



## **GESTORES ESCOLARES E FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP**

Simone Conceição Pereira Deák – FCT/UNESP

### **Resumo:**

A presente discussão é fruto dos trabalhos realizados no interior de um Grupo de Pesquisa de uma universidade pública do estado de São Paulo. O texto apresentado é resultado da análise dos dados coletados no ano de 2010 junto aos gestores (diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos – num total de 56) da rede municipal de Presidente Prudente, com uso de questionário composto por 30 questões mistas. A investigação teve como propósito mapear o perfil dos profissionais, sua trajetória profissional; bem como levantar as concepções sobre identidade profissional, representações sobre a profissão e concepções sobre formação continuada e centrada na escola. Cabe destacar que nos limites deste texto são discutidas somente as questões que abordam a formação centrada na escola (num total de seis questões). Desta forma, os dados obtidos apontam um número pequeno de gestores que tocam e/ou reclamam da ausência de autonomia no que diz respeito às definições para a realização da formação centrada na escola.

**Palavras-chave:** gestores escolares; formação centrada na escola; autonomia.

### **Introdução**

Atualmente, muito se comenta sobre a necessidade da construção de uma Gestão Educacional democrática no que diz respeito tanto aos sistemas de ensino quanto as unidades escolares, assim como a necessidade de autonomia para que a gestão da escola ocorra de forma democrática e participativa.

Dessa forma, a autonomia das escolas é uma condição fundamental para o exercício pleno e democrático, pensando as escolas como espaços em que as políticas públicas se efetivam, como centros de decisão e de oferecimento dos serviços públicos educacionais, é necessário que seus gestores possuam uma atuação que revele práticas democráticas e autônomas, uma vez que são sujeitos fundamentais para que esse processo se desencadeie e se efetive.

O processo autônomo que deve ser desencadeado pelos gestores das unidades escolares em busca de uma gestão democrática e participativa, envolve práticas que buscam soluções próprias para seus problemas e, portanto, mais adequadas às suas necessidades e

expectativas, mas que envolva o autocontrole, com características que equilibram a autonomia e a participação, para que a unidade de ensino não caia no espontaneísmo, na falta de direcionamento e de orientação. Para que haja autonomia, é necessário considerar que o planejamento das ações realizado de forma coletiva é fundamental para que se realize o projeto de escola construído a partir de uma discussão de todos e em que todos têm responsabilidades, todos tem a sua parcela de atuação.

A autonomia competente se orienta por princípios comuns de orientação, que se definem e se garantem a partir de diretrizes comuns, construídas a partir da participação de todos os que compõem a comunidade escolar. No entanto, a autonomia e a gestão democrática da unidade escolar não se constrói de forma repentina e imediatista, é uma construção diária, que necessita compromisso dos gestores e demais atores da unidade escolar, necessita um amadurecimento que se caracteriza pela abertura, pela confiança recíproca e pela vontade de realizar algo maior que se traduz numa educação de qualidade para todos os alunos. Nesse processo, a formação do professor, é um elemento importante a ser pensado e assumido por todos, para que se atinja o objetivo de oferecer uma educação de qualidade a todos. A formação centrada na escola possui características que vem ao encontro da discussão de construção da autonomia das escolas, pois se trata da formação em contexto, analisada e realizada a partir da realidade local e que se transforma em busca de novos caminhos para que o professor direcione a sua prática pedagógica de forma a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Embora se reconheça a enorme importância da construção de processos de gestão democrática e da autonomia das escolas e dos sistemas de ensino, da realização da formação continuada em serviço centrada na escola, o presente estudo nos mostra que ainda há uma grande oscilação por parte dos gestores no que diz respeito a construção da autonomia de suas escolas, o que se traduz em alguns discursos que revelam uma grande dependência e a espera de comando por parte do sistema de ensino, ao mesmo tempo que reclamam do excesso de comando em situações em que o sistema define muitas coisas e enviam as escolas, portanto, acredito que este processo de construção da autonomia das escolas envolve tempo, tomada de decisão, amadurecimento e profundos conhecimentos teórico-práticos e organizacionais como veremos na apresentação dos dados da pesquisa.

