

O processo de formação continuada em serviço no município de Fortaleza

RESUMO

Clarice Zientarski

claricezientarski@yahoo.com.br

orcid.org/0000-0002-8453-5429

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Maria Aires de Lima

maria-aires@hotmail.com

orcid.org/0000-0003-4463-1691

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Perla Almeida Rodrigues Freire

perlaalmeida.freire@gmail.com

orcid.org/0000-0002-4388-0832

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Este trabalho se propõe a discutir as ações da Secretaria Municipal de Educação para a formação de professores em serviço, na perspectiva da gestão democrática da escola pública, a partir de pesquisa com abordagem qualitativa, tendo como instrumentos entrevistas semiestruturadas, realizada com trinta professores de cinco escolas do município de Fortaleza, no intuito de identificar se estas formações cooperam para o processo de democratização da escola pública. Além da pesquisa empírica, fez-se um estudo documental e bibliográfico a partir da legislação educacional em nível nacional (LDB n.º 9.394/96, Decreto n.º 6.755/2009¹) e em nível municipal (Plano Municipal de Educação de Fortaleza de 2008, Plano de Cargos, Carreiras e Salários Lei n.º 9.249/2007) e de estudiosos que tratam desses assuntos, como, por exemplo, Vitor Paro, Naura Ferreira, Miguel Arroyo e Maria Felix Rosar. As conclusões indicam que as formações não abordam a gestão democrática e não contribuem com a compreensão da escola como um coletivo educacional, tendo em vista a forma como são realizadas, a ausência de um aporte teórico que as referencie, o fato de serem realizadas fora das escolas, sem perspectiva acadêmica e científica, resultando na fragmentação do próprio processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Gestão democrática. Escola pública.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir as ações da Secretaria Municipal de Educação (SME) para a formação de professores em serviço, almejando verificar se estas formações cooperam para o processo de democratização da escola pública, a partir de pesquisa realizada com professores do município de Fortaleza, Ceará. Esta pesquisa é parte integrante do projeto PIBIC/FUNCAP/UFC² intitulado *A formação continuada dos professores no contexto de democratização da gestão escolar na rede municipal de Fortaleza*, dando ênfase, neste artigo, à formação em serviço e às ações providas da SME de Fortaleza.

Justifica-se a relevância desse estudo pela importância de se conceber a formação continuada de professores com vistas às melhorias na qualidade de ensino e na participação e envolvimento dos professores com a gestão da escola, o que poderia levar a avanços importantes para uma gestão democrática. Nesse sentido, busca-se apresentar, no primeiro tópico deste trabalho, alguns pressupostos orientadores no concernente à perspectiva da gestão democrática.

Nesse prisma, compreende-se a necessidade de apresentar, no tópico seguinte, os dispositivos apregoados nas leis que tratam da formação continuada dos professores no âmbito nacional, estadual e municipal. O conhecimento do que expressa a legislação educacional contribui para a verificação das ações emanadas da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, constatando assim, se a mesma atende à legislação, principalmente nos aspectos relativos à formação docente pautada em princípios democráticos e participativos.

Parte-se do pressuposto de que a formação continuada dos professores em serviço é um direito assegurado, portanto, questiona-se se a SME tem contribuído para que estes direitos sejam estendidos aos professores de sua rede. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, tendo como instrumentos a pesquisa documental, utilizando a Constituição Federal de 1988, o Decreto nº 6.755/2009 (que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores, atualmente revogado pelo Decreto nº 8.752/2016), a LDB nº 9.394/96, a Lei nº 13.005/2014 (que institui o Plano Nacional de Educação de 2014-2024), e as leis de Gestão Municipal, tais como a Lei Orgânica, o Plano Municipal de Educação de 2008 e de 2015, o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS); além de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam na rede municipal de ensino de Fortaleza.

