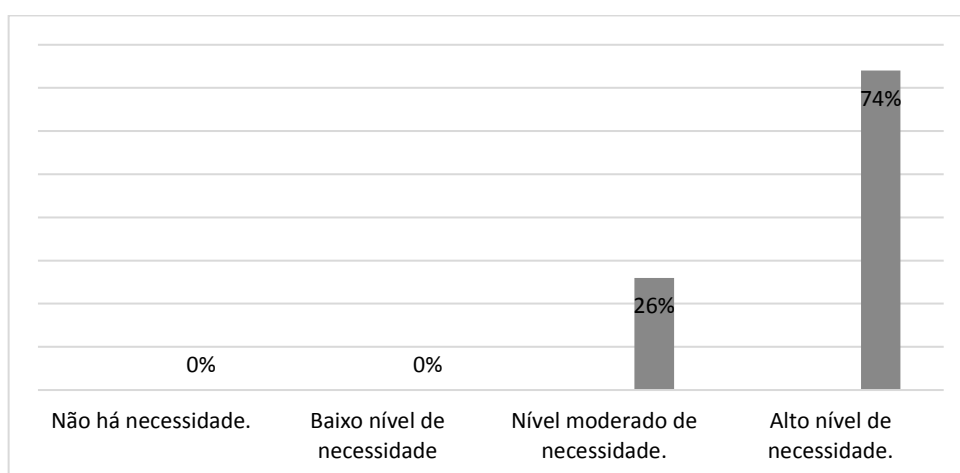
⁵³ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/4439-ouro-preto-do-oeste/pessoas/professor>>. Acesso em 23 mai. 2018.

Ainda o Questionário Contextual do SAEB/2015, na questão nº 37⁵⁴, pergunta novamente aos professores se gostariam de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, e caso não tenham participado, se foi porque “[n]ão houve oferta em minha área de interesse”? 56% afirmaram não participar por não haver propostas em sua área de interesse.

São dados que, por um lado, corroboram a percepção dos supervisores de que a escola não consegue atender às expectativas dos professores. Por outro lado, esses dados alertam para a necessidade de qualificar a escola como espaço de formação, tornando premente a necessidade de se trabalhar o conceito de escola reflexiva, onde a construção coletiva e colaborativa de conhecimentos consiste numa forma de corresponder às expectativas dos professores quanto às formações. Ou, em outras palavras: “Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Por último, sobre a área de interesse acerca da educação especial apresentada nas discussões grupais, também se elegeu o Questionário Contextual SAEB/2015, questão número 32, para que fosse possível um melhor entendimento: “Considerando os temas a seguir, indique por favor sua necessidade de aperfeiçoamento profissional. Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais”.⁵⁵ O Gráfico número 5 apresenta as respostas em percentual:

Gráfico 5 – Demanda por formação para trabalhar com estudantes com necessidades especiais



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados SAEB/2015 disponibilizados por QEdU.org.br

⁵⁴ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/4439-ouro-preto-do-oeste/pessoas/professor>>. Acesso em 23 mai. 2018.

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/4439-ouro-preto-do-oeste/pessoas/professor>>. Acesso em 23 mai. 2018.

Os dados apontam que 74% dos professores têm alto nível de necessidade de formação para a educação especial; 26% deles classificam sua necessidade em nível moderado; nenhum deles, no entanto, disse não possuir essa necessidade. Além dessa primeira leitura, o que dizem esses dados? O que ainda persiste? Uma leitura cuidadosa leva à compreensão de que, para além de todas as contradições presentes, para além de todas as resistências e subterfúgios atribuídos ou manifestas, os professores querem formação. Acima de tudo, querem uma formação que contribua com sua prática profissional. Dizem ter um alto nível de necessidade de formação para a educação especial, exatamente pelo fato dessa ser uma prática que lhe desafia em seu labor cotidiano. Talvez sua concepção sobre o que seja formar-se continuamente em serviço careça de novas leituras para ser melhor definida e ajustada a realidade presente; todavia, dizem os dados que eles querem formação.

Assim sendo, passa-se ao próximo ponto: a legislação referente à hora-atividade torna os professores sujeitos de direitos, direitos que cabe ao Estado atender, utilizando-se de suas micro e macro instâncias administrativas. A pesquisa mostrou que, apesar da assertiva legal, a hora-atividade como espaço de formação na escola ainda não é uma realidade. Sobram queixas e falta reflexão, monitoramento e avaliação que reverberem em práticas formativas e possibilidades de ação.

Rondônia tem a hora-atividade institucionalizada, porém não direciona o que se deve fazer nela. O documento mais detalhado para o assunto é a Portaria 1867/2016, exaustivamente apreciada nesse estudo. Contudo, a portaria está no nível das normas burocráticas, não atuando com teor pedagógico. Leva-se em conta que falta, dentre outros encaminhamentos, um documento orientador, que sirva de guia para os gestores escolares e para as Coordenadorias, assim como acontece em outros projetos e programas que possuem seu documento de base.

Na falta de um documento orientador que norteie a formação continuada em âmbito escolar em toda a rede estadual, os gestores se sentem deslocados na ação, não conseguindo transformar em fatos os prenúncios da normatividade. Por outro viés, os gestores, não alcançando uma reflexão crítica sobre seu fazer relativo à formação na escola, circulam no periférico onde fatores secundários são elencados como causas do insucesso. Considera-se que inúmeros fatores, como os analisados nesse estudo, têm peso e atuam como dificultadores da formação continuada no espaço da hora-atividade; todavia, não cerceiam a ação.

Quanto à Coordenadoria, atuando nos limites de instância intermediária, deve tomar para si o que lhe compete, respondendo como um dos agentes da cadeia de implementação da política. Reconhece-se que também carece, assim como os gestores, de um documento orientador da mantenedora; entretanto, já possui o seu papel em relação à formação continuada

na escola muito claro e definido, como bem apresentou esse estudo. Na falta de um documento de rimo pedagógico emitido pela Secretaria, deve assumir a ação, principalmente com foco no fortalecimento da equipe gestora, pois sobre essa recai o peso da articulação e coordenação dos processos formativos dentro da escola.

Dessa forma, os achados da pesquisa apontaram para a necessidade de um assumir conjunto de todos os atores envolvidos para que a hora-atividade como espaço garantido por lei favoreça, de fato, a formação continuada na escola, superando qualquer transferência de responsabilidades atribuídas a quem quer que seja. Com estas considerações, encerra-se o Capítulo 2, dando início ao terceiro e último capítulo e que traz como objetivo a apresentação do Plano de Ação Educacional.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE: POSSIBILIDADES PARA O FAZER

Essa pesquisa se consolidou com base em evidências percebidas no campo de atuação profissional em relação à utilização da hora-atividade como espaço de formação de professores. A partir de então, tomou como objetivo investigar quais entraves estariam interferindo no proveito do tempo institucionalizado como espaço de formação em serviço. Para responder à questão norteadora, utilizou-se do estudo de caso circunscrito a 4 escolas da Coordenadoria Regional de Educação de Ouro Preto do Oeste, numa abordagem qualitativa que se utilizou de pesquisa bibliográfica, análise documental e grupos focais.

O primeiro capítulo apresentou a legislação referente à formação continuada na jornada do professor, com destaque para a Lei Federal 11.738/08 e a Lei Complementar do Estado de Rondônia de número 680/2012. Apresentou o caso de gestão que motivou a pesquisa e caracterizou os espaços e instâncias administrativas relacionadas ao mesmo.

O segundo capítulo apresentou a discussão teórica, a metodologia utilizada, os dados levantados e a análise dos dados, contrastando e confrontando as diferentes fontes. A reflexão teórica foi embasada em estudiosos que pesquisam formação de professores, como Antônio Nóvoa, Bernardete Gatti, Francisco Imbernón, dentre outros; isso possibilitou o entendimento de que há inúmeras possibilidades formativas a serem desenvolvida na escola, mesmo que a pesquisa de campo tenha apontado entraves que dificultem sua efetividade. Ainda, autores como Jeferson Mainardes e Gabriela Lotta colaboraram para o entendimento de que esses entraves são característicos dos processos de implementação de políticas e, como tal, devem ser analisados e enfrentados para que seus impactos negativos sejam minimizados.

O terceiro capítulo se destina a apresentar a propositura de um plano de intervenção que incida positivamente sobre o processo de implementação da política estudada. Tendo em consideração que este momento é especial, faz-se necessário pensar que,

exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. Tais estratégias – que podem ser genéricas ou mais específicas - não deveriam limitar a um pragmatismo ingênuo ou terem a pretensão de serem redentoras. (MAINARDES, 2006, p. 60)

Nesse sentido, afastando-se do pragmatismo ingênuo e desprezando a pretensão redentora é que se passa a apresentar a propositura, consciente que os problemas identificados não são de fáceis resoluções, até pelo fato de estarem situado num amplo contexto sócio-

político, carregado de contradições históricas e permeado por relações humanas. Consciente de todas estas limitações é que se retorna a Mainardes (2006) para dizer que o essencial foi o compromisso da pesquisadora em contribuir com o debate em torno da política da hora-atividade como espaço de formação, bem como contribuir para a sua compreensão crítica.

3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados possibilitou o confronto com as evidências iniciais que motivaram a pesquisa, de forma que todas foram corroboradas. Por sua vez, os grupos focais foram de suma importância para o estudo, na medida em que possibilitaram ouvir os atores centrais do processo de implementação da política. Suas vozes, suas presenças e as interações estabelecidas a partir deles foram ainda de extrema relevância por atestarem o estudo documental, darem significado e sentido à percepção da pesquisadora e contribuírem com uma reflexão crítica sobre os entraves e possibilidades na implementação da formação continuada na escola.

As discussões nos grupos focais se reportaram por diversas vezes aos professores. Essas falas favoreceram a análise, porém, numa perspectiva voltada sempre para os gestores, haja vista os professores não terem sido ouvidos diretamente. Se, por um lado, os professores são também atores participantes do processo de implementação, por outro, são sujeitos de direitos, na medida em que toda legislação apresentada os considera como tal. Sendo atores da implementação, nela interferem ativamente ao ser portador de desejos, interesses e motivações próprias. A depender da forma como agem, apresentando resistência ou colaboração, e interagem com os implementadores e com seus pares, impactam os resultados da implementação da formação continuada em âmbito escolar. Sendo sujeitos de direitos, cabe ao poder público, tão somente através de suas instâncias administrativas (SEDUC, CRE e escolas), garantir esse direito. Sendo sujeitos de direitos, devem ser agraciados em suas necessidades.