### **O município da pesquisa**

Localizado na região da Alta Sorocabana do estado de São Paulo, contando com um número de aproximadamente 200.000 habitantes, o município de Presidente Prudente tem sua

população escolarizável atendida por 80 estabelecimentos de ensino, dentre os quais há 25 unidades estaduais (que atendem o Ensino Fundamental - 2º ciclo e o Ensino Médio), e, 55 unidades municipais (que atendem o Ensino Fundamental -1º ciclo e a Educação Infantil – creche e pré-escola).

A Rede Municipal de Educação conta atualmente com 232 professores de Educação Infantil, 357 professores de Ensino Fundamental além de 462 auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), atualmente nomeadas educadoras infantis, de acordo com novo Plano de Cargos e Salários implantado pelo município e 126 gestores (55 diretores, 18 vice-diretores e 53 orientadores pedagógicos).

A investigação realizada no âmbito de um Grupo de Pesquisa de uma universidade pública do estado de São Paulo, teve como propósito mapear o perfil dos profissionais, sua trajetória profissional; bem como levantar as concepções sobre identidade profissional, representações sobre a profissão e concepções sobre formação continuada e centrada na escola.

Para tanto, no início do ano letivo de 2010, realizamos a coleta dos dados a partir do uso de questionário misto, composto por 30 questões, organizada em 5 eixos (perfil dos profissionais, trajetória profissional, concepções sobre identidade profissional, representações sobre a profissão e concepções sobre formação continuada e centrada na escola), que foi respondido prontamente por 56 sujeitos (cerca de 44 % do total), os demais ou estavam ausentes ou não se prontificaram a responder.

É importante ressaltar que dentro dos limites deste texto explicitaremos somente a discussão acerca das concepções dos gestores escolares sobre a formação centrada na escola, onde foram selecionadas seis questões abertas.

### **Os gestores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente e suas concepções**

Acerca dos gestores educacionais atuantes no município de Presidente Prudente, se faz necessário esclarecer que o diretor de escola tem como forma de provimento o concurso público, sendo este efetivo no cargo, enquanto que o vice-diretor e o orientador pedagógico são professores eleitos por todos os funcionários da escola para mandato de três anos, podendo concorrer à reeleição. Estes gestores atuam em unidades escolares que atendem a Educação Infantil e 1º ciclo do Ensino Fundamental, sendo que há unidades que atendem apenas a Educação Infantil, unidades que atendem apenas o Ensino Fundamental e aquelas que atendem as duas modalidades de forma concomitante.

Tendo como pressuposto a necessidade de se refletir sobre o papel dos gestores no processo de formação centrada na escola, a análise dos dados obtidos a partir das questões abertas foi realizada à luz da teoria da análise de conteúdo (BARDIN, 2010). Desta forma, a categorização das respostas oferecidas buscou identificar as concepções dos gestores para além do discurso cotidiano. Ainda sobre a categorização e análise, salientamos que para algumas questões as respostas não foram consideradas excludentes, o que ocasiona um número de respostas superior ao número de sujeitos; assim, para a discussão dos resultados nos deteremos no número de respostas.

Na primeira questão deste eixo (formação centrada na escola) os sujeitos foram convidados a se manifestarem sobre “O que entende por formação centrada na escola?”. Obtivemos aqui 58 respostas, sendo que 27 delas indicaram que se trata da formação realizada na escola, com foco nos problemas, necessidades e profissionais da escola. Temos 16 respostas que apontaram a formação que ocorre no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), como os estudos, as trocas de experiências, os momentos de planejamento e de avaliação, as reuniões pedagógicas. Foram oferecidas ainda 7 respostas indicando ser a busca de formação, troca de conhecimentos e a formação de todos os profissionais, apontando para uma idéia de formação mais geral e outras 4 respostas que indicam a formação mais específica, voltada para a aprendizagem dos alunos e/ou para sanar problemas de aprendizagem dos alunos.

