

# Concepções e práticas acerca da formação continuada e o papel da gestão escolar: narrativas de professoras

*Conceptions an practices about continuing formation and the educational management's role: teacher's narratives*

Marília Salles Bastos<sup>a</sup>  
Luciana Dalla Nora dos Santos<sup>b</sup>

## Editores

Maria Inês Côrte Vitoria  
PUCRS, RS, Brasil  
Pricila Kohls dos Santos  
PUCRS, RS, Brasil

## Equipe Editorial

Carla Spagnolo  
PUCRS, Brasil  
Rosa Maria Rigo  
PUCRS, Brasil

ISSN 2179-8435



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

[http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

## RESUMO

Neste artigo, apresentam-se as discussões resultantes da pesquisa “Concepções e práticas acerca da formação continuada e o papel da gestão: narrativas de professoras”, que teve como foco compreender as concepções de professoras sobre formação continuada e sobre o modo como a gestão encaminha essas atividades. Tendo um papel significativo ao mediar o planejamento e a participação dos professores, a gestão busca coletivamente a compreensão sobre a importância dessas práticas para o trabalho docente. Defende-se o espaço da escola como o mais rico para essas atividades, partindo das experiências e das vivências das professoras. Freire (1996), Marcelo Garcia (1999), Bolzan (2002), Nóvoa (2009), Vaillant, Marcelo Garcia (2012) e Libâneo (2013) são alguns dos autores base. A metodologia utilizada é qualitativa, com abordagem narrativa sociocultural e entrevistas narrativas semiestruturadas com professoras da rede municipal de educação do município de Júlio de Castilhos. Essas narrativas permitiram construir as dimensões categoriais *concepções e práticas de formação e papel da gestão*, que expressam a formação continuada como atividade prevista e planejada pela gestão. Porém não tendo ainda sua importância e suas implicações para o trabalho na escola incorporadas pelos docentes e pela gestão quando se refere à maneira como é enfrentada. A oferta dessas atividades advém significativamente do cumprimento de planejamento/cronograma de gestão, e, a partir deste, as professoras buscam “aproveitar-se” de algo que seja satisfatório para o trabalho docente. Assim, destaca-se o papel da gestão ao possibilitar e considerar espaços para escuta, reflexão e compartilhamento de experiências como base para o planejamento.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Gestão; Professoras; Concepções e práticas

<sup>a</sup> Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Júlio de Castilhos (IF Farroupilha/JC) e Licenciada em Pedagogia e Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>b</sup> Doutoranda em Ciências da Educação, especialidade de Tecnologia Educativa na Universidade do Minho (Portugal); Mestre em Educação pela UFSM; Especialista em Interdisciplinaridade e Linguagens pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Licenciada em Pedagogia pela UNICRUZ e Docente efetiva no IF Farroupilha.

**ABSTRACT**

In this article it is presented the resulting discussions of the research named “Conceptions and practices about continuing formation and the educational management’s role: teacher’s narratives”, which aimed to understand the teachers’ conceptions about the continuing formation and the manner in which the Educational Management refers to these activities. The Educational Management has a significant role by mediating the planning and the participation of professionals in the formation, and it seeks collectively for the understanding of the importance of them for the teacher’s work. We argue that the school space is the richest one for these activities, considering the teacher’s experiences and experiments. Freire (1996), Marcelo Garcia (1999), Bolzan (2002), Nóvoa (2009), Vaillant & Marcelo Garcia (2012) and Libâneo (2013) are some of the authors that compose the theoretical framework. The methodology used is qualitative with a sociocultural narrative approach, through the conduction of semi structured interviews with teachers of the municipal educational network in the city of Julio de Castilhos. The narratives allowed us to develop the categorical dimensions: *conceptions and practices of formation and the role of educational management*, which expresses the continuing formation as foreseen and planned activity by the school management, although its importance and implementation for the work at school is not incorporated by the teachers and the school management yet, when we refer to the way it is faced. The offer of these activities stems significantly from the fulfilment of the both planning and/or the schedule of the management, and from this the teachers seek for “seizing” something that will be satisfactory for their work. Thus, we highlight the educational management role, by enabling and considering spaces for the listening, the reflection and the sharing of experiences as base for the planning.

**Keywords:** Continuing formation; Educational management; Teachers; Conceptions and practices

---

## Iniciando a conversa...

Este artigo emerge das inquietações acerca da formação continuada de professores, que é proporcionada/ofertada pela gestão, e da repercussão dessas atividades no trabalho docente. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa<sup>1</sup> que teve como escopo conhecer os processos de formação continuada sob o olhar de seis professoras<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi realizada como requisito para a conclusão do curso de Pós-graduação Especialização em Gestão Escolar do IF Farroupilha/JC.

<sup>2</sup> Utiliza-se o termo “professoras” devido ao fato de todas as participantes da pesquisa serem do gênero feminino.

atuantes no primeiro ciclo de alfabetização<sup>3</sup> de duas escolas<sup>4</sup> da rede municipal de educação de Júlio de Castilhos. Assim, a intenção é problematizar, a partir da análise dos dados, as concepções das professoras em relação à formação continuada, bem como o modo como a gestão encaminha essas atividades.

A necessária articulação entre a gestão escolar<sup>5</sup> e a formação continuada justifica-se pelo fato de que o trabalho docente envolve e é envolvido pelas atividades dessa formação, as quais oferecem subsídios para que o professor (re)construa seu conhecimento e modifique seu trabalho a partir das necessidades, mudanças e condições de cada contexto.

Nesse contexto, a gestão da educação refere-se ao processo de tomada de decisão, organização e direção, ou seja, ao compromisso que a instituição possui de atingir seus objetivos, cumprir sua função e desempenhar seu papel.

Na concepção democrático-participativa, a gestão escolar fundamenta-se na relação “[...] entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões, sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual” (LIBÂNEO, 2013, p. 104). Possui também um papel significativo ao mediar o planejamento e a participação dos profissionais em atividades de formação continuada, buscando a compreensão e a participação para o trabalho na escola.