Resultados de pesquisas anteriores, realizadas pelo GEPPGE/UFC³, bem como os atuais, evidenciam que o processo de formação continuada de professores em serviço no município de Fortaleza possui amparo legal, fundamentado no Plano Municipal de Educação de 2008 e 2015, e na Lei Orgânica do município, além do proposto na Legislação Educacional vigente em nível de País e Estado do Ceará, o que não garante, entretanto, que nos espaços de formação das escolas ela esteja acontecendo ou que se apresente como um espaço que contribua para que se efetive a gestão democrática e participativa da escola pública e descentralização de decisões.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: PRINCÍPIOS E CONSIDERAÇÕES

Dentre os aspectos importantes que dizem respeito à democratização, a gestão democrática e a autonomia da educação merecem destaques. E, para a democracia existir de fato, é necessário acontecer todo um comprometimento da sociedade, no sentido da transformação da estrutura vigente. Assim, é evidente que a gestão democrática por si só não garante a democracia da escola, nem da sociedade, entretanto, apresenta-se como uma possibilidade de democratização da educação.

Para Ferreira (1998), a participação é um processo de democratização emancipatória na conquista de espaços e de formas de cidadania individual e coletiva. Na escola pública, a participação de todos nos processos decisórios pode conduzir a um novo modelo de gestão que pressupõe tomadas de decisões envolvendo o coletivo da escola, pais, professores, alunos, funcionários e a própria direção.

Nessa perspectiva, embora sejam questionadas as limitações sobre a gestão democrática, não se pode negar que a legislação contribui com o processo de descentralização, o que se afirmou a partir da Constituição Federal promulgada no ano de 1988, que instituiu em seu Artigo 1º o “Estado Democrático de Direito” e, com isto, a participação na esfera pública a todos os brasileiros (BRASIL, 1988).

Os artigos nº s 205 e 206, da Carta Magna de 1988, garantem o direito à educação e à participação por meio da gestão democrática, respectivamente, como princípios do ensino público, em todos os níveis. Nesse prisma, a Constituição institucionalizou, no âmbito federal, práticas ocorrentes em vários sistemas de ensino estaduais e municipais, no que diz respeito à gestão democrática, tendo em vista que alguns Estados, como, por exemplo, o Rio Grande do Sul, o Paraná e Distrito Federal já realizavam o processo, inclusive com eleição de diretores.

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao afirmar o princípio da gestão democrática instituído com a Constituição Brasileira, dispõe em seu Artigo 14 o compromisso dos sistemas de ensino em deliberar sobre as normas de gestão democrática, envolvendo os profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e as comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação define como uma das suas diretrizes, no Art. 2º VI: a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. Ainda, o Art. 9º estabelece que:

[...] os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação da Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação reforça, portanto, a concepção da democratização, quando destaca entre seus objetivos, a elevação do nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade e democratização da gestão do ensino público, dentre outros.

A grande dificuldade é que "o sistema escolar na sociedade capitalista tem funções definidas pela estrutura econômica, mediatizada pelo Estado Intervencionista" (FÉLIX, 1986, p. 31). Estas funções baseiam-se, principalmente, no modo de produção capitalista, consistindo na preservação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é a chave do processo de produção de mais-valia e acumulação do capital.

Nesse sentido, Arroyo (1979, p. 4) sublinha que:

[...] democratização da administração da educação não significa eliminar a presença do Estado [neste momento] dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter às decisões do Estado ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos e partidos.

Ao discutir sobre o PNE de 2014, infere-se que a administração da educação, entendida como um conjunto de decisões precisa assumir novas práticas para superar os processos centralizadores, fragmentados, burocráticos que acabam reforçando o controle capitalista sobre a sociedade, o que se manifesta por meio de decisões arbitrárias, fundamentadas nos interesses e concepções alheias aos segmentos sociais que se articulam junto com as escolas. Para tanto é necessário que a:

[...] administração escolar se habilite, dentro de uma visão nova e atualizada do homem e do mundo, seguindo uma filosofia que inspire a superar toda situação que manipula e oprime, e a leve à prática decidida da co-responsabilidade e da colaboração de todos (FROTA, 1984, p. 25).