A proposição será feita com fundamento na perspectiva analítica que concebe a formação na jornada como direito dos professores. Por esse olhar, a propositura procura alcançar os gestores nos diferentes níveis, para que estes possam incidir sobre a política com clareza de seu papel e de suas possibilidades de atuação. Se o professor atua oferecendo resistência ao processo devido a suas motivações pessoais e profissionais ou devido a suas concepções sobre formação continuada, isso permanece como um campo em aberto para futuras pesquisas, que tragam suas vozes para o debate possibilitando novas análises e novas propostas.

As lacunas identificadas pela pesquisa foram listadas e nomeadas segundo a instância imediata, responsável por aquele aspecto da implementação. Para melhor clareza, o quadro abaixo apresenta os pontos frágeis, as ações propositivas e as instâncias administrativas às quais caberá responder pela ação.

Quadro 4 - Dados de pesquisa e proposta de ação

Nº	Achados da Pesquisa	Ação Propositiva	Responsáveis
01	Ausência de monitoramento e avaliação	Monitorar e avaliar o planejamento e o desenvolvimento da formação continuada e/ou atividades independentes nas escolas.	CRE
02	Falha técnica no planejamento	Assessorar o planejamento dos gestores	CRE
03	Diretores não participam dos encontros de formação continuada	Gestão do tempo Diretor assumir a gestão do seu tempo, elencando prioridades	Escola/Gestores
04	Sobrecarga dos supervisores	Gestão do tempo	Escola/Gestores
		Recomendar a implementação do modelo pedagógico de professor coordenador de área para trabalhar em parceria com o supervisor	SEDUC/RO
05	Conflito de horários dos professores (formação continuada x sala de aula)	Orientar os gestores quanto à montagem de horários de aula de forma que os professores da mesma área de conhecimento tenham tempo comum de encontro.	CRE
06	Falta de clareza quanto à função dos gestores frente à formação na escola	Ofertar curso de formação para gestores escolares	CRE/SEDUC
07	Falta de clareza quanto à concepção de formação continuada em âmbito escolar		
08	A escola não é reconhecida como espaço de formação para os professores		
09	Falta de formação para os gestores		
10	Queixas por não conseguir reunir todos os professores		
11	Formação para atuar com estudantes da educação especial	Criar grupos de estudo	CRE
		Recomendar a implementação de cursos a distância sobre Educação Especial	SEDUC
12	Falta de documento orientador que dinamize a formação em âmbito escolar	Sugerir à SEDUC/RO a elaboração desse documento	SEDUC

Fonte: Elaborado pela autora

A par dessas considerações, esclarece-se que a propositura se apoiará na legislação nacional, na legislação do estado de Rondônia, e na análise dos dados coletados, em especial na análise das interações proporcionadas pelos gestores nos grupos focais.

A análise permitiu concluir que a hora-atividade é um espaço possível de formação na escola. A discussão teórica, por sua vez, apresentou elementos conceituais sustentáveis para que esse tempo seja aproveitado em prol do professor, como lhe é de direito. Em outras palavras, as possibilidades para o sucesso de ações formativas na escola são inúmeras; contudo, a pesquisa expôs vários entraves, como demonstrado no quadro acima, que carecem de enfrentamento para que sejam superados. Assim, passa-se à próxima seção com a apresentação do plano de ação, tendo por meta contribuir para o enfrentamento das dificuldades apontadas.

3.2 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Com o propósito de colaborar, porém sem a pretensão de que todos os problemas sejam resolvidos por completo, é que este Plano de Ação Educacional (PAE) foi elaborado. Enfatiza-se que a relevância do proposto está em incidir nos agentes tidos, segundo as normativas do Estado, como responsáveis pela implementação, num entendimento de que parte considerável dos entraves se originam ou se sustentam devido a falhas no processo de implementação. Essencialmente, na ausência de monitoramento, de avaliação, no preparo (formação) dos implementadores e na forma dos implementadores interagir e se relacionar com os beneficiários; sem desconsiderar, certamente, os professores como sujeitos da política, dotados de desejos, entendimentos, motivações próprias (LOTTA, 2010), dotados, sobretudo, de iniciativas sendo sempre capazes de resistir ou colaborar (TARDIF; LESSARD, 2014). E, nesse sentido, qualquer intervenção na escola terá sempre seu resultado impactado pela forma como os professores reagem, envolvem-se e apropriam-se dela ou não.

Ressalta-se que não será apresentada nenhuma proposta direta de formação com professores em âmbito escolar por se acreditar que um projeto de formação na escola, necessariamente, deva nascer na escola, deva ter a participação dos professores em todas as suas etapas. Contrário a isso, qualquer projeto vindo de fora chegará na escola com poucas chances de sucesso. Como discutido por Tardif e Lessard (2014), aos professores são dados os fatos prontos e, tal como os operários são mantidos alheios ao processo decisório, não se deseja neste PAE repetir essa constatação apresentada pelos autores. No mais, parece importante transcrever na íntegra uma fala de Gatti, pela importância da pesquisa por ela coordenada:

Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (2009, p. 201)

Com essa preocupação, o PAE procura incidir sobre os gestores da jurisdição, para que a partir de uma gestão fortalecida se chegue aos professores, para que os gestores equipados e fortalecidos como implementadores consigam envolver os docentes na elaboração de um projeto de formação para a escola onde atuam. A opção por este formato de PAE representa também a opção por uma liderança participativa que dê voz aos professores, representa a aposta em uma gestão fundada em valores democráticos que reconheçam a escola como uma verdadeira comunidade de aprendizagem para todos os profissionais que ali laboram.

Com mais esses esclarecimentos, se passa à próxima subseção, onde será apresentado o PAE de maneira detalhada utilizando-se para tanto da ferramenta 5W2H como instrumento de planejamento que auxilia na sistematização das ações propostas.

3.2.1 Plano de Ação Educacional com a utilização do modelo 5W2H

A partir dos achados da pesquisa apresentados no Quadro 4, foram estabelecidas algumas diretrizes que pudessem dar rumo ao PAE e contemplassem todas as ações propositivas, sendo: a) formação de gestores escolares; b) planejamento, monitoramento e avaliação da ação gestora frente a formação continuada na escola; c) criação de grupo de estudo sobre educação especial e educação inclusiva; d) recomendações à SEDUC/RO. A seguir serão apresentados quadros no modelo 5W2H, com as devidas descrições e comentários.

a) Formação de gestores escolares

A primeira ação propositiva incide primordialmente sobre a formação de gestores escolares, pelo entendimento de que vários dos entraves apontados pela pesquisa poderão ser minimizados com uma apropriada intervenção da equipe gestora. Portanto, o primeiro objetivo consiste em fortalecer a concepção de formação continuada na escola, pois, contrário a isso, qualquer projeto de formação enfrentará resistências se o coletivo da escola não tiver clareza

do que seja e quais são as finalidades da formação continuada na própria escola. Esse objetivo só poderá ser alcançado se os gestores, enquanto líderes, tiverem primeiro, muito claro o entendimento sobre em que consiste a formação na escola e qual sua importância.

Quadro 5 - Formação de Gestores Escolares

O quê?	Curso: Formação de gestores escolares
Por quê?	✓ Institucionalizar espaços de formação para os gestores; ✓ Fortalecer e reorientar as ações de implementação de Formação Continuada em âmbito escolar, utilizando-se dos espaços da hora-atividade; ✓ Desenvolver uma ação integrada entre diretores e supervisores visando ao fortalecimento de ações formativas envolvendo todo o coletivo da escola.
Onde?	Sala de formação localizada nas dependências da Coordenadoria de Ouro Preto do Oeste.
Quando?	Setembro de 2018 a outubro de 2019.
Quem?	Público alvo: 1 (um) Diretor Pedagógico ⁵⁶ de cada escola, 1 (um) Supervisor do EF e 1 (um) Supervisor do EM por escola, 2 (dois) técnicos da Coordenadoria ⁵⁷ . Total de 39 (trinta e nove) participantes.
Como?	Será realizado 1 (um) encontro mensal com carga horária de 8h cada, por um período de 12 meses. Os materiais utilizados para a formação serão: ✓ Cadernos de Teoria e Prática Vol. I, II, III, IV; do Programa⁵⁸ “Fortalecimento do Trabalho da Equipe Escolar”; ✓ Caderno “Novos Rumos da Avaliação na Escola”; ✓ ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004; ✓ IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ✓ RANGEL, Mary (Org.). Supervisão pedagógica: princípios e prática. 12ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.
Quanto?	Os recursos financeiros empregados serão para aquisição e/ou confecção de materiais (livros, apostilas, etc.), custos com o formador, alimentação e traslado dos participantes. Os valores se dão num montante de R\$ 23.038,80 especificados em tabela em separado.

Fonte: Elaborado pela autora

⁵⁶Como apresentado no item 1.3.3, cada escola possui um Diretor e um Vice-diretor. Buscando maior dinamicidade no trabalho, optam por uma organização interna em que, por afinidade e de comum acordo, um deles assume a gestão pedagógica e o outro assume a gestão administrativa. Considerando esta organização interna, o curso de formação para gestores escolares será oferecido ao diretor que responde mais diretamente pelo setor pedagógico e aos supervisores do segundo segmento do EF e do EM.

⁵⁷Os técnicos da Coordenadoria participariam da formação com os gestores, tendo em vista a próxima proposta, em que os mesmos comporiam a rede de apoio à gestão, atuando com intervenção qualificada no momento do planejamento, monitoramento e avaliação das ações de formação continuada na escola.

⁵⁸Os Programas Fortalecimento do Trabalho da Equipe Escolar e Novos Rumos da Avaliação foram editados pelo Ministério da Educação em 2005 para atender aos objetivos do Programa FUNDESCOLA/FNDE/MEC. Apesar de sua edição retroceder há mais de uma década, consiste em um material atualíssimo e que contempla uma discussão teórica condizente com a apresentada nesta pesquisa, além de manter um foco proximal muito relevante em relação à formação de professores em âmbito escolar, com ênfase na importância do trabalho em equipe dentro das unidades escolares. BRASIL, Ministério da Educação. **Fortalecimento do trabalho da equipe escolar**. Caderno de Teoria e Prática. vol. I, II, III, IV. Brasília: MEC/FNDE, 2005.

Com esta proposta espera-se pela superação da necessidade do formador externo (palestrantes, técnicos da CRE) e pela superação da queixa com o despreparo do supervisor, na medida em que este passa a ser visto como coordenador, articulador de formações e jamais como “formador” de professores, uma vez que a formação se dará de forma colaborativa e reflexiva entre pares iguais (TARDIF, 2014).

