

A CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE MÚLTIPLOS CASOS

Samuel Robaert^{*}
Damaris Wehrmann Robaert^{**}

Resumo: Neste texto socializamos uma pesquisa realizada em uma rede de escolas de educação básica, na qual objetivamos reconhecer, nestas escolas, como acontecem os processos de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanentes e a (re)construção da profissionalidade docente, pretendendo responder a seguinte problemática de pesquisa: Como acontecem os processos de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico e quais as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente em uma Rede Municipal de Educação? Para isso, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de múltiplos casos (YIN, 2015), na qual fizemos uso de questionários semiestruturados e pesquisa documental em registros de atas de reuniões pedagógicas com professores e também com pais. Na pesquisa, procuramos confrontar os dados obtidos com o referencial teórico, principalmente Paulo Freire (1988, 1996, 2011, 2015), Miguel Arroyo (2013), Antônio Nóvoa (2009), Francisco Imbernón (2010, 2011) e Heloísa Luck (2011). De forma geral constatamos que o PPP é percebido como um elemento burocratizado e burocratizante da escola, desvinculado da cotidianidade da mesma e que não articula o desenvolvimento profissional docente ao desenvolvimento da instituição educativa.

Palavras-chave: Formação Permanente de Professores. Projeto Político-Pedagógico. Gestão Democrática.

Introdução

Muito se tem escrito sobre formação de professores, seja ela inicial ou permanente, a partir de diversas perspectivas teóricas e de diferentes “olhares” sobre a mesma, de forma que autores como Nóvoa (2009) e Arroyo (2013) trazem a preocupante constatação de que os

^{*} Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Professor no Instituto Federal Farroupilha, Campus Alegrete. E-mail: samu_robaert@yahoo.com.br

^{**} Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Psicóloga no Instituto Federal de Educação Farroupilha, Campus Santo Augusto. E-mail: damariswehramnn@yahoo.com.br

“modismos”, rápidos e passageiros, predominam nas práticas em educação, sem permitir que propostas a médio e longo prazo possam se consolidar e ser (re)avaliadas permanentemente.

Trata-se de uma evidência inquietante, principalmente porque a educação existe enquanto prática que também é cultural e que se constitui em aprendizagens que alicerçam os entendimentos que se constroem acerca da mesma. A cultura não muda somente com ideias, pois está muito entranhada no saber e no fazer pedagógico da escola e do professor. Como destaca Imbernón (2010, p. 44), “a mudança [...] traz uma necessidade de interiorizar, adaptar e viver pessoalmente a experiência de mudança”. Este entendimento nos faz (re)pensar sobre a obra de Paulo Freire (1996, 1997, 2015), que se questionava permanentemente em como se educar como educador. O grande educador brasileiro compreendia muito bem o potencial formador da própria escola, e da participação ativa de professores, pais e alunos no planejamento da instituição educativa.

Na legislação brasileira, a ideia inovadora de participação na construção das propostas pedagógicas das escolas, através da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) aparece pela primeira vez com a lei 9.394/96. Desde então, o ideário da democratização da escola pública, do compartilhamento responsável de decisões entre toda a comunidade escolar, através da participação direta na escola, presente na legislação, colocou milhares de escolas a construírem seus PPP. Até porque as escolas foram obrigadas pela legislação a o fazerem.

Mas até que ponto este ato educativo e humanizador, de construir compartilhadamente o PPP da escola, tem produzido as mudanças esperadas? Pensamos que a realidade pode não ser muito animadora para os que sonham e almejam uma escola pública verdadeiramente democrática. Mas também é indicativo de possibilidades de “inéditos viáveis” (FREIRE, 2014), o que apenas reforça a esperança, no sentido que Freire (2011) dá a este conceito, de que a escola pode ser um espaço formador e democrático através de uma práxis mais humanizadora.

Em pesquisa recente (ROBAERT, 2012), realizada com professores, pais e gestores membros do Conselho Escolar de uma escola de Educação Básica constatamos que os entendimentos que a comunidade escolar construiu acerca da sua participação e do sentido dado ao PPP está muito distante de ideais mais democráticos e participativos. De forma que este elemento democratizante da instituição educativa não tem sido utilizado em todo o seu potencial formador, se restringindo a uma necessidade burocrática, na perspectiva dos gestores e mesmo dos professores.