De forma geral, entendemos que os gestores demonstraram um entendimento relativamente acertado do que é a formação centrada na escola. Isto porque, no primeiro grupo de respostas, também com frequência maior, a idéia explicitada se aproxima do real, pois há o entendimento de que a formação centrada na escola destina-se a pensar e a resolver as questões que dizem respeito aos desafios enfrentados pelos educadores no cotidiano, nas práticas realizadas em sala de aula e nos seus resultados, avaliando se estes são ou não qualitativos, empregando grandes esforços para garantir a aprendizagem dos educandos.

Nas palavras de Imbernón (2006):

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação, representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escola. Baseia-se na reflexão deliberativa e na

pesquisa-ação, mediante os quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defrontam num processo de autodeterminação baseado no diálogo; implanta-se um tipo de compreensão partilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas pré-determinadas pelos órgãos superiores. (p. 80-86)

Tomando o mesmo autor como referência, podemos afirmar ainda que o segundo grupo de respostas também indica uma proximidade com o que realmente deve ocorrer; mesmo com a ressalva que a formação não está restrita ao momento específico do HTPC, uma vez que este é um espaço dirigido apenas aos professores e educadores infantis.

O terceiro grupo se aproxima da concepção de formação considerada ideal ao apontar a ideia da resolução de problemas, mas se distancia da proposta da formação em contexto. Nesta questão ocorreram ainda duas respostas indicando que a formação centrada na escola baseia-se em palestras com outros profissionais, o que representa um equívoco, pois remete a formação como sendo um conjunto de ações desenvolvidas por pessoas que não fazem parte do cotidiano do contexto escolar.

Em termos de quantidade de gestores que ofereceram respostas consideradas adequadas, temos um total de 43 (cerca de 76%). Tal dado é bastante positivo tendo em vista que o trabalho do gestor está diretamente relacionado a este tema, pois enquanto liderança na unidade escolar, os gestores são os responsáveis diretos pela coordenação, elaboração e execução da formação de todos os profissionais da escola; seu papel e função estão diretamente ligados à formação continuada dos professores, educadores e demais funcionários da escola.

A segunda questão analisada solicitava aos sujeitos que apontassem: “Quais são as principais dificuldades que você percebe na realização dos momentos de formação centrada na escola? Pontue por ordem de prioridade”.

Considerando-se a escola como um **sistema**, e ainda, que este último se define como um todo organizado formado por elementos interdependentes inseridos num contexto, evidentemente que este interage com o meio exterior; podemos então considerar que fatores externos interferem no funcionamento da escola.

Tendo como premissa a consideração do parágrafo anterior, na organização das repostas obtidas, estas foram agrupadas da seguinte forma: dificuldades intra-escolares que dizem respeito ao contexto escolar e dificuldades extra-escolares que dizem respeito à organização do sistema escolar, mas interferem diretamente na organização do contexto escolar.

As dificuldades que podem ser arroladas como intra-escolares são aquelas que interferem diretamente no funcionamento da escola como a dificuldade para reunir toda a equipe escolar, a falta de envolvimento, interesse e compromisso dos profissionais e a resistência às atividades de formação por parte dos profissionais da escola.

Por outro lado, dificuldades como a falta de profissionais da Secretaria de Educação para realização de formação nas escolas, pouco tempo de HTPC nas escolas, falta de recursos financeiros e materiais, rotatividade de professores prejudicando a sequência do trabalho, espaços físicos inadequados para os momentos de formação podem ser consideradas extra-escolares.

Assim, a categoria que soma mais indicações (22) refere-se à dificuldade de reunir toda a equipe da escola para realizar a formação, em decorrência da jornada de trabalho dos professores que são obrigados a alongar sua carga horária em outras escolas buscando ampliar rendimentos financeiros. Outras categorias com número significativo de indicações são as que apontam falta de envolvimento, interesse e compromisso dos profissionais para a realização da formação centrada na escola (11) e resistência as atividades de formação (9).