Tal entendimento alcançado, espera-se que isso possibilite o enfrentamento rumo à superação da falta de clareza quanto à função dos gestores escolares frente à formação na escola; a superação das queixas recorrentes por não conseguir reunir todos os professores para uma formação, pois isso não é mesmo necessário, uma vez que a formação na escola privilegia os pequenos grupos de estudo, como apresentado por Gatti (2009); e a superação da ideia de formação continuada como encontros esporádicos, pois esta não superação afastará a escola cada vez mais de tornar-se um local de aprendizagens que zele pela reflexão sobre as práticas.

No mais, há de se considerar, como anunciado por Tardif e Lessard (2014), que o espaço da docência é mediado por relações por vezes complexas e conflituosas, pois demanda interesses diversos, opiniões contraditórias, desejos e vontades, intenções e subterfúgios. Diante disso, dos gestores, enquanto articuladores, se requer uma postura compatível com tamanho desafio que leve todas as diferenças a convergirem em prol da coletividade de professores, tendo como foco a aprendizagem dos estudantes. Nesta perspectiva, envolver o coletivo da escola em projetos de formação ou ações formativas apresenta-se como um desafio para os gestores, na superação de dificuldades em coordenar atividades em áreas específicas de conhecimento, por exemplo. Assim, na medida em que possibilita a participação dos professores em ações formativas, o supervisor fortalece o trabalho coletivo, como condição fundamental para o desenvolvimento profissional e exercita a dimensão articuladora de sua atuação frente a formação continuada.

Burgos (2017) afirma que um bom gestor consegue criar na instituição um ambiente pedagógico “orientado para a aprendizagem, e que para isso necessita de uma interlocução densa com a rede escolar a fim de compartilhar com ela os desafios impostos pela responsabilidade de ensinar que cabe a escola” (p. 7). Aposta-se na força dessa interlocução anunciada pelo autor para que os gestores sejam a força articuladora capaz de dar concretude à formação continuada na escola, tendo sempre em vista que o foco está nos professores e seus saberes produzidos em contexto de trabalho.

Desse modo, o objetivo central a ser alcançado por meio da formação com os gestores consiste em que cada escola, orientada pelos seus diretores e supervisores, elabore seu projeto de formação a partir das necessidades dos professores naquela determinada realidade e que

vejam no supervisor a figura de um articulador, de um “amigo crítico”, como proposto por Imbernón (2011). A par dessas considerações, torna-se importante apresentar a ementa do curso proposto, considerando que sua organização justifica o pretensamente anunciado.

Quadro 6 - Ementa do Curso para gestores escolares

Cadernos de Teoria e Prática	Unidades	Título das Unidades
Caderno I – O trabalho da equipe escolar	1	Expectativas coletivas, responsabilidade individual e responsabilização no trabalho escolar: a aprendizagem do aluno como foco
	2	As atribuições da equipe escolar e o planejamento do trabalho pedagógico
	3	A organização dos espaços e tempos pedagógicos pela equipe escolar
	4	Parcerias da equipe escolar no planejamento de ensino por competências e habilidades
	5	A equipe escolar como agente de transformação para o trabalho pedagógico
Caderno II – O coordenador pedagógico e a articulação dos processos de aprendizagem	1	A identidade profissional do coordenador pedagógico na escola: um processo em construção
	2	O acompanhamento curricular pelo coordenador pedagógico e a formação continuada dos docentes
Caderno III – A escola como espaço de formação continuada	1	A formação continuada dos professores na escola: ação a ser dinamizada pela equipe escolar
	2	Estratégias de acompanhamento do trabalho pedagógico pela equipe escolar
	3	Proposta de Projeto Construtivo-Colaborativo de Formação Continuada de professores na escola: orientações, sugestões e cuidados
Caderno IV – Desafios e oportunidades na implantação da formação continuada dos professores na escola	1	A atuação do educador na constituição dos grupos de formação continuada na escola
	2	Trabalho coletivo na formação continuada dos docentes: aí está o segredo do sucesso
	3	Enfrentando desafios, criando oportunidades na formação continuada dos professores
Novos Rumos da Avaliação na Escola	1	A avaliação como instrumento de aprendizagem no enfoque construtivo do conhecimento
	2	A prova como instrumento de avaliação: tipos e critérios adequados para a elaboração de questões
	3	Procedimentos variados de avaliação: o portfólio e a autoavaliação em foco
ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva . 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004;		
IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional : formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortes, 2011.		
RANGEL, Mary (Org.). Supervisão pedagógica : Princípios e Prática. 12 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013		

Fonte: Elaborado pela autora.

A ementa do curso prima por crescimento profissional, na medida em que possibilita acesso a uma discussão teórica sobre o tema em pauta e busca a prática cotidiana, para que, a partir dela, as teorias ganhem sentido para os gestores.

A ementa do curso para gestores escolares aqui proposto não se mantém original como no programa do MEC, “Fortalecimento do Trabalho da Equipe Escolar”; isso porque ao material desse programa tido como base foram acrescentados outros temas para estudo, como as obras de Isabel Alarcão, Francisco Imbernón e Mary Rangel.

A modalidade de formação é a semipresencial, com carga horária de 200h, sendo 100h presenciais e 100h a distância. Serão entregues Cadernos Teóricos e Práticos para cada gestor. Esse material consiste no apoio do estudo a distância. Os momentos presenciais serão mediados por um formador e terão por base a troca de experiências e reflexão individual e coletiva sobre a atuação dos gestores; esclarecimentos de dúvidas; planejamento; socialização de boas práticas; e apresentação de projetos de formação continuada da escola.

A Tabela 6 apresenta os custos para a realização da formação para os gestores.

Tabela 6 - Custos referentes a formação de gestores

Nº	Itens	Quantidade	Valor Unitário(R\$)	Total (R\$)
01	Apostilas (xerox e encadernação)	39 exemplares	125,00	4.875,00
02	Livro: Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza	13 exemplares	35,60	462,80
03	Livro: Professores reflexivos em uma escola reflexiva.	13 exemplares	40,00	520,00
04	Livro: Supervisão Pedagógica: Princípios e Prática.	13 exemplares	57,00	741,00
05	Lanche (10,00 por pessoa X 12 meses)	39 pessoas	10,00	4.680,00
06	Almoço (20,00 por pessoa X 12 meses)	18 pessoas	20,00	4.320,00
07	Formador ⁵⁹	1 pessoa	620,00	7.440,00
08	Translado ⁶⁰	18 pessoas		
TOTAL				23.038,80

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵⁹Lei Complementar 867/2016, Art. 77, § 5º “Será concedida a Gratificação de Atividade Docente ao Professor Formador, Professor Classe “C”, lotado e em efetivo exercício na Diretoria de Educação e Coordenadorias Regionais de Educação onde atua como formador de docentes, supervisores, orientadores e gestores das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino” (RONDÔNIA, 2016e). A gratificação de atividade docente referida na Lei 867/2016 equivale a R\$ 620,00 acrescida ao salário mensal. Para o formador mencionado no PAE, a Gratificação de Atividade Docente ao Professor Formador consta na tabela de custos num montante de R\$ 7.440,00, equivalente a: R\$ 620,00 X 12 (meses de duração do curso).

⁶⁰ O traslado dos gestores que se deslocarão de outros municípios até Ouro Preto do Oeste mensalmente para as formações ficará a critério da Coordenadoria, que poderá optar pela logística mais apropriada e dentro das possibilidades legais de atuação.

O Ministério da Educação, quando do lançamento do Programa que se propõe replicar neste PAE, anuncia compreender que “o fortalecimento do trabalho da equipe escolar é um processo e não um evento” (BRASIL, 2005, p. 3), num entendimento de que um curso caracterizado como evento pontual, por si só, não daria conta de acompanhar e dar respostas satisfatórias à gestão, considerando toda a sua dinamicidade. Essa mesma compreensão exige que nos afastemos de qualquer pretensão redentora (MAINARDES, 2006), entendendo que um curso, por mais que abarque o tempo pretendido, não resolverá todos os problemas apresentados pela pesquisa. No mais, o trabalho dos gestores como processo se constitui dinâmico, dialético, e sempre conflituoso na medida em que é mediado por relações, carecendo, portanto, que o olhar sobre ele abarque diferentes perspectivas. Assim, pensando nesta dinamicidade da gestão escolar é que no Quadro 7 se apresentam ações complementares à formação dos gestores como uma rede de apoio, onde os gestores possam se sentir apoiados por uma equipe técnica da Coordenadoria desde o momento de seu planejamento.

b) Rede de apoio aos gestores escolares: planejamento, monitoramento e avaliação

A avaliação e o monitoramento são apontados por Condé (2013) como fases fundamentais para o sucesso das políticas, sendo essencialmente na fase da avaliação que os resultados e impactos desejados são verificados. Para o autor, na avaliação é possível aferir se os resultados efetivos da política são coerentes ou diferentes dos elementos inicialmente previstos. Condé (2013) utiliza-se de uma metáfora para dizer que é exatamente na avaliação que a linha entre formulação e implementação se “embola” ou se rompe, expondo a real relação entre as duas fases, confirmando o andamento do desenho original da política ou apontando para necessidade de mudanças, tanto na formulação quanto na implementação.

Por sua vez, o planejamento da escola, especificamente falando, busca adequar as ações institucionais ao contexto externo de amplo aspecto como às normas da macroestrutura, sem perder de vista a realidade local e as necessidades específicas daquele grupo. A elaboração do plano de trabalho anual para o gestor justifica-se por definir prioridades, representar segurança para o alcance dos objetivos, focar metas concretas e delimitar o tempo de atuação do grupo, definindo a responsabilidade de cada um. Isso porque um planejamento voltado para os professores e sua formação deverá se pautar nos princípios da gestão democrática, principalmente se tomado como necessário investir numa política de formação continuada que valorize os professores e as escolas como capazes de articular os seus próprios projetos.

A análise documental apontou para alguns limites técnicos no plano de ação da base amostral, fato que demanda uma intervenção da Coordenadoria, no sentido de colaborar para a superação de tais dificuldades, indo além de um monitoramento burocratizado, como a Coordenadoria vem conseguindo realizar, conforme discutido no escopo desse estudo.