Considera-se o espaço escolar um lugar de aprendizado dos professores, pois “colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os conhecimentos e as competências<sup>6</sup> do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo” (LIBÂNEO, 2013, p. 35). Desse modo, o espaço da escola é propício para a formação e para o desenvolvimento profissional dos docentes, na medida em que favorece a possibilidade de reflexão sobre a experiência e sobre a prática, por intermédio das trocas e do compartilhamento de saberes e fazeres.

Para tanto, como aporte teórico, a escolha de autores como Freire (1996), Marcelo Garcia (1999), Bolzan (2002), Ferreira (2006), Lück (2008), Nóvoa (2009), Vaillant e Marcelo Garcia (2012) e Libâneo (2013) permitiu que se refletisse sobre tais elementos relacionados à formação continuada e à gestão. As atividades de formação continuada

<sup>3</sup> O primeiro ciclo de alfabetização refere-se ao 1º, ao 2º e ao 3º ano do ensino fundamental.

<sup>4</sup> Neste trabalho, as escolas são identificadas como Escola A e Escola B.

<sup>5</sup> Neste contexto, compreende-se a gestão escolar como as pessoas que estão à frente da equipe diretiva da escola, no caso específico da pesquisa, o diretor, o vice-diretor e o coordenador pedagógico. No entanto, cabe ressaltar que também se considera o professor como parte da gestão escolar, mas opta-se por utilizar o termo comumente utilizado pelas escolas participantes da pesquisa.

<sup>6</sup> Para Libâneo (2013), as competências são qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos que permitem ao profissional exercer sua profissão (p. 74).

foram consideradas como uma responsabilidade da gestão e como um meio para buscar, no contexto da realidade escolar, as inquietações docentes. Isso surge da reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelo professor, que contribui significativamente para o seu desenvolvimento profissional e para a busca de ações que contemplem as necessidades e as potencialidades do grupo discente.

Assim, discutir e refletir sobre os processos de formação continuada torna-se um desafio, visto que pensar nesses processos implica discutir os processos formativos ora construídos e também mexer em uma estrutura escolar, que se constitui a partir de mudanças e concepções sociais vividas cotidianamente. Marcelo Garcia (1999) aponta que o conceito de formação “[...] geralmente se asocia a alguna actividad, siempre se trata de formación para algo”<sup>7</sup> (p. 20). Em relação à formação de professores, esse autor ainda considera que a

[...] formación del profesorado es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores – en formación o en ejercicio – se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del curriculum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos<sup>8</sup> (p. 28).

Nesse sentido, acredita-se que, por meio desse envolvimento e do processo de colaboração, os professores podem aprender a tomar decisões e a assumir, coletivamente, a responsabilidade pela escola, bem como compartilhar com o grupo de colegas as preocupações, desenvolver a solidariedade e investir no desenvolvimento profissional. Mas, especialmente, é também no contexto do seu trabalho que os professores aprendem a profissão (LIBÂNEO, 2013; BOLZAN, 2002).

<sup>7</sup> Geralmente, associa-se a alguma atividade, sempre se trata de formação para algo (tradução do(a) autor(a)).

<sup>8</sup> [...] a formação do professorado é um campo de conhecimento, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, dentro da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (tradução do(a) autor(a) deste artigo).

Com base nessas discussões, a pesquisa caracterizou-se por ser qualitativa e de abordagem narrativa sociocultural<sup>9</sup>, a partir da qual se entende que é possível compreender vivências em um contexto experiencial, social e cultural. Como instrumento de pesquisa, utilizou-se a entrevista narrativa semiestruturada, construída a partir de tópicos-guia, o que se refere a um roteiro de perguntas estruturado previamente. As entrevistas foram realizadas com seis professoras no primeiro semestre de 2016. Como fundamentação teórica para a metodologia, foram utilizados os estudos de Lüdke e André (1986); Bolzan (2002); Weller In: Weller e Pfaff (2010); Gatti e André In: Weller e Pfaff (2010) e Rosseto, Baptaglin e Fighera (2014).

A partir da análise das narrativas das professoras, identificaram-se os diferentes olhares com relação à formação continuada e, também, a maneira como estes se refletem e repercutem no trabalho diário dessas professoras. Quanto à gestão, evidenciou-se o planejamento das atividades de formação e as relações construídas entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo (SMECT). Nesse contexto, foi possível organizar esses entendimentos a partir de duas dimensões categoriais: *concepções e práticas de formação* e *o papel da gestão*, as quais estão organizadas em elementos categoriais para facilitar a compreensão das narrativas.

## Os diferentes olhares sobre a formação continuada: o que as professoras nos disseram?

A categoria *concepções e práticas de formação* apresenta as ideias das professoras acerca da formação inicial e continuada. Dessa dimensão, primeiramente, surge o elemento categorial *consciência do inacabamento*, que permite iniciar as discussões a respeito da relevância das atividades de formação continuada na escola.

As professoras destacam a necessidade de se adequarem às mudanças sociais, as quais se refletem na educação – como, por exemplo, o advento das tecnologias, a ampliação do ensino, as relações sociais –, buscando novos recursos e metodologias para atender às demandas. Essa consciência pode ser observada nas seguintes falas:

“Naquela época, a gente era mais restrito, o professor fazia a aula e levava pronta, não tinha essa flexibilidade que tem hoje. Eu acho que [...] hoje está bem mais fácil, porque tu tens outros recursos que na época não tinha. Mas eu acho que, para a época, ela foi suficiente e a gente sempre carrega alguma coisa.”  
(Carminha – 1º ano, escola A)

<sup>9</sup> A abordagem narrativa sociocultural vem sendo estudada e desenvolvida pelo GPFPOPE, sob coordenação da professora Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan, no Centro de Educação, da UFSM. Esta fundamenta-se nos estudos de Vygotski (1995, 2003, 2007); Bakhtin (1986); Connelly e Clandinin (1995); Freitas (1994, 1996, 1998); Goldenberg (2003); e Bolzan (2002, 2006, 2008, 2010, 2013, 2014, 2015).