Diferente disso, percebemos uma profunda imbricação entre democratização da escola, construção compartilhada do PPP, e desenvolvimento profissional docente, através de

processos auto(trans)formativos (HENZ, 2012). Por isso, acreditamos que a construção compartilhada do PPP, como elemento crucial para a inovação educativa, pode ser para além da compreensão deste como um marco regulatório e burocrático (VEIGA, 2003), mas ser o grande articulador da cotidianidade da escola.

Neste texto fazemos uma reflexão acerca de uma pesquisa, realizada com oito professores de três escolas da Rede Municipal de Educação de um município do Rio Grande do Sul. Como critério de delimitação, foram sujeitos da pesquisa, três escolas de diferentes bairros da área urbana da cidade. Em relação aos professores, sujeitos desta pesquisa, delimitamos aqueles que fossem membros dos Conselhos Escolares de suas respectivas escolas.

Com esta pesquisa, propusemo-nos a responder a seguinte problemática: Como acontecem os processos de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico e quais as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente em uma Rede Municipal de Educação? Como forma de responder a esta pergunta, procedemos com uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de múltiplos casos (YIN, 2015), utilizando como instrumentos investigativos questionários semiestruturados (LUDKE, ANDRÉ, 2013) e pesquisa documental (PIMENTEL, 2001), em registros de atas de reuniões de professores e com pais nas escolas sujeitos da pesquisa.

2 A construção compartilhada do PPP e o desenvolvimento profissional docente

Muito se tem falado na necessária profissionalização como forma de os professores “mergulharem” no novo contexto educacional, marcado por amplas mudanças sociais. Sabemos que esta profissionalização docente demanda outro “olhar” sobre os professores e uma crescente autonomia dos mesmos. São diversas as formas de se entender o que seria e em quais termos se dariam esta autonomia, mas neste texto, pensando na problemática de pesquisa a que temos nos reportado, nos referenciamos em Paulo Freire, para quem autonomia é processo, em que “decidindo [...] se aprende a decidir” (FREIRE, 1996, p. 106).

Freire (1996) entende que a autonomia não é algo dado, muito menos legível, mas uma condição que vai se constituindo à medida que se tomam decisões. Por isso a autonomia só é possível no compartilhamento de experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade. Lima (2009, p. 93) analisa que o professor ou professora, que não decide, não participa ativamente nas decisões político-pedagógicas, “[...] pela sua não exposição sistemática, ou ausência, vai-se silenciando e desprofissionalizando”. Por isso, à medida que o

professor prescinde de sua autonomia, deixa de ser capaz, também, de contribuir para autonomia dos seus estudantes e acaba por desprofissionalizar-se. Assim, “[...] autonomia é um processo de amadurecimento do ser” (LIMA, 2009), e a prática da autonomia é relevante tanto para os estudantes como também para o professor, pois é o fundamento para o exercício da cidadania e do autogoverno.

Este conceito de desenvolvimento profissional é muito bem trabalhado pelo professor Marcelo Garcia (1999), que nos traz alguns conceitos que nos permitem fazer importantes “amarrações”. Para ele, desenvolvimento profissional pode ser definido como área de investigação e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos que permitem aos professores o processo de implicação individual ou grupal, em experiências de aprendizagem através das quais os conhecimentos são construídos e competências e disposições são melhoradas, o que permite “[...] intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (GARCIA, 1999, p. 26).

Ao elencar os princípios da Formação de Professores, Marcelo Garcia (1999) entende que esta se manifesta como um “contínuo”, ou seja, dá-se na forma de processo, constituído por fases distintas. Dentre todos os princípios elencados pelo autor, interessa-nos o destaque que é dado para que a formação de professores esteja ligada diretamente ao desenvolvimento da escola, ou seja, o autor percebe que a formação de professores precisa estar “conectada” em uma perspectiva organizacional, justificando as potencialidades da instituição educativa como contexto propício para a aprendizagem dos professores.

Este conceito de desenvolvimento profissional somente é possível se fundamentado no entendimento da instituição educativa como um lugar onde surgem e podem ser resolvidos grande parte dos problemas do ensino, com grande implicação dos professores.