Nesse sentido, conforme Vitor Paro (2000) é preciso superar a teoria geral da administração que se impõe à teoria da administração da educação, fazendo com que os gestores não se compreendam como seres históricos, pois, apresentam-se distantes de suas bases e não percebem a parcialidade de suas práticas, agindo como gerentes do trabalho alheio, sustentando uma práxis burocratizada.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

A LDB nº 9.394/96, que organiza a educação nacional em todos os níveis trata, em seu Título VI, Artigo 61, Parágrafo Único, da formação dos profissionais da educação, afirmando que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluídos pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e *capacitação em serviço* (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A formação de professores é prerrogativa legal, expressa, portanto, na LDB nº 9.394/96 e foi regulamentada por meio do Decreto n.º 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dando diretrizes para a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na promoção de programas de formação inicial e continuada. O Decreto, estando de acordo com os artigos nº 61 a nº 67 da LDB n.º 9.394/96, abrangia todas as modalidades da educação básica, como apregoado no inciso I do Art. nº 2º:

I - *a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas (BRASIL, 2009, grifo nosso).*

Tratava-se aqui da formação inicial e continuada do professor, garantindo qualidade na educação, em todos os níveis. Pressupõe-se a partir desta premissa a formação continuada em serviço, levando em conta a importante relação entre teoria e prática bem como entre a formação inicial e a formação continuada. Há, ainda, princípios importantes para esse trabalho por tratarem da formação continuada em serviço, como os incisos:

VIII - *a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;*

IX - *a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;*

X - *a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;*

XI - *a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.*

XII - *a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2009, grifos nossos).*

A profissionalização da carreira docente, assim como políticas permanentes de estímulo são fatores imprescindíveis para a valorização do professor. A garantia de que o profissional docente tivesse realmente as condições apregoadas no inciso VIII poderia contribuir significativamente para elevar o nível da educação em nosso país, levando em conta as melhorias proporcionadas pela valorização do trabalho e formação do docente.

Esses princípios revelavam, ainda, uma “preocupação” com a melhoria da qualidade da Educação Básica, buscando a formação de profissionais docentes (formação inicial e continuada) comprometidos com as transformações necessárias à educação, com a participação da sociedade, na luta pela diminuição de desigualdades. A respeito das desigualdades Azevedo (2001), afirma que a educação, as políticas e as reformas educacionais são elementos fundamentais

para questionar a ordem injusta e desigual da sociedade, desde que viabilize o acesso e permanência de todos a uma educação de qualidade.

O acesso permanente às informações, como mostrava o inciso XII do artigo 2º do decreto nº 6.755 de 2009, é conjectura para a formação continuada de professores, sendo papel da instituição o de oferecer formações e facilitar estas, o das secretarias de educação de promover ações que possibilitassem essas formações e o do professor, participar juntamente com seus pares de palestras, cursos, seminários, e de almejar sempre novos conhecimentos que contribuam com sua prática docente.

O mesmo documento, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) apresentou, ainda, proposições para promover as melhorias nas instituições públicas de ensino superior, para a formação de profissionais para o magistério, capacitados a lidar com as diversas realidades encontradas nas escolas públicas. Para tanto é imprescindível a valorização da carreira docente, como se pode observar no art. 3º, em seu inciso V, quando se objetiva “promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira” (BRASIL, 2009).

Neste sentido, o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS)⁴ de Fortaleza, tem como um de seus princípios básicos, no artigo 2º no inciso II, o constante estímulo à oferta contínua de programas de capacitação visando ao aperfeiçoamento e à valorização profissional dos servidores e à melhoria da qualidade da educação municipal (FORTALEZA, 2007).

O município de Fortaleza tem presente em seu Plano Municipal de Educação (PME)⁵ (FORTALEZA, 2008) ações e diretrizes para a formação de professores em serviço. O primeiro PME de Fortaleza, com duração de dez anos, só foi promulgado em 30 de dezembro de 2008, sob a lei nº 9.441. Este é um importante documento que aposta na implantação de políticas públicas para formação inicial e continuada de professores como possibilidade para a mudança estrutural no ensino das escolas públicas. Baseado no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001⁶, o PME de Fortaleza afirma que se deve ter como pressupostos para a valorização dos profissionais da educação:

[...] uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos, e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; Jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que *inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula*; Salário condigno e competitivo com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação, adequados ao exercício (FORTALEZA, 2008, p. 38, grifos nossos).