Considerando que o Art. 6º da Portaria 1867/2016 – que regulamenta a operacionalização da atividade docente, planejamento e formação continuada e/ou atividades independentes no âmbito das escolas estaduais – determina que caberá às Coordenadorias acompanhar o planejamento e o desenvolvimento da formação continuada (RONDÔNIA, 2016a), a ação proposta no Quadro 7 traz como objetivos: colaborar com a implementação da formação continuada nas escolas da jurisdição através do acompanhamento sistemático do planejamento, monitoramento e avaliação; desenvolver uma ação integrada com os gestores visando à melhoria do ensino; acompanhar e oferecer suporte à formação dos profissionais da rede estadual de sua área de abrangência; monitorar e avaliar o planejamento e o desenvolvimento da formação continuada e/ou atividades independentes nas escolas da jurisdição, conforme determina a legislação.

Alguns aspectos que podem ser considerados pela rede de apoio através de reflexão conjunta com os gestores: Gestão do tempo, orientá-los a assumir a gestão do seu tempo elencando prioridades; sobrecarga do supervisor, além de orientá-los a assumir a gestão do seu tempo elencando prioridades, pode-se sugerir que tenham professores especialistas como líderes parceiros; quanto a dificuldades apresentadas em reunir os professores, sugere-se que os horários sejam organizados de modo que os pares de uma determinada disciplina tenham em comum as mesmas horas-atividades, ou seja, que haja convergência dos tempos por disciplina, ou ainda orientar os gestores quanto à montagem de horários de aula de forma que os professores por área do conhecimento tenham tempo comum de planejamento e atividades independentes. Deste modo, acredita-se que as escolas, paulatinamente, passem a organizar os horários dos professores de forma que cada área do conhecimento tenha um tempo comum reservado para planejamento e formação.

No entanto, reconhece-se que no contexto atual de professores trabalhando em mais de uma escola, essa organização não seja tarefa fácil, mas é possível, contando que os próprios professores podem participar desse planejamento dando suas sugestões. Qualquer avanço, nesse sentido, é um ganho significativo, pois fará com que os encontros entre pares para estudo, reflexão e troca de experiências passem a ser mais frequentes, inibindo a prática dos encontros esporádicos que não se caracterizam como formação continuada.

Por outro lado, na prática cotidiana escolar várias situações podem transformar-se em ações de formação continuada, como as reuniões pedagógicas, observação das aulas, conselhos de classe, organização curricular, análise do rendimento dos estudantes, estudo e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), atividades por projetos, análise dos resultados das avaliações externas, sessão de estudos sobre problemas concretos da escola ou de classe em particular. Nesse sentido, fazendo dessas oportunidades momentos formativos, o supervisor se sentirá fortalecido em sua ação, saindo da situação de desconforto por julgar-se despreparado.

Quadro 7 - Rede de apoio aos gestores escolares tendo em vista o planejamento, monitoramento e avaliação da formação continuada na escola.

O quê?	Planejamento
Por quê?	✓ Oferecer suporte à ação gestora, propondo situações que incentivem a reflexão sobre a construção de um planejamento coletivo que leve a concretização da formação continuada em âmbito escolar;
Onde?	Sede da Coordenadoria e escolas da jurisdição
Quando?	Início do ano letivo
Quem?	-Gerente Pedagógica; Técnicos da Coordenadoria ⁶¹ ; Diretores e supervisores.
Como?	-Reuniões técnicas; Reuniões pedagógicas; Acompanhamento in loco nas escolas
Quanto?	As ações propostas não demandam custos extras, pois todas as sugestões são em caráter de ajustes sobre ações já realizadas pela Coordenadoria ou previstas na legislação.
O quê?	Monitoramento
Por quê?	Monitorar a execução das ações; colaborar na análise dos indicadores de aproveitamento;
Onde?	Escolas da jurisdição
Quando?	Bimestral
Quem?	-Gerente Pedagógica; Técnicos da Coordenadoria; Diretores e supervisores.
Como?	-Reuniões técnicas; Reuniões pedagógicas; Acompanhamento in loco nas escolas
Quanto?	As ações propostas não demandam custos extras, pois todas as sugestões são em caráter de ajustes sobre ações já realizadas pela Coordenadoria ou previstas na legislação.
O quê?	Avaliação
Por quê?	Desenvolver uma ação integrada com a equipe gestora visando a avaliação.
Onde?	Sede da Coordenadoria e escolas da jurisdição
Quando?	Bimestral
Quem?	-Gerente Pedagógica; Técnicos da Coordenadoria; Diretores e supervisores.
Como?	-Reuniões técnicas; Reuniões pedagógicas; Acompanhamento in loco nas escolas
Quanto?	As ações propostas não demandam custos extras, pois todas as sugestões são em caráter de ajustes sobre ações já realizadas pela Coordenadoria ou previstas na legislação.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁶¹ A Gerente Pedagógica fica alocada aqui como responsável pelos motivos já apresentados na subseção 1.3.2. Sobre os técnicos sugere-se que sejam, preferencialmente, os que participarem do curso de formação para gestores.

Ao consolidar uma rede de apoio aos gestores frente à formação continuada na escola, a Coordenadoria se dispõe a um acompanhamento sistemático desde o momento do planejamento, passando pelo monitoramento e culminando com uma avaliação que forneça subsídios para o replanejar.

Uma rede de apoio aos gestores que propicie acompanhamento sistemático de sua atuação exige que os técnicos também sejam preparados para que consigam realizar intervenções qualificadas, que de fato os auxiliem frente aos desafios que veem enfrentando. Por essa razão, sugere-se que os técnicos participem da formação juntamente com os gestores e mantenham grupos de estudos; enfim, que a Coordenadoria zele também pela formação dos técnicos, favorecendo tempo de estudo, reflexão e troca de experiências.

c) Criação de grupo de estudo sobre educação especial e educação inclusiva

Esta ação propositiva refere-se a uma informação importante apresentada pelos gestores e confirmada pelo Questionário Contextual (SAEB/2015), no que diz respeito à necessidade dos professores por formação sobre educação especial. A princípio, esse tema, assim como todos os demais relacionados a necessidades dos professores, é visto sob a perspectiva da formação continuada na escola, em primeiro lugar por ser esse paradigma de formação o foco da pesquisa e em segundo pelo entendimento proporcionado por Imbernón (2011), ao afirmar que “temos que superar a dependência profissional. Basta de esperar que os outros façam por nós as coisas que não farão” (p. 113). O autor conclui dizendo que a melhoria da formação do professor reside em estabelecer caminhos conquistando melhorias pedagógicas entre o próprio grupo profissional.

Assim sendo, a proposta para estudar sobre educação especial é que haja leituras, debates e reflexões sobre a própria atuação dos professores em sala de aula, troca de experiências, socialização de boas práticas, acesso a pesquisas e textos acadêmicos capazes de repertoriar as discussões em pequenos grupos de professores, busca conjunta de alternativas para uma melhor atuação em benefício do aluno, dentre outras. São estratégias que fortalecem a autonomia intelectual e o desenvolvimento profissional do professor, num esforço de valorização e crescimento entre pares iguais, nesse momento sem a presença de um palestrante ou formador externo, mas um aprendizado a partir da reflexão sobre a ação cotidiana. Pois, como mostrado por Imbernón (2011), “a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (p. 36).

Contudo, verifica-se que a educação especial, apesar de ser instituída como política pública através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), ainda não é uma realidade no país, carecendo de incentivos financeiros, investimentos em formação de professores, revisão metodológica e curricular para ser inserida de fato nas escolas brasileiras, sob o risco de promover a exclusão dentro de uma proposta que se percebe e se proclama inclusiva. Com isso, qualifica-se também o direito dos professores por outros espaços e propostas formativas que se some a formação continuada na escola. Não à toa, a Política Nacional de Educação Especial assegurada na Meta 4 do PNE garante formação de professores para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2014). Portanto, se reconhece que o desejo e o “alto nível de necessidade” dos professores por formação para atuar com estudantes com necessidades especiais tem significado e razão de ser.

A par dessas considerações, o Quadro 8 apresenta uma ação propositiva que se acredita de possível concretude dentro do âmbito de atuação da Coordenadoria e que venha somar de maneira produtiva à formação continuada na escola. O objetivo consiste que a Coordenadoria demonstre seu apoio e dê sua parcela de contribuição a essa necessidade dos professores apontada pelos dados, num cenário político que segue desconsiderando avanços significativos no campo normativo para a formação de professores, como as representadas pelas estratégias 16 e 18 da Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014).⁶²

Nesse sentido, a proposta consiste na criação de um grupo de estudo ou grupo de formação que se reúna mensalmente para estudar sobre a educação especial. O grupo será articulado e terá todo apoio logístico da Coordenadoria, tendo um técnico como coordenador responsável, organizador, mobilizador, porém não formador, já que o grupo de estudo se caracteriza como esforço e busca coletiva por novos saberes, um aprendizado solidário e significativo para todos sem a prescrição de soluções prontas, ou formação baseada em transmissão de conhecimentos.

A proposta não se trata de um curso com carga horária fechada, ementa rígida e número de participantes fixos. Estas variáveis poderão ser alteradas de acordo com as necessidades e as possibilidades dos integrantes do grupo. O objetivo principal com a proposta é o aprendizado sobre a temática proporcionado por meio de grupos de estudo, ao mesmo tempo em que se

⁶² Meta 4 Estratégia 16 - Referenciais teóricos específicos nos cursos de formação de professor; Meta 4 Estratégia 18 - Parcerias para ampliação da oferta de formação continuada a produção de material acessível. **Estratégias não realizadas.** Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva/>>.

propõe a disseminar a ideia dos grupos de estudo entre pares tanto para este como para outros temas de relevância para os professores.

Quadro 8- Grupo de estudo: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

O quê?	Criação de grupo de estudo sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Por quê?	Promover a ideia de grupo de estudo como uma opção de estratégia formativa; Contribuir com estudos sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Valorizar o aprendizado entre pares iguais que podem aprender juntos.
Onde?	Sala de formação localizada nas dependências da Coordenadoria de Ouro Preto do Oeste.
Quando?	Setembro de 2018 a outubro de 2019.
Quem?	Público-alvo: 2 técnicos da Coordenadoria, 1 profissional da educação por escola da jurisdição, professor, orientador, diretor, supervisor, que opte espontaneamente a fazer parte do grupo de estudo, formando ao todo um grupo de 16 pessoas.
Como?	Encontros mensais de 4 horas cada.
Quanto?	R\$ 2.700,00. Valor referente a um lanche a ser servido nos 12 encontros previstos. O traslado dos componentes do grupo de estudo que se deslocarão de outros municípios até Ouro Preto do Oeste ficará a critério da Coordenadoria, que poderá optar pela logística mais apropriada e dentro das possibilidades legais de atuação. O material de estudo não representa custos, pois o grupo poderá utilizar-se de materiais disponibilizados em mídia.