“[...] Para mim, no caso, eu acho suficiente, mas desde que tu estejas sempre te atualizando. Porque se tu ficares só com aquilo que tu ganhaste na faculdade ou no próprio Magistério, não tem como. [...] Por quê? Porque é visível que as coisas estão sempre evoluindo. Até o próprio aluno. Quem era o nosso aluno há 10 anos não é nem perto do que é hoje. [...] tu tens sempre que estar buscando sim [...]” (Cláudia – 2º ano, escola B)

Destaca-se que a formação inicial é uma base, como narram as professoras, assim como também desempenha um papel importante, não banal ou substituível para a atuação docente, é a sustentação e o ponto de acesso ao desenvolvimento profissional<sup>10</sup> (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012). Assim, Freire (1996) auxilia a pensar na ideia das professoras, colocando: “Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’<sup>11</sup> responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” (p. 50).

É a partir da problematização sobre a formação inicial, a qual é considerada insuficiente para a atuação, que se desafiam as professoras a pensar em sua formação continuada. E assim, surge o segundo elemento categorial, denominado como *olhar docente acerca da formação continuada*, no qual as professoras compreendem essa formação como uma busca permanente, que pode ser realizada em diferentes espaços e situações (livros, internet, diálogo e compartilhamento entre colegas, etc.). É uma maneira de aprimorar o conhecimento, assim como de modificar, de complementar e de aperfeiçoar a prática pedagógica, o que leva à progressão e ao crescimento do trabalho. Os excertos que seguem mostram isso:

“É o complemento do que a gente... do que falta. Por exemplo, se tu te formares e ficar só com aquilo que tu tivestes lá nos teus estudos, [...] não dá certo, então a formação continuada é um aperfeiçoamento, é uma atualização, é o que a gente precisa mesmo encontrar para que o nosso trabalho fique melhorado.” (Cláudia – 2º ano, escola B)

“Formação continuada é que tu tens que estar sempre modificando, tu estás sempre buscando, tem que estar sempre procurando. Tu não podes: “Ai, acabou!”. Não, tu nunca vais acabar [...]. [...] a gente troca ideia com as colegas, a gente vai para o computador, a gente vai para os livros, a gente vai para qualquer lugar... aonde a gente [...] sabe que tem alguém para ajudar, a gente vai atrás.” (Carminha – 1º ano, escola A)

<sup>10</sup> Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 162), entende-se desenvolvimento profissional “como el conjunto de procesos y estrategias que facilitan la reflexión de los profesores sobre su propia práctica, que contribuye a que los profesores generen conocimiento práctico, estratégico, y sean capaces de aprender de su experiencia” (como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico, e sejam capazes de aprender de sua experiência – tradução do(a) autor(a) deste artigo).

<sup>11</sup> Grifo do autor.

Baptaglin, Rossetto e Bolzan (2014) auxiliam a analisar essas falas ao afirmarem que a formação continuada é “[...] a formação que acontece ao longo da trajetória profissional do professor que busca estar sempre aprendendo e reaprendendo de modo a contribuir para o seu constante desenvolvimento profissional” (p. 416).

É partindo da concepção de formação continuada, que se instigam as professoras a discorrer sobre as atividades que consideram fazer parte dessa formação. Para isso, considera-se a participação das professoras naquelas tarefas educativas (LIBÂNEO, 2013) que fazem parte da estrutura organizacional básica de uma escola (Conselho de Pais e Mestres, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, Conselho de Classe, Reunião Pedagógica, entre outras) e aquelas que acontecem além da escola, como oficinas, palestras e eventos.

Nesse entendimento, quando questionadas no tocante aos espaços que consideram como de formação, duas professoras – Carminha e Cláudia – afirmaram que tanto as atividades desenvolvidas na escola como aquelas que acontecem além desse espaço são de formação continuada. Uma delas enfatiza que tais atividades precisam adequar-se às necessidades dos estudantes.

*“[...] eventos, palestras, CPM da escola, Conselho Escolar, grupo de estudos, Grêmios Estudantil... são ações de formação continuada? Com certeza. Porque é nessa troca que tu melhora. É nessa troca que tu vais ver: ‘Será que eu estou no caminho? Será que eu não estou no caminho?’. Tu pensa bem, olha, eu quase vinte anos fora da sala de aula, se não tivesse ninguém para te auxiliar, se não tivesse uma formação continuada, se não tivesse grupo nenhum para te dar um apoio, e daí? [...] Então, eu estaria perdida. Eu acho que é fundamental, acho que isso tem que cada vez acrescentar mais. E eu acho melhor em grupos menores, grupo muito grande, talvez, tu não consigas interagir muito, não consigas colher muita coisa, porque, às vezes, aí não é tudo só para a tua atuação. Mas eu acho bem importante. Necessário.”* (Carminha – 1º ano, escola A)

E tem também os encontros na escola. Lógico, a troca de ideias entre os colegas, aos sábados, às vezes, acontece nem sempre porque o tempo é curto e tem tanta coisa para ser atendida na escola. Mas quando sobra um tempo a gente conversa, a gente troca ideia, eu acho que isso também é formação continuada [...]. Mas os encontros que a gente tem promovido uma vez por ano, pela Secretaria de Educação, eu acho excelente. Porque ali entra tudo, não só em termos de conhecimento, mas têm aquelas partes de autoestima, sabe, tudo te dá um *up*. Te ajuda a aguentar mais um pouco. Porque [...] é bom, mas não é fácil. [...] *CPM, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, Conselho de Classe e Reunião Pedagógica, por exemplo, podem ser consideradas atividades de formação continuada ou não?* [...] Eu acho que sim. Eu acho que tudo soma. A gente tem que fazer que nem a peneira, têm coisas que, às vezes, não dá muito certo, mas daí cabe a ti selecionar o que realmente é importante, o que realmente vai te ser útil e usar aquilo que realmente vai ao encontro do que tu precisas.” (Cláudia – 2º ano, escola B)

Com base nas falas das professoras, percebe-se que existe um movimento e uma necessidade do próprio grupo no sentido de dar mais significado em suas atividades de formação, ou seja, elas consideram que a formação acontece no diálogo e no compartilhamento de experiências. Assim, acredita-se que é possível dar mais sentido à sua própria formação, uma vez que “a tarefa deixa de ser executada mecânica e individualmente, para ser construída com sentido e coletivamente” (BOLZAN, 2002, p. 108).