A respeito das atividades complementares, os professores têm atualmente a garantia de 1/3 da carga horária destinada ao planejamento e à formação. Essa é uma importante conquista, pois se torna “imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para realização de reuniões semanais, seminários de estudo e reflexões coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com colegas” (LIBÂNEO, 2001, p. 191).

Ainda, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), estabelece na Meta nº 7 como estratégia que é preciso:

[...] induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (BRASIL, 2014).

Com esta estratégia se justifica a importância de os professores receberem formação que contribua inclusive com a gestão democrática, bem como a necessidade dos mesmos participarem das ações que envolvem o cotidiano escolar, sendo parte desta comunidade e possuindo papel importante nas melhorias necessárias à qualidade da educação.

O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE AS FORMAÇÕES

Para atender os objetivos dessa pesquisa, fez-se uso de entrevistas semiestruturadas com professores atuantes no ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza, levando em conta que “cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à própria reflexão e ao bom senso” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1988, p. 157).

A entrevista semiestruturada é considerada como uma das técnicas de trabalho de campo que, segundo Minayo (1996), ajudam a obter dados para compreensão do objeto de estudo. Foram entrevistados, inicialmente, 30 professores de 05 escolas da rede municipal de ensino. A escolha dos sujeitos de pesquisa se deu a partir da disponibilidade dos professores das escolas objeto de estudo.

Ao realizar as entrevistas buscou-se primeiro caracterizar esses professores, para identificar suas habilitações e para conhecê-los, pois, segundo Hanna Arendt (1987, p. 191), “o ato humano primordial deve conter a resposta à pergunta que se faz a todo recém-chegado. Quem é?”. Assim, todos os entrevistados afirmaram que são pedagogos, que trabalham na rede municipal há mais de 05 anos, com 40 horas semanais de trabalho, que são professores da rede municipal de ensino e participam das formações. Os dados obtidos por meio das entrevistas foram analisados a partir de categorias relacionadas aos objetivos do estudo e, das respostas aos questionamentos dadas pelos professores participantes.

Os professores entrevistados afirmam que estão acontecendo encontros para a formação continuada e que eles participam com frequência dessas formações, que, segundo eles, costumam ocorrer mensalmente e fora do ambiente da escola onde atuam. A respeito do caráter dessas formações, constatou-se que têm como foco aspectos teórico-metodológicos, de aperfeiçoamento e temas específicos de cada uma das disciplinas, embora não sigam uma linha teórica. Costumam acontecer, também, formações com temas transversais, como meio ambiente, saúde e ética, mas com menos frequência.

Os professores entrevistados classificaram como sendo importante e necessário que essas formações aconteçam, justificando a necessidade de se “atualizar”. Alguns afirmaram participar para cumprir a carga exigida no planejamento, mas defendem que são momentos de interação e de socialização importantes para seu trabalho docente.

Com relação à carga horária destes encontros, os sujeitos da pesquisa afirmaram que, para aqueles professores que possuem 40 horas semanais de trabalho, a participação nos encontros é obrigatória, com a presença do professor no mínimo quatro horas, e para os professores que possuem 20 horas semanais a presença é de apenas duas horas nessa formação. Estes dados evidenciam primeiro, que a formação se apresenta como uma obrigatoriedade e não como direito, conquista e possibilidade de crescimento, e ainda, que ficam dúvidas quanto ao fato de esses professores participarem ou não das formações, se a presença não fosse obrigatória; em segundo lugar, revela que o professor que possui menor carga horária perde oportunidade de participar do total das atividades desenvolvidas.

Ainda, uma das professoras, sujeito da pesquisa, trouxe informações complementares sobre essas formações. Segundo ela, as formações são promovidas pela Secretaria Municipal de Educação através dos Distritos de Educação que organizam e promovem as formações, sendo um tema específico para todas as regionais trabalharem, definidos no plano de ação anual das formações. Essa professora também evidencia que este é o único momento em que os professores podem opinar sobre o que esperam nas formações, pois o que será desenvolvido vem pronto da SME.