Fonte: Elaborado pela autora.

A princípio, será sugerida uma pauta de estudos e fontes de pesquisa para o grupo, contudo se reafirma que consiste apenas em sugestão, a título de complementariedade à ação propositiva, mas que efetivamente os temas para estudo deverão surgir da necessidade e do interesse do grupo.

A sugestão é que esta ação propositiva, relativa ao grupo de estudo, seja monitorada e avaliada, assim como todas as demais propostas deste PAE e que, após findar o prazo estabelecido, seja considerada a pertinência de sua continuidade por igual período.

O Quadro 9 apresenta sugestões de tema para estudo sobre educação especial e fontes de pesquisa:

Quadro 9- Sugestão de Pauta de estudo e Fontes de Pesquisa

Ord.	Sugestão de Pauta de estudo e Fontes de Pesquisa
01	Portal Diversa: Educação Inclusiva na Prática. http://diversa.org.br/
02	Instituto Rodrigues Mendes. https://institutorodrigomendes.org.br/
03	Coleção "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar" Fascículo 1 Fascículo 2 Fascículo 3 Fascículo 4 Fascículo 5 Fascículo 6 Fascículo 7 Fascículo 8 Fascículo 9 Fascículo 10
04	Atendimento Educacional Especializado AEE - Pessoa com Surdez AEE - Deficiência Física AEE - Deficiência Mental AEE - Deficiência Visual AEE - Orientações Gerais e Educação a Distância Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Revista Inclusão Nº 1 Revista Inclusão Nº 2 Revista Inclusão Nº 3 Revista Inclusão Nº 4 Revista Inclusão Nº 5 Revista Inclusão Nº 6 Revista Inclusão Nº 7 Revista Inclusão Nº 8 Revista Inclusão Nº 9
05	Ensaio Pedagógico - Programa Educação Inclusiva (2006) Ensaio Pedagógico - Construindo Escolas Inclusivas Experiências Educacionais Inclusivas - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade Série Educação Inclusiva - Referências para Construção dos Sistemas Educacionais Inclusivos Documento Subsidiário à Política de Inclusão Direito à Educação - Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais Educar na Diversidade: Material de Formação Docente - 2006 Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental Brincar para Todos Orientação e Mobilidade - Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual A construção do conceito de número e o pré-soroban Grafia Braille para a Língua Portuguesa Normas Técnicas para a produção de textos em braille Grafia Braille para Informática Estenografia Braille para a língua portuguesa Manual Internacional de Musicografia Braille Ensino de Língua Portuguesa para Surdos - Caminhos para a prática pedagógica Ideias para ensinar português para alunos surdos O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação
06	Legislação brasileira sobre Educação Especial. http://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/
07	Inclusive: Educação e Cidadania. http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480

Fonte: Organizado pela autora (2018).

As propostas apresentadas até aqui são de possível exequibilidade pela Coordenadoria, por envolverem nenhuma ou pequena soma orçamentária e por estarem dentro do seu âmbito de atuação enquanto instância intermediária da SEDUC. Assim, este PAE será apresentado à Coordenadora Regional de Educação da Coordenadoria de Ouro Preto do Oeste, para que se valide a proposta e se articule meios para sua execução dentro do tempo previsto. Feitas estas

observações, passa-se ao último tópico, contendo algumas recomendações à Secretaria de Estado da Educação de Rondônia.

d) Recomendações à SEDUC/RO

A pesquisa proporcionou reflexões acerca de certos limites ou dificuldades da implementação da formação continuada na escola dentro da jornada que necessitam de uma intervenção por parte da Secretaria, por extrapolar o âmbito de atuação da Coordenadoria. No entanto, diante da impossibilidade de se apresentar um PAE para a SEDUC, pelo fato do estudo de caso se tratar de um estudo localizado, não podendo, portanto, as dificuldades encontradas na regional Ouro Preto do Oeste serem atribuídas de igual modo a todo o Estado, optou-se por fazer algumas recomendações à Secretaria. Considera-se principalmente que a SEDUC atua com isonomia em relação às coordenadorias, não podendo atuar exclusivamente em favor de uma determinada regional em função de suas dificuldades.

A primeira recomendação se dá no sentido do Estado instituir mecanismos de monitoramento e avaliação da hora-atividade como espaço de formação e desenvolvimento profissional nas escolas da rede, pois só a partir de mecanismos avaliativos a SEDUC poderá conhecer os impactos do cumprimento da Lei Federal 11.738/08 e da Lei Complementar 680/2012 sobre o desenvolvimento profissional dos professores e rever sua atuação enquanto instância superior. As dificuldades enfrentadas pela Coordenadoria de Ouro Preto do Oeste com o uso da hora-atividade em prol do professor também se apresentam nas outras coordenadorias do Estado? Como as escolas da rede estadual vêm utilizando a jornada em benefício da formação continuada na escola? Esse tempo vem tendo valor pedagógico para os professores e, conseqüentemente, para os estudantes da rede? Responder a estas perguntas por meio de processos avaliativos e de monitoramento torna-se crucial para que o Estado observe o enunciado do Conselho Nacional de Educação (CNE), quando, através do Parecer de nº 18/12, afirma que não basta que a lei determine a composição da jornada do professor, enfatizando que, para a lei cumprir seu real papel, ela “deverá vir acompanhada de mudanças na escola, começando pela organização dos tempos e espaços escolares, interação entre disciplinas e outras medidas que serão determinadas pelas políticas educacionais” (BRASIL, 2012, p. 26).

A segunda recomendação diz respeito à Secretaria investir em formação para gestores. A discussão teórica que embasou esse estudo dispôs de elementos conceituais importantes que justificam a necessidade de prepara-los enquanto líderes (ABRUCIO, 2010; BURGOS; CANEGAL, 2011) e enquanto implementadores (CONDÉ, 2013; LOTTA, 2010). Na

superação ou enfrentamento da fraca gestão pedagógica, os autores estudados destacaram como relevante o papel da formação para gestores dizendo que “é preciso formar melhor os líderes, em vez de esperar que os diretores tenham este dom natural” (ABRUCIO, 2010, p. 253), ou destacando a necessidade de investimentos na capacitação técnica dos diretores, “compatíveis com o exercício de uma verdadeira liderança política e pedagógica da escola” (BURGOS; CANEGAL, 2011, p. 35). De maneira especial, recomenda-se que a Secretaria invista na formação dos supervisores devido à reconfiguração de sua atuação e de sua rotina dentro da escola em função do processo de reestruturação da jornada do professor com a Lei do Piso.

Em terceiro, recomenda-se a emissão de um documento orientador por parte da SEDUC que apresente diretrizes aos gestores em proveito da hora-atividade na escola, a exemplo de outras políticas da Secretaria que possuem seu documento orientador de cunho sistemático e pedagógico que favorecem entendimentos e unicidade às escolas da rede, um documento que sirva de parâmetro para os gestores e professores instituírem coletivamente seus projetos de formação continuada para a escola.

A quarta recomendação diz respeito a uma sugestão de ordem estrutural de impacto no setor de recursos humanos da Secretaria: consiste na criação da função de Professor Coordenador de área de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas. Esse profissional não deixaria a regência, mas teria uma redução de 50% no número de aulas sem perder a Gratificação de Atividade Docente⁶³. A atuação do professor coordenador de área estaria muito ligada ao supervisor, porém com responsabilidades específicas sobre sua área de conhecimento.

Como mencionado, a montagem desse modelo teria impacto no setor de recursos humanos por demandar novas contratações de professores, porém compensados pelos benefícios de sua atuação. As vantagens da presença desse profissional dentro das escolas da rede estaria em dar apoio aos professores, colaborar com o supervisor no suporte pedagógico, dar coesão ao trabalho de equipe, coordenar o planejamento por área, articular junto ao supervisor as ações de formação continuada, atuar na implementação da hora-atividade, monitorar o desempenho acadêmico dos estudantes em sua área de atuação. No mais, o que se espera com a figura do professor coordenador de área é que se potencialize a atuação dos supervisores e que estes passem a construir no interior das escolas verdadeiras equipes de liderança, onde o supervisor se sinta mais fortalecido para atuar com a competência esperada diante do coletivo da escola.

⁶³Lei Complementar n. 867, de 12 de abril de 2016.

A sugestão para que o professor coordenador de área continue com 50% do número de aulas prevista para o seu contrato de acordo com a legislação vigente visa manter o professor em contato com a realidade da sala de aula, para que possa falar com os pares de suas experiências de sucesso, de suas dificuldades com os estudantes e acompanhar o desenvolvimento do currículo de maneira mais próxima.

Recomenda-se que o professor coordenador de área seja aquele que, entre seus pares, apresente formação adequada a sua área de atuação, com experiência em regência e que tenha interesse em contribuir de maneira colaborativa com os demais professores da escola. Alarcão (2004) afirma que “professores são atores de primeiro plano” (p. 22); a recomendação pela figura do professor coordenador de área parte do reconhecimento da importância desse profissional destacada por Alarcão, considerando que o reconhecimento e a sensação de pertencer a um grupo de profissionais, com os quais estuda, reflete e discute temas de interesse comum poderá gerar alto nível de comprometimento e motivação entre os professores, o que por sua vez refletirá na qualidade do ensino e nos níveis de aprendizado do estudante. Resumidamente, a função do professor coordenador de área representaria, então, um reforço proveitoso para utilização da hora-atividade na escola.

A última recomendação tem relação com um dado apresentado pelos gestores e confirmado pelo Questionário contextual (SAEB/2015), que diz respeito ao anseio dos professores por formação na área da educação especial (Subseção 2.4.2). Se, por um lado, os estudos de caso fornecem bases frágeis para generalizações (GIL, 2002), característica que impossibilitaria afirmar que esta necessidade dos professores percebida em Ouro Preto do Oeste seja também dos professores do Estado, por outro lado, o mesmo Questionário apresenta, surpreendentemente, o mesmo índice de 74% dos professores⁶⁴ da rede estadual afirmando que possuem alto nível de necessidade de formação específica para trabalhar com estudantes com necessidades especiais. Este elemento autoriza que se insira uma recomendação à Secretaria para que considere esta demanda dos professores.