Neste sentido, nos remetemos a Paulo Freire (1996, 1997), que entende profundamente o sentido deste desenvolvimento profissional dos professores e professoras. O princípio básico da pedagogia do grande educador brasileiro é a concepção do ser humano como incompleto e inconcluso. A consciência que o ser humano desenvolve de si mesmo como tal, ou seja, de como ser de limitações ontológicas, faz com que os mesmos ajam de formas diferenciadas dos demais seres vivos, em uma constante tensão entre “ser” e “ser mais”.

Assim, somos resultado da tensão constante entre o que somos e o que queremos ser, “ser mais”. A educação surge como uma resposta a esta questão, pois só é possível por que o homem é inacabado e sabe-se enquanto tal. “A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria

educação” (FREIRE, 1988, p. 28). Assim o ser humano tem sua formação permanente para muito além de um treinamento, mas se constitui em uma (auto)formação permanente, em que os professores são sujeitos de sua própria auto(trans)formação. No entanto, tais concepções somente podem adquirir materialidade em um espaço realmente democrático, constituído em experiências exitosas de liberdade (FREIRE, 1996) e em práticas colaborativas (IMBERNÓN; 2011, NÓVOA, 2009).

Em um contexto assim, marcado por práticas democráticas de grande intensidade, vislumbramos possibilidades de “inéditos viáveis”, de processos auto(trans)formativos partilhados entre todos e focado nos problemas educacionais enfrentados pela escola. Para Arroyo (2012), ao assumirmos o foco do desenvolvimento profissional dos professores no planejamento compartilhado da escola, a preocupação passa a ser mostrar as potencialidades formadoras dos processos que envolvem a (re)organização e o planejamento compartilhado da escola, pois promove mudanças no funcionamento cotidiano da vida dos professores.

Mas, para isso, não é possível a permanência de um conceito de professor objeto de sua formação, em uma sociedade que já não é mais tão previsível, mas atingiu uma complexidade tal que muda o sentido de existir das escolas e dos professores. Complexidade que demanda professores com autonomia para resolver os problemas de sua prática profissional.

Não obstante, o que acontece em muitas situações, é que as escolas e os Sistemas Educacionais, “encharcados” na lógica técnico-instrumental, trabalham na perspectiva do professor enquanto um executor, um objeto de sua formação profissional e não como um sujeito em desenvolvimento profissional. A racionalidade tecnicista sempre foi muito empobrecedora da educação básica, por simplificar demais as análises de um campo social e cultural tão complexo como a educação. Tal paradigma, o tecnicista, termina por adiar a solução dos problemas educacionais brasileiros por simplesmente reduzi-los ao domínio da técnica pelos professores (ARROYO, 2011).

Os professores exercem muitas outras funções para além do ensino de conceitos e “matérias”. Por isso, a formação transcende muito a “[...] mera atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2011, p. 13). Isto representa um grande obstáculo, à medida que o predomínio da racionalidade técnica-instrumental faz com que o enfoque das Políticas Públicas aconteça a partir de um conceito de professor como mero executor do currículo, como profissional dependente, que não pensa, não cria, mas reproduz a inovação

criada por outros. Talvez essa compreensão faça com que os próprios professores percebam a inovação como algo exterior à sua prática profissional, separada do seu contexto de trabalho (IMBERNÓN, 2011).

Arroyo (2011) também enfatiza o papel executor ao qual docentes, coordenadores e diretores de escolas são reduzidos, mesmo que competentes. No entanto, apenas executores, o que por si só já traduz uma imagem estereotipada e negativa dos profissionais da educação.

No debate estabelecido entre duas posições políticas e ideológicas divergentes conceitualmente no campo da formação de professores, percebemos que o desenvolvimento profissional docente e, por consequência, os processos de auto(trans)formação permanente de professores permitem a superação do conceito neoliberal da formação continuada para um conceito mais social, complexo e multidimensional, ancorado em outra cultura, mais colaborativa e compartilhada.

Com vistas a superar esta forma de pensar sobre os professores, Giroux (1997) defende que a natureza da atividade docente é intelectual, em contraposição ao pensamento da atividade docente como algo essencialmente técnico, sem a reflexão e a criação características do trabalho intelectual. Ainda, segundo o mesmo, “[...] encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos” (GIROUX, 1997, p. 162). Em uma perspectiva humanizadora e, por isso, emancipadora do ser humano, a formação permanente do professor se constitui em uma auto(trans)formação permanente, no qual o professor, enquanto intelectual crítico, reflexivo, elaborador de conhecimento, pesquisador de sua própria prática, é um participante qualificado na organização e gestão da escola, enquanto pesquisador de sua prática, colaborador na construção do PPP; não preterimos a participação cidadã ao conhecimento científico e tecnológico, mas visualizamos o professor, enquanto profissional intelectualizado, como aquele que analisa a sua prática.