Em nossa análise consideramos que podem ser vários os motivos pelos quais isso ocorre: a própria jornada de trabalho dos professores que trabalham em mais de uma rede pode ser uma delas, se traduzindo em professores cansados, desanimados e sem estímulo para enfrentar os momentos de formação, resistência em mudar sua prática de sala de aula porque se sentem seguros fazendo da forma como estão acostumados a fazer e desconfiados de que a mudança dará mais trabalho, ou que cause uma falta de controle da sala de aula.

Para Sampaio e Marin (2004, p. 1212):

A análise da precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho precisa ocorrer em diferentes facetas que o caracterizam. Dentre essas facetas destacamos: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério.

A referência à falta de profissionais da Secretaria de Educação para realização de formação nas escolas, que definimos como uma das dificuldades externas se contrapõe à questão da autonomia das escolas; a formação centrada na escola não necessariamente precisa ser feita por agentes externos; porém, esta queixa pode indicar a falta de autonomia para definir sua própria equipe de formação e delinear o tipo de formação pretendida colocando em xeque a função do orientador pedagógico e do gestor escolar que têm como papel primordial a formação continuada em serviço e a gestão, coordenação, elaboração e execução de todo esse

processo de formação; isto porque, segundo Wittmann (2000, p. 89): “a ampliação da autonomia da escola e a democratização de sua gestão constituem, hoje, exigências histórico-sociais”.

Ainda segundo o mesmo autor:

O caráter intersubjetivo vem se firmando como inalienável nas relações educativas emancipadoras. Uma educação emancipadora fundamenta e exige a autopoiese e a autogestão. A autopoiese consiste em processos emancipatórios auto-organizativos, em que as pessoas são sujeitos porque assumem sua produção histórica e a construção da história. A autogestão é o princípio que implica progressiva superação da alteridade determinante. Na perspectiva da educação emancipatória e intersubjetiva, a determinação extrínseca ou heterogestionária da prática pedagógica é antieducativa e incompatível. Em consequência, a autonomia progressiva da escola é uma exigência da prática educativa emancipadora [...] (WITTMANN, 2000, p. 90-91)

Embora com menos indicações pelos gestores, o HTPC é apontado como insuficiente; aliando essa dificuldade à extensa jornada de trabalho dos professores e educadores infantis, podemos inferir que fatores internos (condições intra-escolares) aliados a fatores externos (planos de carreira, políticas salariais inadequadas, etc.) inviabilizam processos de formação centrados da escola.

Na terceira questão analisada: “Quais são as práticas de formação realizadas na sua escola? Relate por ordem de prioridade”, foram oferecidas 105 respostas, que podem ser assim agrupadas: 1. Processos de curta duração (palestras, oficinas e mini-cursos); processos de longa duração (HTPC) e processos pontuais (trocas de experiências, reuniões de planejamento, reuniões pedagógicas, etc.).

Ao analisar esta questão, é significativo e ao mesmo tempo surpreendente observar que a realização de palestras, oficinas e mini-cursos recebeu o maior número de respostas, com uma frequência de 24 indicações; isto porque palestras, oficinas e mini-cursos são normalmente realizados por pessoas externas à unidade escolar e possuem um caráter um tanto imediatista e relacionado a questões mais práticas do cotidiano dos educadores. Em seguida, com 20 respostas estão indicadas as reuniões de HTPC, onde percebemos que mesmo no discurso dos gestores, o HTPC é o principal momento de formação realizada na escola e que possui um público muito específico, professores e educadores infantis, que são os profissionais que atuam diretamente com as crianças.

As demais indicações referem-se a atividades (planejamento, estudo de textos, exibição de filmes) que ocorrem nos momentos de HTPC.

Para Mendes (2008, p. 40)

A HTPC traz como principal característica a valorização da escola como local de formação e o fortalecimento do coletivo como força motivadora de mudanças; entendemos este espaço coletivo como o *locus* privilegiado para a construção do trabalho docente, uma vez que possibilita aos docentes a troca de experiências, a contribuição mútua na construção de sua “pedagogia [...]”. (grifos da autora)

Em outras palavras, o HTPC é momento privilegiado para o trabalho coletivo e formação centrada na escola, além de momento de apropriação por parte dos sujeitos envolvidos (gestores, professores e educadores infantis) da gestão da escola rumo à construção da autonomia escolar.