Embora se defenda, nesta dissertação, a utilização da hora-atividade como espaço de formação continuada na escola, há de se ressaltar que não se considera excluída a necessidade de que a rede assuma, de fato, a política de formação continuada sob sua responsabilidade, que venha ao encontro da necessidade dos professores. Nesta perspectiva, sugere-se que esta demanda apresentada pelos docentes seja atendida pelo Estado através de parcerias com a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) através do Sistema Universidade Aberta do Brasil

⁶⁴ Disponível em: <<http://qedu.org.br/estado/122-rondonia/pessoas/professor>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

(UAB) instituído pelo Ministério da Educação (MEC) com cursos de pós-graduação voltados para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta estratégia demanda baixo custo e logística pouco complexa, tendo em vista que a Universidade Federal de Rondônia mantém 5 polos descentralizados para atendimento UAB (Ariquemes, Buritis, Chupinguaia, Ji-Paraná, Nova Mamoré, Porto Velho e Rolim de Moura).

No mais, ao dar vazão a uma demanda manifesta dos professores, o Estado estaria avançando no cumprimento da Meta 16 do Plano Estadual de Educação (PEE/RO), que se propõe a formar em nível de pós-graduação *lato sensu* 100% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do Plano. Estaria fazendo valer também o seu Plano Estratégico (2016-2020), que também apresenta metas para serem cumpridas até 2020 em relação à formação dos professores em nível de pós-graduação, mas que não passarão de letras mortas se as ações não forem, tão logo, iniciadas e realizadas.

Com estas recomendações à Secretaria se encerra este PAE, com a consciência de que se há limites e entraves em relação à formação continuada na escola, há também infinitas possibilidades para se atender ao direito do professor por formação, seja na escola, utilizando-se do tempo hora-atividade, seja utilizando inúmeras outras estratégias formativas. O inaceitável para uma conduta profissional, minimamente ética, é que um direito legalmente constituído se encerre em si mesmo, abandonando um recurso primordial para a cidadania do educador: sua formação ao longo da carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de contribuir com o debate acerca da hora-atividade como espaço de formação contínua de professores, esse estudo se empenhou em conhecer o contexto de implementação da formação continuada/atividades independentes de uma unidade regional da Secretaria de Estado da Educação no estado de Rondônia, quando pelo aspecto geograficamente amplo da unidade utilizou-se do recorte, limitando o campo amostral a 4 escolas da rede.

O estudo caracterizou-se como um estudo de caso com abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de pesquisa a análise documental e grupos focais. O aporte teórico veio para sustentar o paradigma de formação adotado como desejável quando se refere à formação continuada em âmbito escolar e possibilitar uma reflexão necessária quando se propõe a pensar em implementação de políticas públicas para a educação.

A análise dos dados culminou num esforço dialético de pensamento, no qual o que parecia tão evidente se via submergir a cada tentativa de entendimento, expondo insistentemente o contraditório. Os olhares, os sentimentos, os desejos, as frustrações e as tensões foram coesos nos grupos focais a ponto de fundir-se, como que numa só voz. Por outro lado, tornaram-se vozes confusas quando se misturavam com vozes de sujeitos ausentes, desafiando a atenção da pesquisadora a não perder de vista o seu real interlocutor naquele exato instante da fala.

Num esforço de busca por respostas para a questão norteadora – quais possibilidades e limites perpassam a política de formação continuada de professores em serviço, fomentada pelo Estado de Rondônia a partir da Lei do Piso? –, a pesquisa confirmou as evidências, apontou outros problemas e possibilitou o avanço da reflexão teórica sobre as implicações de políticas públicas voltadas para a formação docente e o seu complexo processo de implementação.

Vale lembrar que é no contexto das reformas para a educação ocorridas a partir da década de 1990 que o Brasil, com o intuito de assumir os compromissos firmados na Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jomtien 1990), lança o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) e desencadeia, a partir de então, um processo de discussão acerca da formação de professores, ainda que limitado ao campo das Leis e Decretos e ainda que muito relacionado ao interesse econômico, associando a formação contínua dos professores a um conceito neoliberal de educação de qualidade para todos. A partir dessa realidade histórica, a pesquisadora assume, inspirada em Paulo Freire (2001), que a formação continuada para os professores é importante não porque certa ordem política e poder econômico estejam a exigir, mas acima de tudo é importante porque o professor tem consciência da “finitude” de seu saber,

reconhece-se como um ser “inconcluso” e assim sabe que pode saber mais e fazer melhor o que se propôs a fazer, deixando transparecer a correlação da formação do professor com qualidade da educação, mas uma relação que aponta para uma qualidade social da educação ou uma educação de qualidade socialmente referenciada, distante, portanto, de uma ordem de mercado.

Assim, partindo da convicção que assume o conceito de aprendizagem contínua ao longo da carreira como necessidade e direito dos professores, é que lançou-se ao desafio de compreender os entraves na implementação da hora-atividade e entender o porquê da oportunidade presente na Lei 11.738/08 para favorecimento de reflexão, troca de experiências e aprendizado entre pares não vir se concretizando no entorno observado, tendo em vista o objetivo de apresentar propostas alternativas através da propositura de um Plano de Ação Educacional. Com efeito, o PAE foi apresentado como uma possibilidade que considera todas as incertezas das políticas públicas voltadas para a educação e que torna “impossíveis os diagnósticos ou receitas congeladas no tempo, exigindo aprendizagem e diálogo constantes com a realidade e com os processos e atores da mudança” (TORRES, 2000, p. 76).

A pesquisa possibilitou a constatação de todos os entraves percebidos como evidências, como: tempo dos professores e gestores como terreno extremamente conflituoso; atuação gestora cerceada por fatores que a impedem de atuar pedagogicamente; frágil concepção sobre formação continuada em âmbito escolar; ausência de formação para os gestores escolares; fraca presença da Coordenadoria, conflitos latentes e evidentes gerados no campo relacional, dentre outros aspectos abordados na análise. Por outro lado, a pesquisa possibilitou constatar inúmeras possibilidades para que a formação continuada dos professores aconteça. Possibilitou constatar, acima de tudo, que os professores querem formação continuada, querem uma formação que os ajude em sua realidade de sala de aula, que os ajude a ensinar melhor.

Gil (2002) afirma que um estudo pode ser reconhecido como válido quando se mostrar capaz de levantar outras questões a serem estudadas. Nesse sentido, ao afirmar que esta pesquisa permitiu a constatação de possibilidades e limites na utilização da hora-atividade como espaço de formação, também se torna necessário afirmar que, de modo igual, levantou outras questões a serem enfrentadas por futuros estudos. Por exemplo, suscitou a necessidade de pesquisas que busquem analisar como os professores veem sua formação, o que pensam sobre a formação continuada, quais suas opiniões, percepções e expectativas sobre o tema. Torna-se importante recordar que neste estudo o foco incidiu sobre os gestores por se tratar de implementação de política; contudo, abriu-se um fosso que dificultou a análise na medida em que os gestores traziam os professores à cena. Contribuíram sobremaneira para a superação dessa dificuldade

os dados do Questionário Contextual do SAEB/2015, que quando confrontados com os dados produzidos pelos grupos focais sustentaram a análise, proporcionando melhor entendimento.

Ainda se apresenta como relevante para novas pesquisas analisar o impacto da Lei 11.738/08 na rotina escolar e na atuação do supervisor, uma vez que a aplicabilidade da lei requer novas estruturas e novas formas de atuação da equipe gestora, essencialmente do supervisor, que tem o seu tempo e o seu espaço de atuação alterado pela lei, na medida em que há extensa correlação entre ele e o professor, ator principal da nova jornada.

De igual maneira, entender como as redes municipais do estado de Rondônia têm utilizado o tempo da hora-atividade em favor dos professores também se apresenta como tema para futuras pesquisas, pois, como este estudo apresentou, as redes municipais do Estado têm logrado vantagens quanto ao cumprimento da Lei do Piso em relação a outros estados da federação. Nesse sentido, entender se as redes municipais têm conseguido investir na formação dos docentes utilizando-se desse tempo legalmente assegurado pode trazer ganhos para toda a educação básica da rede pública do Estado.

Para finalizar, importa destacar que a defesa da hora-atividade como espaço de formação na escola, a defesa do estudo entre pares tendo como matéria a reflexividade sobre a realidade cotidiana, a defesa da hora-atividade como prática de gestão escolar – em nada exclui ou neutraliza a responsabilidade política por uma sólida formação inicial e continuada para todos os professores. É preciso que se insista que a formação docente inicial e continuada esteja continuamente na agenda das políticas públicas, num entendimento que a formação continuada não pode ser concebida desligada da formação inicial, ou vista como complementação ou remendo desta.

Ainda, a formação continuada não pode ser considerada como panaceia para todos os problemas da educação brasileira, basta que seja vista como direito do professor em exercício e que esse direito seja assegurado pelas instâncias competentes. Contudo, a luta por esse direito não constitui uma luta desvinculada de outras lutas por uma verdadeira política de valorização profissional dos professores, que contemple formação, salário, carreira e condições de trabalho. Um retorno à história da educação no Brasil mostra que os problemas relacionados à formação e valorização docente deitam raízes, portanto, não serão superados em curto espaço temporal; por isso, há de se aproveitar as pequenas possibilidades (como o tempo da jornada destinado para estudo) e iniciar as mudanças desejadas e necessárias. No mais, a própria formação continuada na escola poderá ser estratégica para a conquista da cidadania, na medida em que fortalece a coletividade, a capacidade de refletir sobre a prática, fortalece os laços entre pares, o sentimento de pertença e o compromisso ético com o sucesso do estudante.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos e Pesquisas educacionais**, v. 1, p. 274, 2010. Disponível em: <http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/abrucio_-_gestao_escolar_e_qualidade_da_educacao_um_estudo_sobre_dez_escolas_paulistas.ppd>. Acesso em: 08 de set. 2017.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Isabel. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador: v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed.70 Lda, 1995. Disponível em:< <https://pt.slideshare.net/RonanTocafundo/bardin-laurence-anlise-de-contedo>>. Acesso em: 13 de mar. 2018.

BAUER, Adriana. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.28. n.02. p. 61-82. jun. 2012. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a04v28n2.pdf>> Acesso em:10 de set. 2017.

BORGES, Célio José. **Professores leigos em Rondônia: entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – O PROHACAP**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101564/borgescjdrarafcl.pdf?seqseque=1>>. Acesso em: 19 de ago. 2017.

BRASIL. **Decreto Lei nº 6755**, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 23 de maio 2016.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 25 de nov. 2017.

_____. **Decreto Lei nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>>. Acesso em: 15 de ago. 2017.

_____. **Decreto Lei nº 8.752**, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 16 dez. 2017.

____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, Brasília: INEP, 2017. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 22 de ago. 2017.

____. **Lei Complementar Nº 41**, de 22 de dezembro de 1981. Cria o Estado de Rondônia, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp41.htm>. Acesso em: 05 de dez. 2016.