É importante salientar que as formações não acontecem na escola onde o professor trabalha. Cada Distrito de Educação possui um local onde os professores que fazem parte deste distrito se reúnem para receber a formação. Esta decisão de realizar a formação de professores em ambientes que aglomeram professores de diferentes escolas, com temáticas definidas pela SME, pode levar a alguns questionamentos, como, por exemplo, se existe algum objetivo, por parte da gestão, que leva a eclipsar a dimensão política da formação.

Em relação à questão que envolve a gestão participativa nas escolas, todos os professores asseguraram que em nenhum momento da formação tratou-se sobre gestão, nem sobre o conjunto de ações que envolvem o coletivo da escola. Salientaram ainda, que se trata de assuntos do cotidiano, como, por exemplo, disciplina e indisciplina escolar, sendo comum a todas as escolas os que envolvem as avaliações em larga escala. Outra afirmação obtida junto aos professores é de que existe uma descontinuidade no processo formativo no que diz respeito aos grupos que participam da formação bem como em relação às temáticas e aos autores que são referência nos estudos.

Estas acepções indicam que as formações têm se revelado fragmentadas e, por serem realizados com grupos compostos por professores que atuam nas mesmas disciplinas, porém de escolas diferentes, fazem com que se perca o foco coletivo de trabalho, no que diz respeito às particularidades de cada uma das escolas envolvidas.

Assim, compreende-se que a configuração de como acontecem os encontros de formação, fora do espaço escolar, em momentos distintos, com grupos distintos, caracteriza-se numa lógica da divisão do trabalho *taylorista-fordista* das fábricas (PARO, 2000) que ainda se evidencia na educação, embora no momento atual envolva princípios *toyotistas*, como, por exemplo, o fato de que os próprios colegas é que fazem a “fiscalização e cobrança” sobre os demais, conforme destacou uma professora, participante da pesquisa.

Gorender (1997, p. 318-319), ao tratar sobre o trabalho no contexto atual, faz uma importante afirmação que provoca reflexão em relação à fala da professora, quando destaca que “o trabalho em equipe é de caráter polivalente e rotativo e oferece, sem dúvida, ajustamentos estimulantes aos integrantes da equipe”. Mas,

A equipe dispensa supervisores, uma vez que ela própria exerce o controle sobre o desempenho de todos e cada um dos seus membros. Os indivíduos, que a compõem, ficam incessantemente submetidos à vigilância coletiva, dado que as falhas individuais se refletem no resultado do trabalho conjunto [...] como sobrepõe os trabalhadores ao controle mais rigoroso dos próprios companheiros de tarefa (GORENDER, 1997, p. 318-319).

À medida que os próprios colegas se tornam os fiscais dos demais e não se dão conta disso, porque, submetidos à lógica alienante, colocam-se como responsáveis, especialmente, pelas lacunas e fragilidades. Assim, na lógica, em que se encontram trabalhando estes sujeitos, a ideia do “envolvimento participativo” de “equipe de trabalho”, consiste em uma “participação manipuladora e que preserva, em sua essência, as condições do trabalho alienado e estranhado” (ANTUNES, 1999, p. 52). O que, em se tratando de processo formativo, pode evidenciar as dificuldades de compreensão da ideia de coletivo e a defesa de princípios individualistas próprios do modo de produção capitalista em pleno espaço de formação.

Ainda, conforme os professores, as formações são desenvolvidas em horários e datas diferentes, inclusive para o ensino fundamental I e educação infantil, em regentes A e, regentes B. Nessas condições os professores que trabalham com os mesmos alunos, nas mesmas turmas, têm encontros de formação separados, o que revela uma prática formativa totalmente fragmentada, segmentada e descontextualizada. Esta formação é realizada em espaço distante não apenas do ambiente das escolas, como também do ambiente universitário e da perspectiva científica e acadêmica (SHIROMA, 2003).