Neste sentido, Barroso (1996, p. 186) destaca que

‘Não há ‘autonomia da escola’ sem ‘autonomia dos indivíduos’ que a compõem. Ela é, portanto o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. Não existe uma ‘autonomia’ da escola em abstrato fora da ação autônoma organizada dos seus membros”. (grifos do autor)

A questão seguinte buscou identificar os reflexos da formação na prática do professor. Antes de comentar as respostas obtidas, cabe ressaltar que esse aspecto relacionado à relação teoria-prática tem sido um ponto controverso no que diz respeito à profissão docente.

Segundo Candau e Lelis (1988, p. 49-50)

Certamente a relação entre a teoria e a prática não é objeto de preocupação exclusivamente dos educadores. A questão não é nova e, de fato, tem estado presente ao longo da história do pensamento humano e, de modo especial, da filosofia ocidental.

Neste sentido, adotamos como premissa a visão de unidade entre teoria e prática, entendendo estes como dois componentes indissociáveis e indissolúveis da *práxis* pedagógica, definida primordialmente como atividade teórico-prática, ou seja, possuidora de um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático. Essa relação não pode ser entendida como direta nem imediata, mas realizada através de intensas e profundas abstrações, materializando-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática (VASQUEZ, 1977 apud CANDAU; LELIS, 1988).

No entanto, a separação, e mesmo oposição, entre teoria e prática é frequentemente denunciada pelos profissionais da educação, ao mesmo tempo em que é explicitado o desejo de buscar novas formas de relacionamento entre estas duas dimensões da realidade.

Desta forma, essa é uma questão recorrente no campo da formação inicial e continuada e na atuação profissional do professor. Como articular teoria e prática na formação de professores e na sua atuação? Candau e Lelis (1988) propõem algumas questões para reflexão “[...] que nos ajudem a penetrar mais nos mecanismos de articulação e/ou dissociação entre a

teoria e a prática”. (p. 61). Dentre várias questões propostas, duas nos chamam a atenção: como é trabalhada a relação teoria-prática e como é compreendida a prática educacional. Parece-nos que para escapar desse nó górdio é necessário que os professores dediquem a pensar coletivamente sobre teoria e prática nos espaços escolares coletivos.

Tendo esta questão em mente, perguntamos aos gestores “Você acredita que a formação realizada na sua escola tem reflexos na prática do professor e como consequência na aprendizagem dos alunos?”.

Obtivemos então 56 respostas, sendo 40 delas positivas, justificando que a teoria é colocada em prática, melhora a prática dos educadores em sala de aula, tem reflexo positivo na aprendizagem dos alunos e auxilia na sala de aula. As demais respostas foram imprecisas ou sugeriram que depende do envolvimento e compromisso do professor.

A grande maioria das respostas indica, portanto que a formação realizada na escola tem reflexos na prática do professor e na aprendizagem dos alunos; isto deixa claro que os gestores acreditam que a formação faz grande diferença na melhoria da qualidade da educação, inclusive no que diz respeito à formação realizada na sua escola e que tem como foco o seu próprio trabalho.

Importante destacar que apesar do pequeno número de respostas apontando que os resultados da formação centrada na escola dependem do professor, reforçam a ideia de que esta formação sem o compromisso e dedicação do professor pouco resultam na prática docente e no aproveitamento dos alunos.

Não há, no entanto, apontamentos claros, nem instrumentos e critérios para avaliar quais são os efeitos da formação na aprendizagem dos alunos; apenas um gestor apontou as avaliações de finais de bimestres, as avaliações externas como Saresp, Provinha e Prova Brasil como instrumentos que poderiam avaliar esses resultados, ainda que de forma mais quantitativa do que qualitativa.