____. **Lei nº 7.011**, de 8 de julho de 1982. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Rondônia. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7011.htm>. Acesso em: 15 de mar. 2017.

____. **Lei Federal nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Disponível em:< www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 05 de dez. 2016.

____. **Lei nº 13005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 01 de dez. 2016.

____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 de ago. 2017.

____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB/09/2009**. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>. Acesso em: 19 de ago. 2017.

____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB/18/2012**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11791-pceb018-12&Itemid=30192>. Acesso em: 24 de ago. 2017.

____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008b. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 29 de maio 2018.

____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 de maio 2016.

____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB/03/97**. Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1997. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 19 de ago. 2017.

____. Ministério da Educação. **Resolução/CNE/CP/02/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70437-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 de set. 2017.

____. Ministério da Educação. **A formação do professor para a Educação Básica: perspectivas** / Michel Brault. Trad. Joaquim Osório Pires da Silva. Brasília: MEC/UNESCO, 1994. 66 p. (Série Inovações).

____. Ministério da Educação. **Fortalecimento do trabalho da equipe escolar**. Caderno de Teoria e Prática. vol. I, II, III, IV. Brasília: MEC/FNDE, 2005.

____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

____. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. - Brasília: MEC, 1993 – Edição Escolar. Versão acrescida 136 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 14 de ago. de 2017.

____. **Plano Nacional de Educação**. – Brasília: Senado Federal Comissão de Educação, UNESCO, 2001. 186 p.

____. **Referenciais para formação de professores**: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1999. 177 p.

____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167**. Brasília: 2011. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=626497>>. Acesso em: 23 de ago. 2017.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na Reforma da Educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, 517 p.

BURGOS, Marcelo. **Liderança Educacional e Gestão Escolar**. O cotidiano das diretoras e apontamentos para escolas de sucesso. 2017. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=4071>>. Acesso em: 22 de março de 2017.

BURGOS, Marcelo; CANEGAL, Carolina. Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, V.1, N.1. 2011. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/2>>. Acesso em: 05 de nov. 2017.

CALHOUN, Emily; JOYCE, Bruce. As mudanças “de dentro para fora” e de “fora para dentro”: lições dos paradigmas da melhoria escolar do passado e do presente (2ª parte). In:

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na Reforma da Educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. Seção 9. p. 486-493.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas: v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622015000100037&script=sci_abstract>. Acesso em: 15 de ago. 2017.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Ver. Bras. Enferm., Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672004000500019&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 de mar. 2018.

CARLOMAGNO, Márcio C. ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, vol. 7, n. 1, 2016. Disponível em:< <http://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>>. Acesso em: 09 de mar. 2018.

CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor, para invertir mas**: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe. Santiago, Chile: 2005. Disponível em:< <http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3944>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a caixa**: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. Responsabilização na Educação. Disponível em:< <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/viewFile/24/22>>. Acesso em: 05 de maio 2017.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Brasil). **Institucional**. Conselho Nacional de Entidades. 1990. Disponível em:< <http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte.html>>. Acesso em: 7 set. 2017.

DAVIES, Scott; GUPPY, Neil. Globalização e reformas americanas em democracias anglo-americanas. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. Seção 7. p. 354-364.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

DOWBER, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. **Estudos Avançados** 21. 2007. SciELO. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a06v2160.pdf>. Acesso em: 25 de maio 2017.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica**: Princípios e práticas. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

____. Supervisão educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/202.pdf>>. Acesso em: 03 de out. 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 de set. 2017.

____. Um novo modelo para a formação de professores. **Artigo online**. Disponível em: <https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/modelo_formacao_professores.pdf> Acesso em: 20 de set. 2017.

____ (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. – Brasília: UNESCO, 2009, p. 294. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em: 21 de set. 2017.

____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod_resource/content/1/GATTI%2C%20Bernadete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf> Acesso em: 01 de nov. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2008, 220 p.

____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2002, 176 p.

GORAYEB, Anísio. Território Federal do Guaporé. **NEWSRONDÔNIA. Artigo online**. Porto Velho, 11 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://www.newsrondonia.com.br/noticias/territorio+federal+do+guapore/63083>>. Acesso em 29 jan. 2018.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

IBGE (Comp.). Cidades – **Rondônia. Ouro Preto do Oeste, histórico**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=110015&search=rondonia|ouro-preto-do-oeste|infograficos:-historico>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 53-79.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Burocracia e implementação de políticas de saúde: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=4897>>. Acesso em 15 de out. 2017.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

QEDU (Ed.). **Matrícula e Infraestrutura: Taxas de Rendimento. Distorção Idade-Série 2016**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/122-rondonia/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2016>. Acesso em: 02 set. 2017.

_____. **Comparando o aprendizado: Rondônia. Prova Brasil, 2015**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/122-rondonia/compare>>. Acesso em: 02 set. 2017.

_____. **Questionário diretor Prova Brasil 2015**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/122-rondonia/pessoas/diretor>>. Acesso em: 07 set. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 115-134.

RONDÔNIA, Governo do Estado. **Constituição do Estado de Rondônia**. Texto atualizado até a Emenda Constitucional N° 124/2017. Disponível em: <
http://www.al.ro.leg.br/institucional/constituicao-do-estado-de-rondonia/ce1989_ec124.pdf/view> Acesso em: 10 fev. 2017.

____. Governo do Estado. **Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão**. Perfil do Estado de Rondônia. Disponível em:<
[http://www.sepog.ro.gov.br/Uploads/Arquivos/PDF/PerfilRondonia/GOVERNO%20DO%20ESTADO%20DE%20ROND%C3%94NIA%20perfil%202017_2\(1\).pdf](http://www.sepog.ro.gov.br/Uploads/Arquivos/PDF/PerfilRondonia/GOVERNO%20DO%20ESTADO%20DE%20ROND%C3%94NIA%20perfil%202017_2(1).pdf)>. Acesso em 29 jan. 2018.

____. Governo do Estado. **Decreto 9053**, de 10 de abril de 2000. Dispõe sobre a estrutura básica e estabelece as competências da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Disponível em: <
http://www.creariquemes.com.br/arquivos/2000_DEC_Est_n_9053_Dispe_sobre_a_ESESTRUTU_Bsica_da_SEDUC.pdf>. Acesso em: 31 agos. 2017.

____. Governo do Estado, **Decreto 16. 860**, de 25 de junho de 2012b. Altera o Decreto 953 de 10 de abril de 2000. Disponível em:<
http://www.creariquemes.com.br/arquivos/2012_DEC_Est_n_16860_Altera_a_ESTRUESTR_Bscia_da_Seduc.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017.

____. Governo do Estado. **Lei Complementar n. 680**, de 07 de setembro de 2012a. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências. Disponível em:<
http://www.diof.ro.gov.br/doe/07_SETEMBRO_ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

____. Governo do Estado. **Lei N° 3.565**, de 03 de junho de 2015c. Institui o Plano Estadual e Educação de Rondônia. Disponível em:<
<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/L3565-PL.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

____. Governo do Estado. Diário Oficial do Estado de Atos do Executivo. **Lei Complementar n. 887/2016**. 2016g. Disponível em:< http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/07/Doe-04_07_2016.pdf>. Acesso em: 07 de dez. 2016.

____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de Orientações Básicas em Legislação Educacional: Procedimentos de Escrituração e Inspeção Escolar**. 6. ed. Coordenação de Inspeção Escolar - CIE/SCAGE/GE/SEDUC-RO, 2013.

____. Governo do Estado. **Lei Complementar N° 901**, de 12 de setembro de 2016f. Dispõe sobre a alteração do Quadro de cargos de direção superior de órgãos do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Disponível em:<
<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/LC901.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2017.

____. Governo do Estado. **Lei Complementar n. 867**, de 12 de abril de 2016e. Altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 680, de 7 de setembro de 2012.

Disponível em:< ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/LC867.doc>. Acesso em: 13 fev. 2017.

____. Governo do Estado. **Lei n. 3.972**, de 10 de janeiro de 2017. Altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013, que "Dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia e dá outras providências." 2017a. Disponível em: < http://www.sintero.org.br/arquivos/Lei_3972_Gesto_Democrtica.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

____. Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar n. 829/2015-GAB/SEDUC**. Dispõe sobre a criação das Coordenadorias Regionais de Educação I e II - CRE e o Núcleo de Apoio à CRE - NAC e dá outras providências, 2015b. Disponível em:< www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/04/DOE-_04_04_2016.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2017.

____. Governo do Estado de Rondônia. Secretaria de Estado da Educação (Org.). **Pacto pela aprendizagem**: todos unidos no Pacto pela aprendizagem. 2017b. Disponível em: <<http://pactopelaaprendizagem.seduc.ro.gov.br/>>. Acesso em: 7 set. 2017.

____. Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. **Portaria n. 1867/2016-GAB/SEDUC**, 2016a. Disponível em:< http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/06/Doe-31_05_2016.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016.

____. Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. **Portaria n. 3832/2015-GAB/SEDUC**, 2015a. Disponível em:< <https://drive.google.com/file/d/0B5OPQkdSoL6uSzdOaDIwalEzNk0/view>>. Acesso em: 08 mai. 2017.

____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria n. 4563/2015-GAB/SEDUC**. Estabelece normas para regulamentar e orientar ações pedagógicas no âmbito das escolas públicas estaduais e dá outras providências. 2015d. Disponível em:< http://diario.seduc.ro.gov.br/manual/arquivos/PORTARIA_n_4563.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.

____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria n. 2724/2016b-GAB/SEDUC**. Regulamenta o conceito, os requisitos e atribuições do professor formador.

____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria n. 0436/2010-GAB/SEDUC**. Estabelece competências/atribuições do Orientador Educacional, Supervisor Escolar e Psicólogo Educacional, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências. Disponível em:< <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/legislacao.html>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estratégico 2016/2020**. Coordenadoria de Planejamento e Desenvolvimento Organizacional. CPDO/SEDUC. 2016c. Disponível em:< <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/134055129/doero-30-12-2016-pg-67/>>. Acesso em 30 ago. 2017.

_____. Governo do Estado. **Plano Estratégico 2016-2020**: Governo do Estado de Rondônia. Porto Velho: 2016d. 74p. Disponível em:< <http://www.rondonia.ro.gov.br/plano-estrategico-2016-2020/>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Governo do Estado. **Resumo do acordo de cooperação técnica Nº 01/2017c**. Autos Processuais nº 01.1601.13472-00/2017 Interessado: CNTE/CMID/DGE/SEDUC. Disponível em:< http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2017/09/Doe-11_09_2017.pdf> Acesso em 29 jan. 2018.