Pondera-se a participação das professoras nessas atividades por corroborar com as ideias de Libâneo (2013) e Lück (2008), os quais consideram o espaço escolar como um local de aprendizagem, e, portanto, o papel da escola e da atuação das professoras nesses espaços organizacionais como contextos de ação e de formação continuada.

Já a professora Lena acredita que atividades na escola são casos isolados, em que os professores não têm participação assídua, por isso não são de formação continuada. No entanto, um grupo de estudos e de compartilhamento de experiências entre os professores na escola, ela considera como formação continuada:

“[...] O encontro da gente também, dos professores, é uma formação porque tu estás expondo teu trabalho, e a colega também, está expondo o trabalho dela. Então isso também, eu acho que não deixa... de ser uma formação continuada. Sempre está se adquirindo algum conhecimento.” (Lena – 3º ano, escola A)

As narrativas corroboram com as ideias de Vaillant e Marcelo Garcia (2012), os quais consideram que “uma peculiaridade das ações de formação é que se desenvolvem em um contexto específico, com uma organização material determinada e com certas regras de funcionamento” (p. 28). Assim, com base nesses autores, entende-se que não é sempre que o lugar de trabalho, a escola, é considerado lugar para formação dos professores, no entanto acredita-se que, mesmo havendo uma vivência que não se transforme em aprendizagem, a experiência do trabalho é um elemento de suma importância para a formação.

As necessidades e as dificuldades dos professores não necessariamente precisam ser resguardadas para os eventos, cursos e palestras que acontecem além do espaço da escola, mas podem e precisam ser discutidas e estudadas no ambiente de trabalho, juntamente com os colegas docentes e com a gestão da escola, esta considerada por Marcelo Garcia (1999) “unidad básica de cambio y formación”<sup>12</sup>. Essa atividade fortalece e (re)constrói práticas pedagógicas que são pensadas a partir de diferentes olhares.

No terceiro elemento categorial denominado *reflexões sobre a prática*, as professoras narram acerca das contribuições das atividades de formação continuada ao seu trabalho. Sobre isso, elas salientam a importância das

<sup>12</sup> Unidade básica de mudança e formação (tradução do(a) autor(a) deste artigo).

trocas para a reflexão sobre a atuação em sala de aula, pois as atividades práticas oferecidas, que vão além da teoria estudada, levam-nas a realizar mudanças e a adquirir novos recursos. Para as professoras, a formação continuada também é uma atividade que auxilia no amadurecimento do professor, para que ele encontre o seu modo de fazer:

“[...] A gente quer conhecimento, porque a receita do que fazer com os nossos alunos ninguém tem, é só nós, nas quatro horas, que podemos resolver! Então, a gente pede, às vezes, até à nossa coordenadora um auxílio [...], ela dá ideias, sugestões [...]. Eu divido meus anseios. [...] Mas sempre sou daquele pensamento assim, claro que tu tens que ler, tens que ter conhecimento, a formação te ajuda um horror, em termos de conhecimento, mas a solução lá dentro é tu contigo mesma.” (Cláudia – 2º ano, escola B)

“Contribuem, sempre que contribuem. [...] Uma visão assim, diferente, tu ficares pensando: ‘Como posso melhorar?’. O que... como... tu fazes uma reflexão, na verdade. ‘A minha turma é assim, assim...’ Tu ficas pensando [...] Ou te deixas cheia de dúvidas... [...] inseguranças, mas faz parte. Daí a gente vai procurar [...] vai caminhando devagarzinho. [...] Mudanças! Consigo, consigo. Consigo porque tu vês o que eu falo, outro fala, e daí tu vais amadurecendo também, é tudo um processo.” (Marcela – 2º ano, escola A)

Nota-se, nas narrativas das professoras, a crença na contribuição das atividades de formação para o trabalho, já que elas percebem a necessidade de refletir tanto a respeito do conhecimento que vem sendo construído, como sobre sua atuação, sobre pensar em que estão desenvolvendo, por que está sendo significativo e no que elas poderão investir mais, adequar ou mudar. Nesse sentido, Bolzan (2002) contribui ao colocar que:

[...] a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático colocam em ação um processo em espiral em que conceitos e ideias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente, a prática. Por conseguinte, a apropriação de uma teoria também produz um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática. Esse processo se caracteriza como um ciclo que não tem início, nem final, uma vez que o novo influi sobre o antigo, sendo incorporado aos múltiplos elementos que constituem o novo saber-fazer (p. 151).

A reflexão e a busca de estratégias e conhecimentos sobre as situações que dinamizam a escola dia a dia, embasadas em estudos teóricos, são importantes para que o trabalho dos professores seja repensado de forma permanente, o que é significativo para a aprendizagem integral dos sujeitos que fazem a escola, os estudantes.

Sendo assim, é preciso ficar atento em relação a como explorar e beneficiar-se das atividades de formação, pois a busca de um conhecimento pertinente à atuação não é simplesmente uma aplicação prática de uma teoria qualquer, mas exige, essencialmente, um esforço de reelaboração dos conhecimentos teóricos e práticos (NÓVOA, 2009).

Libâneo (2013), Lück (2008) e Ferreira (2006) acrescentam a importância de que a equipe gestora realize a organização desses espaços e tempos de trocas entre os professores, de modo a se implantar uma cultura colaborativa e participativa, que assegure a relação entre a organização escolar e a formação dos professores.

Desse modo, quando se fala em tempos e espaços destinados às atividades de formação, emerge outro elemento categorial que se denomina *expectativas sobre os tempos e espaços*, no qual as professoras expressam seu olhar em relação aos tempos (que período de tempo os professores têm organizado para a realização da formação continuada e em que tempo essas atividades vêm acontecendo) e em relação aos espaços da formação continuada (para quais “lugares” destinam-se essas atividades de formação e se estas possuem relação com as necessidades/realidades das escolas).

Sobre essa ideia, as participantes colocam que o tempo não é suficiente e é preciso a ampliação dos horários/momentos para compartilhar com as colegas, os quais devem ser realizados com maior periodicidade.