Segundo Leal (2006, p. 77, citando FREITAS, 2005) há a necessidade de buscar no processo de formação “a interação inteligente, criadora e autônoma do docente com os problemas singulares e complexos de sua sala de aula, abordados através de um diálogo reflexivo com determinadas situações problemáticas”.

Assim, parece-nos que o tema exige uma profunda reflexão e um diagnóstico sobre as condições da escola para o planejamento de uma formação que privilegie as necessidades e demandas dos professores.

Marin, Giovanni e Guarnieri (2011, p. 24) expõem algumas idéias que podem favorecer esse planejamento:

O primeiro passo, em fase ainda de planejamento, consiste na tomada de consciência da situação a ser enfrentada, no levantamento das condições existentes: trata-se de mapear condições e intenções diante de um compromisso educacional específico. É neste momento que a equipe coleta dados relativos à situação a ser vivida: quem são as pessoas com as quais o trabalho será realizado; quem é esse profissional real que está na vida das escolas; que tarefas desempenham e com que tipo de formação; em que ambiente ocorrerá o trabalho, quais os recursos disponíveis e prováveis para uso; que condições facilitarão o trabalho, quais as previsões e empecilhos e, conseqüentemente, como otimizar as primeiras e tentar inibir os últimos. Trata-se da fase diagnóstica em que se concentram as ações no reconhecimento da situação da escola, de seus professores, das condições de exercício do trabalho docente, do perfil do alunado e dos professores.

O enunciado acima nos permite refletir sobre outra questão proposta aos gestores: “Aponte o que você gostaria de mudar na formação centrada na escola”.

As respostas obtidas nos remetem exatamente para a questão do planejamento, pois alguns gestores (11 deles) indicam a necessidade da formação se estender a formação a todos os funcionários da escola; 10 respostas indicam a necessidade de ampliar o tempo de formação, mais momentos e maior frequência para a formação centrada na escola; sete reivindicam a presença de especialistas, profissionais especializados e mais pessoas para contribuir, e finalmente seis respostas indicam que deveriam trabalhar os temas de maior interesse e necessidades da unidade escolar. As respostas obtidas evidenciam grande reconhecimento quanto à importância da formação centrada na escola, mas revelam ao mesmo tempo a necessidade de diagnosticar necessidades e demandas.

Ora, parece-nos que sem a fase diagnóstica proposta por Marin, Giovanni e Guarnieri (2011) qualquer projeto de formação centrada na escola estará seriamente ameaçado de chegar a bom termo por falta de planejamento e definição de objetivos.

As mesmas autoras dizem que a fase posterior ao diagnóstico é o planejamento em que “[...] a equipe se mobiliza para a formulação e ordenação de passos do processo, desdobrando itens para abranger as questões básicas de qualquer projeto educativo, ou seja, como começar, como desenvolver, como encerrar [...]” (MARIN; GIOVANNI; GUARINERI, 2011, p. 25)

Finalmente inquirimos os gestores sobre o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a questão formulada foi: “Para você, HTPC é...”. Nesta questão obtivemos 109 respostas e apenas um questionário retornou sem resposta. Destas, 46 indicam que o HTPC é o momento de formação, estudo, aprendizagem e capacitação; 31 respostas indicam o HTPC como espaço para troca de experiências e de idéias e 28 indicam que se trata de momento de planejamento, organização do trabalho, reflexão sobre a prática e avaliação do trabalho.

Temos ainda duas respostas que indicam que o HTPC é uma conquista da categoria e duas respostas que consideramos vagas.

Considerando que o nosso foco é a formação centrada na escola, nas duas primeiras categorias de respostas, entendemos que os gestores indicam o HTPC como espaço privilegiado de formação e ainda como momento para a reflexão das questões pedagógicas cotidianas, o que significa que este é o principal momento que os gestores possuem para realizarem a formação continuada e centrada na escola, mas que essa formação se restringe aos profissionais que possuem garantido em sua jornada de trabalho o HTPC, que no caso da rede municipal de Presidente Prudente são somente professores e educadores infantis.