SEGATTO, Catarina Ianni. Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses. **Temas de Administração Pública**, v. 4, n. 7, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/temasadm/article/view/6189> >. Acesso em: 02 de fev. 2018.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Sousa Tavares. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. 17ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Rosa María. **Reformadores e docentes**: a mudança educacional presa entre duas lógicas. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Magisterio Nacional, 2000. Disponível em:< http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/01/reformadores-e-docentes_torres_rm_traduzido_2000.pdf> Acesso em: 25 jun. 2017.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Disponível em:< <http://www.ppgp2.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3351>>. Acesso em 02 out. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL: DIRETOR

Prezado(a) Diretor(a),

Esta atividade (Grupo Focal) é parte da pesquisa do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a SEDUC/RO. Sou cursista do programa e tenho como tema da dissertação “A Formação Continuada de Professores em Âmbito Escolar”.

Nosso objetivo neste encontro de grupo focal é ouvir de vocês, enquanto gestores escolares, como vem ocorrendo a implementação da política pública de formação continuada de professores em serviço nas escolas onde atuam, quais suas dificuldades e limites para que a formação na escola se realize como prevista na legislação.

Solicito sua colaboração, comprometendo-me que as informações aqui prestadas não serão identificadas. Com as informações busca-se produzir dados para fundamentar a análise com vistas a contribuir com propositura de sugestões.

Sintam-se à vontade para expressar sua opinião. Teremos conosco 2 técnicas da Coordenadoria que farão os registros das falas sem identificar a autoria.

Agradeço sua valiosa contribuição!

Soeli Fagundes de Almeida.

Quebra-Gelo: Motivando o debate:

- ✓ “A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”. (NÓVOA, 1991, p.30)

Questão inicial: Deixar todos falarem livremente sobre sua concepção de formação continuada. Outras questões serão introduzidas, surgindo de acordo com a deixa dos participantes, sem um roteiro fixo. Contudo, tendo o cuidado e a preocupação de não deixar fugir ao tema proposto.

Roteiro para discussão (utilizar se necessário):

1. Relate como é a organização dos horários destinados a formação continuada e/ou atividades independentes em sua escola.

- ✓ Os encontros de formação com os professores acontecem individual, em pequenos grupos ou com o coletivo de professores?
- ✓ Como é a frequência dos professores nos encontros?
- ✓ Em que horário é realizado os encontros de formação?

2. No seu entendimento qual seria o seu papel na articulação para que o professor participe das formações?

- ✓ Vocês, enquanto diretores participam dos encontros?
- ✓ Como agem com os professores que faltam aos encontros?
- ✓ Conversam e planejam junto com os supervisores os momentos formativos na escola?
- ✓ A seu ver qual o principal problema na formação de professores na escola?

3. Na sua avaliação as atividades realizadas nas horas destinadas à formação continuada e/ou atividades independentes têm contribuído para o trabalho dos professores em sala de aula?

- ✓ Ocorre dispensa de estudantes para realizar a formação continuada na escola?
 - ✓ Se ocorre, essas aulas são repostas?
 - ✓ Você considera que os professores estão satisfeitos com o trabalho de formação que vem realizando na escola?
4. Você recebeu alguma formação/orientação para fazer frente à implementação da hora-atividade com formação continuada e/ou atividades independentes de professores na escola?
- ✓ Como você entende que a CRE poderia contribuir para a formação continuada na escola?
 - ✓ Você gostaria de receber alguma formação enquanto gestor para atuar frente a formação continuada na escola?
 - ✓ Em sua opinião, qual o maior desafio enfrentado pela escola na implantação da política da Hora-atividade?
5. Qual sua opinião sobre a formação disponibilizada pela SEDUC/RO por meio da Operadora “VIVO”?
- ✓ Considera que esta formação (Operadora VIVO) contribui com a reflexão sobre a prática docente?
 - ✓ Como os professores tem recebido esse novo formato de formação por meio da operadora telefônica Vivo?
6. Em sua opinião, o tempo, a estrutura física e os recursos (humanos e materiais) existentes na escola são adequados para que esse tempo da formação continuada e/ou atividades independentes seja bem utilizado?
7. Gostariam de abordar e comentar outros aspectos da formação na escola que não foram aqui mencionados?

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL: SUPERVISOR

PARTE I: a ser respondida por escrito após a realização do grupo focal

Prezado(a) supervisor(a),

Esta atividade (Grupo Focal) é parte da pesquisa do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a SEDUC/RO. Sou cursista do programa e tenho como tema da dissertação “A Formação Continuada de Professores em Âmbito Escolar”.

Solicito sua colaboração, comprometendo-me que as informações aqui prestadas não serão identificadas, pessoalmente nem por instituição escolar. Com as informações se busca produzir dados para fundamentar a análise com vistas a contribuir com propositura de sugestões.

Agradeço sua valiosa contribuição!

Soeli Fagundes de Almeida.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS:

1. Qual a sua idade?

() Até 24 anos () De 24 a 34 anos () De 35 a 45 anos () De 46 a 56 anos () Acima de 56 anos

2. Exerce a função de supervisor há:

() Até 5 anos () De 5 a 10 () De 10 a 15 () De 15 a 20 () mais de 20 anos.

3. Em quantas escolas você trabalha?

- a) Apenas nesta escola
- b) Em duas escolas

4. Possui outro vínculo empregatício, considerando rede municipal ou particular de ensino?

() Sim () Não

5. De quais cursos de formação continuada para supervisores você participou, nos últimos 5 anos?

6. A quem você recorre quando precisa de ajuda ou quer trocar experiências?

7. Das atividades abaixo, quais correspondem as suas principais atribuições como supervisor. Enumere em ordem de ocupação do seu tempo:

- () Atendimento aos pais
- () Atendimento aos estudantes
- () Organização burocrática
- () Formação dos Professores
- () Atendimento aos professores (planejamento, orientação, acompanhamento da prática, etc.)
- () Diário eletrônico
- () Projetos da escola/Seduc
- () Organiza e acompanha a aplicação de avaliações externas e analisa os resultados
- () Coordena Conselho de Classe
- () Outros

FORMAÇÃO CONTINUADA EM ÂMBITO ESCOLAR:

1. A formação de professores, considerando as horas destinadas a formação continuada e/ou atividades independentes, ocorre com que frequência em sua escola?

- () Uma vez por semana
 () Uma vez a cada 15 dias
 () Uma vez por mês
 () Uma vez por bimestre
 () Nunca

2. Quem, na escola onde você atua, é responsável por essa formação? (Pode marcar mais de uma alternativa.)

- () Diretor () Professor () Supervisor () Outros

3. Relate como é a organização dos horários destinados a formação continuada e/ou a atividades independentes em sua escola. Faça uma avaliação sobre esta organização:_____

4. Na sua avaliação, as atividades realizadas nas horas destinadas a formação continuada e/ou atividades independentes têm contribuído para o trabalho dos professores em sala de aula?

- () Sim () Não

Justifique:_____

5. Quais critérios você adotaria para julgar como positiva uma ação formativa para os professores em âmbito escolar?

6. Qual seu maior desafio frente a formação continuada na escola?_____

7. O que você sugere para que o tempo destinado a formação continuada na escola seja bem aproveitado?_____

PARTE II: Roteiro para a realização do grupo focal com supervisores

Motivando o debate:

“A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”. (NÓVOA, 1991, p.30)

Questão inicial: Deixar todos falar livremente sobre sua concepção de formação continuada. Outras questões serão introduzidas, surgindo de acordo com a deixa dos participantes, sem um roteiro fixo. Contudo, tendo o cuidado e a preocupação de não deixar fugir ao tema proposto.

Roteiro para discussão (utilizar se necessário):

1. Relate como é a organização dos horários destinados a formação continuada e/ou atividades independentes em sua escola.
 - ✓ Os encontros de formação com os professores acontecem individual, em pequenos grupos ou com o coletivo de professores?
 - ✓ Como é a frequência dos professores nos encontros?
2. No seu entendimento qual seria o seu papel na articulação para que o professor participe das formações?
 - ✓ Os diretores participam dos encontros?
 - ✓ A seu ver qual o principal problema na formação de professores na escola?
3. Na sua avaliação, as atividades realizadas nas horas destinadas à formação continuada e/ou atividades independentes têm contribuído para o trabalho dos professores em sala de aula?
4. Você recebeu alguma formação/orientação para fazer frente à implementação da hora-atividade com formação continuada e/ou atividades independentes de professores na escola?
 - ✓ Como você entende que a CRE poderia contribuir para a formação continuada na escola?
 - ✓ Na sua opinião, quem deveria se responsabilizar pela formação/acompanhamento do Supervisor escolar?
 - ✓ Você gostaria de receber alguma formação enquanto supervisor para atuar frente a formação continuada na escola?
5. De que forma você considera que a implementação da hora destinada para formação continuada e/ou atividades independentes é recebida pelos professores?
 - ✓ Pode citar alguns fatos que o levam a essa conclusão?
 - ✓ Há participação dos professores na definição de atividades formativas dentro da hora destinada para formação continuada e/ou atividades independentes?
6. Qual sua opinião sobre a formação disponibilizada pela SEDUC/RO por meio da Operadora Telefônica “VIVO”?
 - ✓ Considera que esta formação (Operadora VIVO) contribui com a reflexão sobre a prática docente?
 - ✓ Como os professores tem recebido esse novo formato de formação por meio da operadora telefônica Vivo?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa sobre formação continuada de professores na escola. Nesta pesquisa pretendemos descrever a formação continuada de professores, inserida na jornada de trabalho, como direito, a partir da LDB (9394/96) e da Lei 11.738/2008; analisar o processo de implementação dessa política nas escolas estaduais da jurisdição Ouro Preto do Oeste, seus possíveis entraves, limites e potencialidades e; propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que contribua para o enfrentamento dos problemas identificados no estudo. O motivo que nos leva a estudar esse tema é o interesse em entender o processo de implementação e contribuir com os gestores na superação de dificuldades que por ventura estejam encontrando em relação a formação continuada na escola. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: estudo da legislação nacional sobre formação de professores, estudo da legislação do estado de Rondônia e escuta de diretores e supervisores escolares, através da técnica de grupo focal.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado. O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **sobre formação continuada de professores na escola**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ouro Preto do Oeste, _____ de março de 2018.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: SOELI FAGUNDES DE ALMEIDA

Endereço: Rua Girassol, 80

CEP: 76920-000 / Ouro Preto do Oeste – RO

Fone: (69)99202-9729

E-mail: soelifalmeida@hotmail.com