Quando se referem aos espaços, as professoras dizem que aproveitam pouco da formação oferecida pela Secretaria e que as atividades de formação que acontecem na escola são mais significativas, pois possuem maior relação com suas necessidades. Esse elemento é evidenciado por meio das narrativas que seguem:

“[...] Eu acho que tudo vem a contribuir, mas seria melhor se [...] tivesse mais tempo para a gente se reunir [...] Porque, muitas vezes, a gente nem se vê na escola [...]. *Tanto as atividades de formação que são oferecidas pela escola quanto as possibilitadas pela Secretaria conseguem atender às necessidades desse contexto [...] nem sempre? Ou não? Nem sempre. Nem sempre. São poucas as coisas que a gente consegue aproveitar realmente para trabalhar em sala de aula. Nem sempre vem ao encontro daquilo que a gente gostaria. Mas não sei se vocês têm algum tipo de... consulta para ver se o professor tem esse retorno ou não: ‘Ah a gente precisa discutir a violência; a gente precisa discutir valores; precisa discutir sexualidade’ [...] Sim. Dentro da escola, a gente consegue assim. Mas com elas lá (Secretaria) é difícil.” (Rosa – 1º ano, Escola B)*

[...] Aquele momento de tu parares e pensares realmente lá no teu trabalho, para ti trocar de ideia com os teus colegas. Isso eu ainda não vi acontecer. [...] não que não aconteça ou que seja culpa de alguém, é culpa do próprio sistema [...]. A gente faz anos que pleiteia um terço da carga horária para estudo, sabe?! [...]. E [...], por exemplo, o currículo, a gente é aquele professor das quatro horas de sala de aula. Então tu não tens aquele tempo, tu não dispões de uma hora de folga dentro da própria escola, ali ,para dar uma conversada com os colegas, a gente não tem.” (Cláudia – 2º ano, escola B)

“[...] Claro que a gente sempre gostaria que fosse diferente, seria mais assim, de acordo com a realidade da gente, o que fosse das séries iniciais, para as séries iniciais, mais sugestões. Mas ao mesmo tempo eles abrem... de uma atividade que tu fazes na escola para expor para os outros. [...] eu acho que está muito amplo ainda. Precisaria ser mais [...] aquela coisa assim de encontros... com os professores que são da mesma... série, junto. Porque eu acho que aí tu tens um crescimento maior, de discussão, de interação, de ideias...” (Marcela – 2º ano, escola A)

A partir desses excertos, percebe-se que as professoras destacam as atividades realizadas na escola como as mais significativas, pois estas possuem maior relação com o seu contexto de atuação. É com base nos estudos de Cunha (2008), que se entende o reconhecimento das professoras em relação ao espaço<sup>13</sup> escolar como um lugar<sup>14</sup> de formação, quando atribuem sentido e significado a este.

Para as professoras, a escola é um espaço rico para a formação, mas com pouco reconhecimento e de legitimidade frágil. Observa-se que esse espaço possui uma relevância maior para as professoras que o acolhem do que para os próprios gestores, os quais possuem dificuldades em compreender a importância da gestão pedagógica nesse contexto.

Sendo assim, é importante que a gestão escolar mantenha esses momentos de formação na escola e que a SMECT proponha e trabalhe, de modo mais próximo, com os professores, pois “[...] discutir sobre o pensamento prático de professores requer descrições de ações cotidianas, situadas no contexto escolar, de maneira a favorecer a explicação sobre como chegamos à forma atual de propor as situações pedagógicas” (BOLZAN, 2002, p. 151).

Nessa direção, Nóvoa (2009) colabora defendendo a ideia dos casos concretos e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Os casos concretos são as situações práticas, do dia a dia na escola – pedagógicas, metodológicas, administrativas, entre outras –, mas que requerem uma análise, um estudo, o qual mobilize a busca por conhecimentos teóricos. Logo, a formação de professores se tornaria mais significativa para essas professoras se a formação envolvesse a discussão de situações da sala de aula.

Desse modo, é conveniente que a gestão escolar acompanhe e contribua para/com a prática do professor, por meio de uma escuta atenta, de modo a promover atividades de formação continuada que atendam aos anseios e às necessidades do grupo. Nesse sentido, encaminha-se a segunda dimensão categorial, que discute o papel da gestão em relação à formação continuada.

<sup>13</sup> “[...] reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades” (CUNHA, 2008, p. 184).

<sup>14</sup> Quando é atribuído um “[...] sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização” (CUNHA, 2008, p. 184).

## O papel da gestão

A segunda dimensão categorial, denominada *papel da gestão*, possui estreita relação com a anteriormente apresentada, uma vez que contempla aspectos relacionados à organização e ao planejamento das atividades de formação realizadas pela gestão; à participação das professoras nessas atividades; ao atendimento às necessidades das escolas; aos entendimentos do grupo sobre o que caracteriza o papel da gestão para a formação continuada; e à comunicação que sustenta o trabalho entre as professoras e a gestão.

Apresenta-se essa dimensão, problematizando o elemento categorial *organização e planejamento* das atividades de formação continuada, no qual as professoras narram a realização de um evento durante o recesso do mês de julho, o qual é promovido pela SMECT. Além desse momento de formação, a Secretaria também definiu um sábado letivo por mês para atividades de formação continuada, que podem ser realizadas tanto pela Secretaria quanto pelas escolas. Sobre as atividades de formação organizadas pela escola, as participantes relatam:

“[...] quase sempre, no sábado letivo, a gente se reúne e vê o que a gente mais está precisando, setor pedagógico com a nossa coordenadora, a diretora e a gente passa as necessidades. [...] Agora, ultimamente, a gente tem trabalhado só mais com o Projeto Político Pedagógico, mas quase sempre, quando a gente se reúne, a gente passa as dificuldades, procura alguma atividade juntas, a gente trabalha junto.”  
(Rosa – 1º ano, Escola B)

“A gente pega um tema e estuda ou se separa por série/por ano [...] sempre tem alguma coisa... ou ela (diretora) faz uma fala que dê para todos, uma dinâmica que todos possam aproveitar, reflexões – que isso eu acho também, que a gente tem que, de vez em quando, dar uma paradinha e pensar. [...] ela (diretora) convida, alguém de fora também, ou a gente faz entre nós, a gente troca experiências, troca ideia, material.”  
(Carminha – 1º ano, escola A)