3 Metodologia de Pesquisa

A pesquisa aqui descrita e refletida aconteceu em um recorte de três escolas urbanas de uma Rede Municipal de Educação, denominadas aqui de escolas A, B e C. Os sujeitos da pesquisa foram oito professores membros dos Conselhos Escolares destas escolas, e que serão aqui denominados de professores A1, A2, A3, B1, B2, B3, B4 e C1.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, se constituiu em um estudo de múltiplos casos (YIN, 2015), tendo em vista que este estudo contém mais de um único caso. Yin (2005) considera que, nesta situação, a metodologia a ser adotada é a de casos múltiplos, permanecendo, no entanto, a mesma estrutura metodológica de um estudo de caso clássico. Neste sentido, Yin afirma que “nenhuma distinção muito ampla é feita entre o assim chamado estudo de caso clássico (isto é, único) e estudos de casos múltiplos” (p. 68).

Dentre as vantagens citadas pelo autor, de um estudo de casos múltiplos, está o de que as provas resultantes são consideradas mais convincentes, sendo o estudo global mais “robusto”. Da mesma forma, Yin justifica a utilização da lógica da replicação e não da amostragem para os casos múltiplos. Segundo esta lógica, o estudo conduzido e relatado neste texto, possui cada um, individualmente, características semelhantes e que podem ser replicadas uns nos outros, ou seja, os resultados permitem inferir que os três casos se relacionam.

Segundo Yin (2005), se todos os casos forem previsíveis, fornecerão evidências que constituirão a uma base convincente para o conjunto inicial de proposições. Por outro lado, se os casos forem contraditórios, deverão as proposições iniciais ser revisadas e testadas em outro conjunto de casos. Argumenta também que um importante passo para a replicação é o desenvolvimento de uma rica estrutura teórica, que precisa necessariamente expor as condições sob as quais determinado fenômeno se encontre.

Mas, no que o estudo de caso se distingue dos outros tipos de pesquisa? Nesse tipo de pesquisa, segundo Ludke e André,

[...] A preocupação central ao desenvolver este tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (2013, p. 24).

Tomando esse pressuposto, o objeto de pesquisa possui características como: é histórico, ou seja, está localizado no tempo, podendo ser transformado; possui consciência histórica, não apenas o pesquisador lhe atribui sentido, mas todos os envolvidos; o pesquisador se identifica com o objeto da pesquisa; é ideológico, pois pressupõe visões de mundo historicamente construídas; é essencialmente qualitativo, pois a realidade social é muito mais rica e diversa do que as teorias (MIOTO e LIMA, 2007). E, conforme nos apontam Ghedin e Franco,

A medida que a pesquisa qualitativa favorece que a cotidianidade seja percebida, valorizada, mostre-se como gestadora e germinadora dos valores e papéis sociais,

vai possibilitando aos pesquisadores a apropriação das relações entre particulares e totalidade, entre o indivíduo e o ser humano genérico, entre cultura e história.(2011, p. 62).

Como instrumento de pesquisa optou-se pelo uso de questionários semiestruturados, pois, de acordo com Ludke e André (2013, p. 39), nestes “não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”.

Como forma de buscar ampliar o entendimento do pesquisador acerca das realidades complexas e diversas destas três escolas, buscou-se também realizar uma pesquisa documental, em atas com registros de reuniões pedagógicas e administrativas com professores e também atas de reuniões com pais, pois conforme Cellard (2008 apud SÁ-SILVA et al. , 2009, p. 2) “[...] a análise documental favorece o processo de maturação ou de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”. Assim, ao utilizar esta técnica de pesquisa, a análise documental, objetivou-se buscar uma compreensão do caminho percorrido pela escola ao longo dos anos em relação à construção e consecução compartilhada do PPP, percebendo os avanços, retrocessos, contradições e a percepção que os sujeitos históricos têm desta construção.