Nessa perspectiva, conforme os dados levantados no que diz respeito à gestão democrática, os professores entrevistados asseguram que nas semanas de formação os formadores da SME evitam comentar sobre o assunto gestão democrática, e se o assunto vem à tona, tratam dele, mas superficialmente. Durante as entrevistas alguns professores demonstraram não compreender bem o que seria uma gestão participativa e democrática.

Foi unânime o “não” dos professores entrevistados, quando questionados se participam das decisões sobre a definição de temáticas das formações, palestras ou seminários, bem como da gestão das escolas. Essas respostas dos professores, por si só, são um indicativo de que a gestão não é democrática, tendo em vista que a participação na condução do processo formativo não permite sequer que os professores manifestem suas opiniões. Ainda, os professores não recebem nenhuma formação que lhes possibilite compreender o processo de gestão escolar, nem o coletivo das escolas.

CONSIDERAÇÕES À GUIA DE CONCLUSÃO

A presente pesquisa realizada com professores da rede municipal de ensino do município de Fortaleza buscou identificar o tipo de formação oferecida pela SME e, se esse processo envolve questões que dizem respeito à gestão democrática e participativa e o coletivo das escolas e dos professores.

Os dados obtidos indicam que a formação se apresenta descontextualizada em relação ao conjunto da escola, já que estas ocorrem fora do ambiente escolar, com temas cotidianos da sala de aula e não da problemática da escola como um todo. Além disso, são ações descoladas da realidade, estanques, fragmentadas e cumprem com as determinações legais apenas.

Nessa perspectiva de fragmentação evidenciou-se que as ações formativas são direcionadas para cada uma das disciplinas e áreas de conhecimentos (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, etc.) e, além das formações dividirem os professores por disciplinas, separam professores das mesmas turmas. É o que ocorre com os professores regentes A e B. Professores que trabalham com a mesma turma, recebem formações em dias diferentes, de acordo com seu dia de planejamento, o que acentua ainda mais um processo descontextualizado e descontínuo de formação.

No que diz respeito a estas questões, é importante acrescentar que, trabalhar as áreas do conhecimento durante as formações é também necessário, mas precisa ir além, considerando-se que esses momentos formativos, poderiam trazer reflexões sobre a prática pedagógica, o coletivo dos professores e melhoria no processo educacional do município em seu conjunto, superando os aspectos ligados apenas aos conteúdos que devem ser trabalhados para que estudantes apresentem bons desempenhos em avaliações padronizadas e em larga escala.

Nesta conjuntura, chama-se a atenção novamente sobre a afirmação de Shiroma (2003, p. 67), quando trata do distanciamento "não só do ambiente universitário, mas também da perspectiva científica e acadêmica". Isso justifica a ojeriza que alguns dos professores têm da formação continuada, conforme evidenciado nas entrevistas, por essa se distanciar de sua realidade e da realidade acadêmica, que poderia possibilitar avanços e discussões mais aprofundadas sobre temas como a gestão democrática da escola pública, a importância da educação no processo de transformação da sociedade e o papel do professor dentro e fora da sala de aula.

A respeito do caráter que essas formações têm tido e as possibilidades emancipatórias que deveriam trazer, Ferreira (1998) diz que o professor poderia tornar-se um "intelectual transformador, porque cria condições, na prática educativa, que propiciam o fortalecimento do poder do/a professor/a" (FERREIRA, 1998, p. 109).

Os professores afirmaram que não são discutidas temáticas que dizem respeito à gestão escolar, à democratização e nem à participação, compreendida como essencial para a descentralização da gestão da escola pública. Assim, acaba se desconsiderando, em parte, o papel importante que as formações possuem na efetivação do que a legislação propõe para a democratização da gestão escolar e sistemas de ensino, na valorização do professor e na melhoria da qualidade da

educação. Além disso, acabam contribuindo, ainda, que de forma não explícita, com a desvalorização do professor, com formações contraditórias, que fogem da ideia de compreender o cotidiano em suas particularidades (LUKÁCS, 1978) e coopera com a despolitização e fragmentação do conhecimento ao separar as formações por disciplinas, como “caixinhas” e dificulta a concepção e organização do coletivo de professores afastando-os dos seus pares, de sua categoria.