“[...] São as ações que a escola promove. Porque, às vezes, não tem como reunir colegas, porque a colega, às vezes, é de outra escola, tu trabalhas em outro setor, daí não tem como... [...] Se tivesse só meio turno, daí dava para a gente se encontrar, daí facilitaria, mas, às vezes, não tem como. Uma visão: ‘Ah mas a gente quer isso’. Daí o outro já discorda... até chegar a um denominador comum... [...] porque, às vezes, tu lês e nem sempre fazes aquela interpretação que tu achas que deve ser, do autor. Então, essa troca, essa discussão acrescenta bastante também, não deixa de ser uma formação também, sempre buscando, aprimorando.”  
(Lena – 3º ano, escola A)

“[...] foi a Secretaria até que forneceu sabe, colocou letivo, uma vez no mês, aos sábados, ao invés de ser com aluno, seria essa formação continuada na escola. Claro que, às vezes, é todo mundo junto, mas tem sido só na escola. Então foi a Secretaria, e agora teve, em julho, uma semana de formação, então assim, isso ajuda... [...] Assim, oh, é por conta da escola esse sábado letivo. Lá de vez em quando que a Secretaria promove, daí são deles.” (Marcela – 2º ano, escola A)

Segundo a leitura dessas falas, pode-se destacar o papel da gestão como responsável pela organização, planejamento e dinamização das atividades de formação. Assim, reafirmam-se as ideias de Libâneo (2013), quando o autor salienta que a organização do espaço para a formação “[...] implica a criação de lugares e tempos que incentivem as trocas de experiências entre os professores e entre os professores e alunos [...]” (p. 192-193). Nesse sentido, o autor também defende que é preciso destacar o papel da direção e da coordenação pedagógica como apoio e sustentação desses espaços de reflexão, investigação, tomada de decisões colaborativas e negociações.

Por meio das narrativas, também se verifica que as professoras não possuem uma participação autônoma e constante no planejamento das atividades, pois o envolvimento fica restrito no âmbito da decisão das temáticas que serão discutidas e na opinião acerca das datas e atividades já organizadas. Em outras palavras, é um grupo específico, composto pela equipe gestora, que organiza e propõe essas atividades de formação. Somente após feito esse planejamento, a proposta é apresentada ao grupo para sua aprovação e posterior realização.

No elemento categorial *obrigatoriedade e necessidade*, destacam-se narrativas que abrangem a participação nas atividades de formação continuada, ora como uma necessidade, ora como uma obrigatoriedade.

Apresentam-se, a seguir, as narrativas que evidenciam o envolvimento das professoras nas atividades de formação como uma necessidade, pois o trabalho docente é envolvido com a incompletude de saberes, e a aprendizagem é diária, mas também é um trabalho que assume responsabilidades e o cumprimento de obrigações. Nesse sentido, é um momento para aprender coisas novas, de reciclagem do professor, considerando a importância do encontro e da vivência com as colegas. As narrativas das professoras demonstram isso:

“[...] Porque é uma necessidade que a gente tem de estar sempre em dia com as coisas, sempre tem que estar, porque senão tu ficas fora, daí tu não consegues depois trabalhar direito.” (Rosa – 1º ano, Escola B).

“Tem que participar! Não, além de ter que participar, eu acho que, como eu falei, é necessário. É nessa troca que a gente cresce.” (Carminha – 1º ano, escola A)

“Participo [...] porque, assim, tudo vem acrescentar na vida profissional. E quando tu escolhes uma profissão... então tens que aproveitar o que a escola oferece, a Secretaria oferece. [...]. É muito importante. Sempre vai acrescentar alguma coisa, sempre. E, às vezes, tu achas que tu não sabes é nada... [...] cada dia é uma aprendizagem....” (Marcela – 2º ano, escola A)

“Sempre. Sempre, sempre. [...] Porque assim, às vezes, nem só do sábado letivo a gente participa, mas também do encontro com as colegas [...] as novidades que uma colega tem [...] uma experiência dos anos finais, que tu podes fazer conforme a tua faixa etária. Então, isso eu acho que é muito bom também. Porque cada um tem uma vivência, e, nessas vivências de cada um, alguma coisa sempre tu vais precisar, ou no teu trabalho, ou na tua vida também, porque eu acho que a formação, até da gente, a gente está sempre se formando. A gente nunca está completa.” (Lena – 3º ano, escola A)

A partir dos excertos, retorna-se a Vaillant e Marcelo Garcia (2012), que discutem a formação de professores a partir de três tipos de ações: autoformação, heteroformação e interformação. A autoformação é aquela que o “[...] indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”. Já a heteroformação é a que “[...] se organiza e se desenvolve ‘de fora’, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que dela participa”. E, por último, a interformação, que se refere “[...] à formação que se produz em contextos de trabalho em equipe” (p. 30).

Analisando esses conceitos, pode-se elucidar que as narrativas das professoras revelam um processo centrado, especialmente na heteroformação, ou seja, naquela que é desenvolvida por especialistas e não tem o envolvimento efetivo das professoras. Ao mesmo tempo, Carminha e Lena expressam a ideia de que a participação nas atividades acontece coletivamente, ou seja, por meio de um processo de interformação.

Em relação ao aspecto da necessidade, as professoras também enfatizam que a participação nas atividades de formação continuada é obrigatória, pois os docentes que não participam precisam justificar a ausência à gestão da escola e/ou à SMECT, se for o caso. Essa obrigatoriedade se expressa quando as professoras narram acerca do período em que as atividades são realizadas, no recesso escolar – considerado período letivo –, e também quando as professoras precisam justificar sua ausência, se isso vem a acontecer.