4 Resultados e discussões

Foi feito, inicialmente, um questionamento aos professores sobre os entendimentos construídos acerca da construção compartilhada do PPP das suas escolas. Percebeu-se que os professores entrevistados têm conhecimento acerca deste elemento humanizador da instituição educativa, mesmo que em uma perspectiva teórica, ou seja, já ouviram falar, ou estudaram em algum momento de sua formação inicial/continuada os pressupostos teóricos que embasam a construção do PPP. Apesar disso, observa-se uma “fragmentação” entre teoria e prática, ou entre o que se pensa sobre e o que efetivamente acontece.

De forma geral, as ideias dos sujeitos acerca do PPP da instituição educativa podem ser articuladas em torno de dois grupos de conceitos. No primeiro grupo, as ideias se “alinham” em torno do entendimento do PPP como planejamento mobilizador da instituição educativa. Temos presentes ideias de (re)construção, marcadas por um movimento da instituição educativa através do trabalho coletivo de todos os sujeitos. Neste mesmo grupo de ideias, o PPP é entendido como elemento organizador do cotidiano escolar, do trabalho pedagógico da escola, ligado ao campo de ações pedagógicas práticas.

Estes entendimentos podem muito bem ser percebidos nas falas dos professores, como quando o professor A1 coloca que sente que “o PPP é o carro chefe da escola né, então ele é reformulado a cada dois anos, até esse ano ficou meio a desejar, mas no início do ano a gente vai pra, tem professores que ajudam que participam, tem partes que não cabe só a nós” (PROFESSOR A1), quando o professor A2 percebe que o PPP está ligado ao campo da prática: “[...] ele... tinha que ser um protocolo de intenções... só! [...] O que a minha escola quer, pra quem ela trabalha...aí fica claro [...]” (PROFESSOR A2), ou mesmo quando se afirma que “ele rege tudo” (PROFESSOR A3), “que se constrói junto” (PROFESSOR B2) e que “é em cima dele que se realiza toda a vivência da escola” (PROFESSOR C1).

Em um segundo grupo de ideias e conceitos, o PPP é tido como elemento burocratizante e burocratizado. Aparecem ideias de que este, apesar de essencial e elemento mobilizador da instituição educativa, é burocratizado, existindo de forma teórica e não mobilizadora do cotidiano escolar, ou que o PPP não articula o trabalho pedagógico do professor com os objetivos maiores da instituição educativa e a relação das atividades culturais desenvolvidas pela escola com o trabalho pedagógico realizado nas salas de aula pelos professores. Podemos perceber melhor este conjunto de ideias na fala do professor C1, que afirma que o “PPP [...] é bastante teórico [...] muito filosófico [...] ele precisa ter este embasamento [...], mas também ele tem que ser vivenciado aqui no nosso dia a dia, ele tem que estar presente nas práticas pedagógicas da escola” (PROFESSORA C1).

O professor C1 percebe que, apesar de o PPP ser algo essencial para a “vivência da escola” e de estabelecer a relação entre o planejamento maior da escola e do professor, em sala de aula, muitas vezes o mesmo existe “só pra contar no papel”, “umas escritas bonitas que não faz, não tem muito significado no nosso dia a dia” (PROFESSOR C1). Acredita que o PPP não deva ser um elemento burocratizante da instituição em que se desenvolve profissionalmente, mas que tem que ser vivenciado e estar presente no trabalho pedagógico da instituição educativa.

O professor A2, da mesma forma questionadora, reflete acerca de ações repetitivas e desligadas do cotidiano da escola, que muitas vezes não são planejadas no conjunto do trabalho da escola, mas se tornam ações episódicas e esporádicas. Para este professor, o PPP “tem que passar por uma transformação [...] só que nós temos estas ações repetitivas [...]” (PROFESSOR A2). De forma questionadora e firme, coloca a sua posição sobre a falta de planejamento e de entrelaçamento das atividades que muitas vezes se vê obrigada a participar, mas distanciadas da cotidianidade da sua escola:

Ações repetitivas [...] não são produtivas, por exemplo...festival da canção...nós temos aula de música? Temos... Nós temos professores de música no Estado, no município? Temos... Então, vamos trabalhar para que a musicalidade faça parte desta cultura ... Temos teatro? Temos... Nós temos o professor que tem umas horas vagas, fazendo teatro, nós temos o que tem boa vontade...hoje educação se faz com boa vontade...e com horas vagas [...] (PROFESSOR A2).