Fragmenta, nesta lógica, não só o trabalho docente, mas o reconhecimento dos professores como pertencentes a uma classe, a uma categoria profissional e, partícipes do coletivo da escola. Essas formações também se apresentam como descontextualizadas, já que os professores, em nenhum momento são ouvidos sobre as decisões que envolvem as formações no que diz respeito às temáticas, nem em relação aos dias e horários de formação e ignora a realidade das escolas, o conjunto de relações presentes enfim, a totalidade. Desta forma, trabalham temas comuns do cotidiano de todas as salas de aula e problemáticas que costumam surgir como a questão da disciplina (atitudes, comportamento), mas a realidade e as especificidades de cada realidade não são trabalhadas e nem discutidas, limitando, por parte do professor, o questionamento de sua prática e uma possível ação.

Esse tipo de formação sugere ainda a compreensão de que a sala de aula é algo à parte da realidade da escola, por isso a justificativa de formações que visam melhorar o funcionamento apenas da sala de aula, se é que melhoram. Não há a compreensão do todo, do contexto. Sobre isso, Konder (2008, p. 35), diz que "qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo" e "por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto", pois "se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada".

Os dados obtidos evidenciam que a formação continuada de professores em serviço no município de Fortaleza, bem como as questões que envolvem a gestão democrática, são um indicativo de uma gestão centralizadora que apenas cumpre o papel burocrático de atender o que está expresso na legislação, não havendo a preocupação com o processo formativo para o coletivo da escola, nem para a participação dos professores e demais componentes da gestão escolar.

Pensar a descentralização de poder nas ações/decisões administrativo-pedagógicas da escola requer superar a tradicional prática de gestão com o intuito de romper com a administração centralizada/autoritária, com caráter empresarial (PARO, 2000). Dessa forma a ampla participação asseguraria a transparência das decisões e fortaleceria a construção do trabalho coletivo.

Isto se constitui, por um lado, em um grande desafio, visto a cultura liberal/neoliberal em que está assentada a escola, na qual o individualismo e a fragmentação de decisões e soluções são a norma vigente, além da estrutura ainda centralizadora das políticas de Estado. Por outro lado, cabe salientar que os princípios defendidos na concepção burguesa de democracia e cidadania, que se apresentam como possibilidades, estão longe de representar um processo de emancipação, tendo em vista suas limitações.

The training process in continuous service in Fortaleza county

ABSTRACT

This paper aims to discuss the actions of the Municipal Department of Education for the training of teachers in service, in view of the democratic management of public schools, from qualitative research, with the instruments semi-structured interviews conducted with thirty five teachers municipal schools in Fortaleza, in order to identify whether these formations cooperate for the process of democratization of public school. In addition to the empirical research, there was a documentary and bibliographical study from the educational legislation at the national level (LDB 9.394 / 96, Decree 6.755 / 2009) and at the municipal level (Municipal Education Plan Fortress 2008 Career Plan, Careers and Salaries Law 9,249 / 2007) and scholars who deal with these issues, for example, Vitor Paro, Naura Ferreira, Miguel Arroyo and Maria Felix Rosar. The findings indicate that training does not address the democratic management and not contribute to the understanding of the school as an educational collective, given the way they are carried out, the absence of a theoretical framework that references the fact that they are carried out outside the schools without academic and scientific perspective, resulting in fragmentation of training process.

KEYWORDS: Continuing Education. Democratic management. Public School.