Observa-se que, ao mesmo tempo em que a organização fica a contento do grupo a partir de decisões comuns, subjetivamente, há uma imposição para o envolvimento das professoras com as atividades de formação continuada, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

“Ah, elas sempre convidam e flexionam, se tu não podes num horário, vamos fazer em um horário que fique bem para a maioria. [...] eu acho que quanto a isso a gente não tem o que reclamar. A direção, a equipe diretiva está sempre tentando trabalhar de acordo com todos, com toda a escola, e não é a ideia delas que prevalece. Se ficar bem para a maioria, é assim que vai acontecer. [...] *E existe uma obrigatoriedade ou fica a critério de cada professor?* Não, existe sim, existe sim. Se a gente não vem tem que justificar.” (Carminha – 1º ano, escola A)

“[...] eu acho que sempre a escola está incentivando a buscar, além da Secretaria de Educação, tem aquele período, mas sempre a gente está buscando e a Secretaria sempre influencia. Até [...] tem aquela parte que a gente [...] vai apresentar o trabalho para os colegas [...]. Aí tu fazes teu artigo, teu projeto, vai lá, desenvolve teu projeto, mostra o que foi assim bom no teu trabalho, o que deu certo. Então isso acrescenta bastante, são outras vivências, porque todas as escolas, cada uma tem uma vivência [...] Porque eu acho que obrigatório, obrigatório... a gente sabe que tem que ir fazer, mas têm colegas e colegas, que se acham obrigadas a ir... se acomodam. Mas não dá para a gente se acomodar. Tem que estar sempre inovando, acreditando no teu trabalho também.” (Lena – 3º ano, escola A)

“[...] quando a Secretaria oferece, é período letivo, tu não estás em férias, tu estás em recesso, aí tu tens que ir. Mas, assim, a gente é super bem recebida lá, veio a divulgação bem antes para a gente se programar, eu acho bom; e a escola faz a sua parte também, procura... claro que existem aqueles casos de ‘ah, já cheguei na classe tal, não preciso mais!’ [...] Mas também tem aquelas que já estão lá na outra classe e estão lá bem faceiras, participando, aproveitando. E eu acho que [...] enquanto tu estás na ativa, tu tens que fazer tua parte. Tu estás aqui não é porque alguém te obrigou, tu estás porque tu queres, se já passou teu tempo de se aposentar. Então tem que fazer bem feito tudo o que for fazer. [...] Fazer algo a mais, [...] a gente tem que fazer aquilo que tem que fazer e sempre fazer algo a mais [...].” (Cláudia – 2º ano, escola B)

Desse modo, apesar de as professoras considerarem importantes as suas participações nas atividades de formação, constatou-se que esse envolvimento é permeado por dois aspectos, a obrigação e a necessidade, uma vez que essa participação subentende também o cumprimento de um convite institucional. Desse jeito, não são as professoras que buscam a sua formação, elas reconhecem essas atividades como importantes. No entanto, como já têm conhecimento de que existem esses momentos, optam por se envolver com essas atividades tanto no âmbito da obrigatoriedade como da necessidade.

Em relação a esse processo de participação, destaca-se a importância de a escola promover uma cultura de reflexão e de crítica e assimilação de ideias associadas à ação, o que significa colocar “que a prática da participação

efetiva gera um sentimento de compartilhamento que, por si, estimula o enfrentamento das dificuldades, promove o revigoramento de energias e cria um sentimento de envolvimento com a realidade e seus desafios” (LÜCK, 2008, p. 91). Compreende-se que a gestão precisa estar atenta a essas práticas e, a partir da escuta do grupo, atuar como formadora e mobilizadora de sua equipe, no sentido de que esses momentos não sejam observados como uma imposição, mas como um espaço importante de formação e compartilhamento de ideias.

No elemento categorial *articulação da SMECT com as escolas*, as professoras falam acerca do diálogo que se estabelece entre a SMECT e as escolas. Sobre isso, elas dizem que, além do evento organizado pela SMECT no recesso do mês de julho, a Secretaria mantém contato, escuta e aproximação com as escolas (gestão e docentes), mostrando-se disponível para as necessidades de cada realidade e realizando também visitas nas instituições para conversar e buscar atender às demandas. Seguem as narrativas:

“[...] eles oferecem essas palestras em julho e, às vezes, a gente se reúne para fazer alguma conversação, passar alguma coisa para elas sobre o que está acontecendo em sala de aula. Às vezes, a gente senta, quase sempre a gente tem algum tempinho para conversar com elas. Elas vêm também às escolas, passam nas salas de aula, então ajuda. Isso aí que a gente tem recebido [...]” (Rosa – 1º ano, Escola B)

“Inclusive, eu já recebi visita este ano, eu acho que eu fui uma das únicas aqui, talvez pelo tempo que eu estivesse fora da sala de aula... eu achei que foi, porque fui só eu e uma outra colega nossa que estava ‘debutando’. E eu achei que foi bom, porque eu não sabia se eu estava no caminho certo, se eu não estava. [...] Então, a Secretaria está sempre disponível, sempre disposta, sempre oferecendo o que a gente precisar. [...] antes das férias de julho, tem uma semana. [...] Palestras... [...] oficinas não teve. Teve o relato de experiência, que foi em uma tarde, que foi bem bom também, porque embora os 32 anos de serviço, eu estou ‘debutando’ ... então sempre a gente está aprendendo. [...] Então eu fiquei lá assim... talvez tivesse coisas que não fossem novidade para ninguém, mas eu estava lá [...] tentando tirar o proveito de tudo.” (Carminha – 1º ano, escola A)

Esses excertos evidenciam que a SMECT mantém um canal de comunicação com as escolas. É nesse sentido que se acredita no potencial que esse canal possui para a construção de uma gestão democrático-participativa que seja capaz de valorizar a participação no processo de tomada de decisões, considerando a docência como trabalho interativo e apostando na construção coletiva de objetivos e práticas, no diálogo e na busca de consenso (LIBÂNEO, 2013).

No entanto, considera-se que, apesar desse processo de escuta, a partir das falas das professoras, o processo de diálogo e a construção coletiva não estão consolidados no espaço de gestão entre a escola e a Secretaria, especialmente na medida em que as professoras colocam que “elas vêm conversar”, ou seja, as professoras não se colocam como parte dessa conversa. Assim, vê-se que um espaço rico de formação pode estar se perdendo, como afirma Bolzan (2002):

Quando geramos interesses e motivação, as possibilidades de criação conceitual e de crítica reflexiva entre as pessoas, diante de determinados problemas se multiplicam e se incrementam. [...] é um processo de abandono de um empirismo ingênuo em direção ao conhecimento pedagógico, constituído através de um processo de análise crítica entre diversas e diferentes idéias e fatos da realidade, nos quais o compartilhar leva à transformação e ao avanço na construção coletiva (p. 154).