A terceira categoria apontada, que diz respeito ao momento de planejamento, organização do trabalho, reflexão sobre a prática e avaliação do trabalho, recebeu 28 respostas e atribui um caráter mais organizativo ao HTPC, que também faz parte do processo de formação, porém, consideramos que não deve ser o único, pois imprime a este momento apenas um aspecto prático das atividades de formação.

Segundo Mendes (2008, p. 91) em estudo realizado na mesma rede de ensino,

A saída encontrada pelos professores e gestores educacionais, tendo em vista o contexto individualista em que vivemos, é reforçar a importância do contato entre as pessoas para que mudanças possam ocorrer [...] Esses profissionais admitem que precisam do outro, porém somente a presença física do outro num local, não garante que todos estejam em busca de um objetivo comum.

Os resultados parciais aqui expostos indicam que as questões relativas à formação centrada na escola é uma idéia já assimilada pelos gestores que o vêem como possibilidade preciosa de organização coletiva. Porém, deixam entrever a falta de clareza quanto às formas de organização dessa formação que podem se tornar em situações de aprendizagem para os profissionais envolvidos e para a instituição, quando responde às necessidades do grupo e da escola. (AMIGUINHO, 1997 *apud* MARIN; GIOVANNI; GUARINERI, 2011, p. 30).

Para Mendes (2008, p. 43): “de forma geral, os aspectos organizacionais que interferem para o bom resultado das HTPC são referentes à gestão escolar, ao trabalho do Professor Coordenador Pedagógico, quanto à organização da reunião e das ações desenvolvidas”.

### **A guisa de remate**

A análise das respostas dos gestores da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente nos permite algumas considerações, ainda que provisórias, sobre a construção de um projeto autônomo de formação centrada na escola.

É interessante observar que pouco são os gestores que mencionam e/ou reclamam da falta de autonomia para a realização da formação centrada na escola. Mesmo os gestores que assim o fazem, oscilam entre desejar um processo mais autônomo e/ou esperar os mandos e desmandos da Secretaria Municipal de Educação. Inclusive em várias respostas obtidas ao longo da pesquisa, os gestores clamam pela presença de profissionais da Secretaria Municipal de Educação para conduzirem a formação o que revela grandes dificuldades em tomar as rédeas desse processo. Ao mesmo tempo em que há um imenso reconhecimento da importância da formação centrada na escola, existe um total despreparo para a tomada de decisões que nos permite intuir que são gerados por falta de conhecimentos teórico-práticos e ao mesmo tempo organizacionais.

A ausência destes saberes que poderíamos chamar de administrativo-pedagógicos constitui-se em obstáculo para que os gestores assumam a condução desse processo. Isto fica evidente quando os gestores destacam a questão da resistência dos professores e ao mesmo tempo da falta de envolvimento e de compromisso com suas atividades.

Portanto, para assegurar a formação centrada na escola, é necessário que se desenvolva um processo autônomo nas unidades escolares, com um grupo coeso e participativo, que esteja atuante para pensar, fazer e resolver todas as questões que a escola necessite, de acordo com as decisões de seu corpo de funcionários e comunidade escolar. Para desencadear esse processo, a atuação dos gestores como liderança é de fundamental importância.

Assim, diante do exposto, é possível apontar a necessidade de repensar a formação dos gestores concatenada com as necessidades atuais de mudanças na gestão das instituições escolares, pois mais do que nunca sua tarefa inclui o conhecimento e o domínio da capacidade de saber mobilizar situações concretas de aprendizagem na formação reflexiva dos atores escolares.

## **Referências**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Loyola, Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org.) **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CANDAU, Vera. M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1988. p. 49-73.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL, Telma Ferraz. A teorização da prática pedagógica na formação continuada de professoras. In: SILVA, Aida Maria M. *et al* (org.). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social/ **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 73-92.

MARIN, Alda Junqueira *et al*. Aliando pesquisa e formação continuada de professores do ensino fundamental: rumo à teorização. In: GUIMARÃES, Célia Maria *et al*. (org.). **Formação e profissão docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

MENDES, Cintia Cristina Teixeira Mendes. **HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 26fev2012.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.