El proceso de formación continua en servicio del municipio de Fortaleza

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo discutir las acciones del Departamento Municipal de Educación para la formación de maestros en servicio, en vista de la gestión democrática de las escuelas públicas, desde la investigación cualitativa, con los instrumentos de entrevistas semiestructuradas realizadas con treinta y cinco maestros escuelas municipales de Fortaleza, con el fin de determinar si estas formaciones cooperan para el proceso de democratización de la escuela pública. Además de la investigación empírica, hubo un documental y estudio bibliográfico de la legislación educativa a nivel nacional (LDB 9.394 / 96, Decreto 6.755 / 2009) y en el ámbito municipal (Plan de Carrera Plan de Educación Fortaleza Municipal de 2008, carreras y Salarios Ley de 9249/2007) y académicos que se ocupan de estos temas, por ejemplo, Vitor Paro, Naura Ferreira, Miguel Arroyo y María Félix Rosar. Los resultados indican que el entrenamiento no se ocupa de la gestión democrática y no contribuir a la comprensión de la escuela como un colectivo educativo, dada la forma en que se llevan a cabo, la ausencia de un marco teórico que hace referencia al hecho de que se lleven a cabo fuera de la escuelas sin punto de vista académico y científico, dando lugar a la fragmentación del propio proceso educativo.

PALABRAS-CLAVE: Educación continua. Gestión democrática. Escuela publica.

NOTAS

- 1 Utilizou-se o Decreto nº 6.755 de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, por essa pesquisa possuir levantamento de dados no período 2014-2015, quando o referido decreto ainda estava em vigência. Por essa razão não se menciona o Decreto n.º 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff, em 09 de maio de 2016.
- 2 Projeto de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão Educacional, vinculado à Universidade Federal do Ceará – GEPPGE/UFC e Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- 3 Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Gestão Educacional, vinculado a Linha Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e ao Departamento de Fundamentos da Educação, da mesma instituição.
- 4 Lei n.º 9.249/2007.
- 5 Publicado no Diário Oficial do Município de Fortaleza, n.º 13.997, no dia 05 de fevereiro de 2009. Os dados apresentados neste trabalho, com relação ao Plano Municipal de Educação, foram obtidos nos anos de 2014-2015, sendo que o Plano Municipal de Educação que estava em vigor era o PME de 2008.
- 6 Lei n.º 10.172/2001.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARENDDT, H. **A condição humana**. Introdução de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

ARROYO, M. G. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, Educ, 1979.

AZEVEDO, M. L. J. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo), 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 de jul. de 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 de mar. de 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 2009. **Institui a Política Nacional de formação de profissionais da Educação Básica**. Brasília, 2009. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 30 de mar. de 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 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/l13005.htm. Acesso em: 10 de jun. de 2015.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo, Cortez, 1998.

FORTALEZA. Lei nº 9.249, de 10 de julho de 2007. **Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para o Ambiente de especialidade Educação e dá outras providências**. Fortaleza, Ceará. 2007. Disponível em:
http://www.fortaleza.ce.gov.br/sites/default/files/pmf/arquivos_conteudos/dom13613.pdf. Acesso em: 30 de mar. de 2015.

FORTALEZA. Lei nº 9.441, de 30 de dezembro de 2008. **Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências**. Disponível em
<http://www.fortaleza.ce.gov.br/sites/default/files/arquivos/diariosoficiais/2009/02/05022009%20-13997.pdf>. Acesso em: 03 de mar. de 2015.

FROTA, F. A. **Administração escolar e participativa a serviço da escola atualizada**. Ceará, Trabalho do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, UVA/ FAFISO, 1984.

GORENDER, J. **Combate nas trevas - A esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada**. São Paulo: Ática, 1997.

KONDER, L. **O que é Dialética?** São Paulo, Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: MF Livros, 2001.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** Temas de Ciências Humanas. São Paulo, Livraria Editora das Ciências Humanas Ltda, 1978.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4 ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1996.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva, 1988.

SHIROMA, E. Política de Profissionalização: Aprimoramento ou desintelectualização do Professor. **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação,** Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

Recebido: 14 abr. 2016.

Aprovado: 30 jun. 2016.

DOI: 10.3895/rtr.v1n1.3899

Como citar: ZIENTARSKI, C; LIMA, M. A; FREIRE, P. A. R. O processo de formação continuada em serviço no município de Fortaleza. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 1, p.38-53, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Clarice Zientarski

Rua Dom Joaquim de Melo, 463. Rodolfo Teófilo. Fortaleza, Ceará. CEP: 60430-660.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