Nessa direção, pode-se ressaltar o papel da gestão e também do gestor, como um meio para a construção de espaços de formação coletivos, que estejam amparados nas necessidades dos professores, atribuindo sentido e significado à prática cotidiana. Portanto, a reflexão sobre o papel da gestão possibilita o entendimento sobre os desafios que são colocados aos gestores, no sentido de proporcionar processos de formação que estejam alicerçados em práticas democrático-participativas e que possibilitem, de fato, a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

## Apontamentos finais

A partir dessa investigação, compreende-se que as dimensões categoriais expressam a formação continuada como uma atividade que vem sendo prevista e planejada pela gestão, porém sua importância e suas implicações para o trabalho na escola ainda não estão incorporadas pelo grupo docente e pela própria gestão, quando se refere à maneira como são enfrentadas.

Entende-se que a oferta dessas atividades advém significativamente de um cumprimento de planejamento/cronograma de gestão, e a partir deste, as professoras buscam “aproveitar-se” de algo que seja satisfatório para o seu trabalho docente. Em outras palavras, buscam recursos e leituras que possam contribuir e/ou têm relação com a prática pedagógica que desenvolvem, convertendo esse espaço em um lugar de formação. No entanto, isso depende também da gestão pedagógica da escola.

Ao mesmo tempo, percebe-se que a destinação de horários específicos para a formação é um passo de grande valia para o envolvimento das professoras com a formação, assim como para o entendimento desse grupo acerca da importância dessas atividades para o aperfeiçoamento do trabalho, para a (re)construção do conhecimento e para o desenvolvimento profissional.

Comunga-se com as ideias de Libâneo (2013), Vaillant e Marcelo Garcia (2012), que ressaltam o ambiente escolar como um espaço rico para que a formação dos professores aconteça, pois é o ambiente onde o professor realiza sua prática, sente as dificuldades, busca estratégias e compartilha suas experiências. Desse modo, considerando as experiências nas escolas, a formação continuada de professores vem sendo planejada para ser realizada tanto nas instituições como além do espaço escolar.

É importante compreender a escola como o espaço para a análise compartilhada das práticas, de acompanhamento e de reflexão sobre o trabalho docente, com o objetivo de transformar as vivências e a experiência coletiva em conhecimento profissional (NÓVOA, 2009). Portanto, reunir-se coletivamente, discutir e estudar sobre o próprio espaço de trabalho, será significativo para os sujeitos que fazem parte desse contexto.

Dessa forma, ao defender a escola como um espaço rico para a aprendizagem do ser professor, considera-se importante uma relação recíproca entre os docentes e a gestão, pois, por meio desta, nesse tempo e espaço de compartilhamento de experiências e de vivências, a construção dos processos de ensino e de aprendizagem acontece de modo significativo.

Ressalta-se o quão importante são os espaços de escuta, de reflexão e de compartilhamento das experiências entre docentes e gestão, pois, ao tornar-se uma comunidade de questionamentos, a escola permite que seus membros, aqui especificamente os professores, “[...] sintam-se reconhecidos e encorajados, não apenas a se apropriarem de suas conquistas, mas a transformá-las no presente e projetá-las para o futuro, assegurando a relevância de seus papéis e funções, para enfrentar as novas demandas pedagógicas” (BOLZAN, 2002, p. 156).

Nesse sentido, concorda-se com Bolzan e Millani (2011), defendendo a necessidade de que a prática reflexiva seja uma construção no exercício da profissão não só dos professores, como também da escola, sensibilizada aos questionamentos, às interações e aos compartilhamentos. É preciso que as inquietações se transformem em reflexões sobre o trabalho e, conseqüentemente, nas atividades de formação continuada, em reconstrução do conhecimento.

Por isso, a importância da gestão da escola e da SMECT em ter um olhar cuidadoso em relação às situações e às necessidades dos contextos e, assim, mediar as discussões, para que estas se tornem significativas para o desenvolvimento do trabalho da escola. Assim sendo, é importante que a escola busque novas e diferentes formas de agir e pensar, engajando-se em um trabalho de formação continuada, considerando esse espaço como o “locus” de formação não só para os professores, mas para a escola como um todo.

Nessa direção, ao se considerar a escola como espaço e lugar de formação, a pesquisa conseguiu tornar aparentes as relações entre a formação continuada de professores e a gestão escolar, uma vez que evidencia o quanto o ambiente escolar pode ser potencializado e se constituir em um lugar de formação, na medida em que professores e os gestores se unem, organizam-se e promovem ações nesse sentido.

Portanto, destaca-se o papel da gestão como provocadora de espaços e tempos, mediadora e propulsora para que esse processo aconteça, trabalhando coletivamente com autoridade, responsabilidade e iniciativa.

## Referências

- BAPTAGLIN, Leila Adriana; ROSSETO, Gislaïne Aparecida Rodrigues da Silva; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a aprendizagem da docência. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 415-426, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1171/117131142014/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; MILLANI, Silvana Martins de Freitas. **Docência e formação**: reflexões sobre a gestão pedagógica na escola. Políticas Educativas. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/27012/15595>>. Acesso em: 1 dez. 2016.
- CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, set./dez. 2008. Disponível em; <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>>. Acesso em: 1 dez. 2016.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2013.
- LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. André. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, 1999.
- NÓVOA, Antonio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Ed. Educa, 2009. Disponível em: <[http://www.etepb.com.br/arq\\_news/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2016.
- ROSSETO, Gislaïne A. R. da Silva; BAPTAGLIN, Leila; FIGHERA, Adriana Claudia Martins. Narrativas socioculturais: abordagem investigativa para as pesquisas em formação de professores. In: **Anais X Anped Sul**, Florianópolis, 2014.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

Recebido em: abril/2017

Aceito em: abril/2018

**Endereço para correspondência:**

Marília Salles Bastos <[mariliasb.18@gmail.com](mailto:mariliasb.18@gmail.com)>

Rua Sepé Tiarajú, 66, 402B

98801-500, Santo Ângelo, RS, Brasil