Parece-nos nítido o desligamento do PPP com a realidade da escola e, talvez, isso possa ser explicado pela dupla crise que este experimenta. Caria (2011) reflete sobre esta dupla crise, demarcando-as como crises de sentido e de método. Para o autor, a crise se dá em função da própria “gestação” da lei que criou o PPP, a saber a 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); e se acentua na relação que se estabelece entre instituição educativa e Sistema de Ensino ou Rede, a quem a mesma deve se submeter.

Segundo o autor, o princípio contido na lei que atribui a cada escola a tarefa de elaborar o seu PPP, prevendo progressivos graus de autonomia às escolas é consequência da teorização surgida com fóruns e congressos organizados nas décadas de 1980 e 1990. Tais movimentos de professores, instituições representativas da comunidade escolar e sindicatos, faziam a defesa da democratização da escola pública, acompanhada de uma maior autonomia para se elevar os padrões de qualidade da escola pública.

Esta ideia da escola como gestora da sua própria identidade pedagógica, apesar de ser consenso, não tem alcance na lei de dispositivos que permitam uma efetiva democratização. Como consequência, temos uma autonomia “estranha” nas escolas, que muitas vezes é entendida como o repasse de verbas diretamente para a escola para que ela efetive as compras e efetue os pagamentos necessários. Em pesquisa anterior, Robaert (2012), já havia percebido esta ideia da autonomia escolar enquanto “autonomia financeira”.

Esta aparente contradição na LDB, que prevê crescentes graus de autonomia e confere à escola a tarefa de construir a sua proposta pedagógica, ao mesmo tempo lhe tolhe a autonomia conferida quando exige que esta seja em concordância com os Sistemas de Ensino. Na prática, temos uma autonomia de “fachada”, fruto de uma lei construída em uma contradição histórica. De forma que, os Sistemas de Ensino, em especial os municipais, criados pela atual LDB, “pouco ousaram na sua própria (re)organização, buscando implementar novos arranjos organizacionais que rompessem com a tradição centralizadora e patrimonialista de gestão” (CARIA, 2011, p. 89). Mesmo a lei apontando certa flexibilidade para os Sistemas de Ensino, permanecem os sistemas municipais reprodutores de um modelo centralizador, o mesmo modelo dos sistemas estaduais de ensino, dos quais os sistemas municipais se originaram.

Esta dupla crise nos reporta à problemática da relação entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e as escolas. Percebemos na pesquisa o perfil centralizador e articulador da SMEC. Isto em detrimento da autonomia das escolas, principalmente no tocante ao que nos interessa nesta pesquisa, que é a formação permanente dos professores com foco no desenvolvimento da instituição educativa o qual, por isso, entendemos como imprescindível estar articulado com o PPP da instituição educativa.

Evidenciamos a prática de planejamento generalista e homogeneizador entre as escolas da rede. Tal prática se sustenta no princípio da “isonomia” (CARIA, 2011), quando projetos e programas definidos previamente pela SMEC são aplicados de igual forma, indistintamente, a todas as escolas da rede. Tal prática fragiliza o trabalho da escola em torno do seu campo de intencionalidades, de seu cotidiano, de suas problemáticas mais complexas.

Como forma de compreender os entrelaçamentos entre o PPP da escola e as ações de formação permanente dos professores, questionamos os sujeitos da pesquisa da seguinte forma: Como é que você percebe a formação permanente/continuada dos professores aqui na Escola? Como ela acontece efetivamente?

De forma geral, percebemos nas três escolas a preocupação com a inserção das mesmas na comunidade e uma “aproximação” com os pais. O professor A1 manifesta bem esta preocupação, destacado que a escolha da temática para orientar o trabalho pedagógico em 2014, “Escola e Comunidade”, deu-se em função das dificuldades de relacionamento que a escola encontra com a comunidade, mas também decorrentes dos problemas sociais do bairro em que a escola está inserida, como violência doméstica, uso de álcool e drogas por pais e mesmo alunos, violência sexual infantil, pais e mães apenados no presídio da cidade. Destacou ainda a necessidade da escola em desenvolver seu trabalho pedagógico articulado com a sua realidade: “Esse ano então a gente aprofundou mais estas coisas sempre a escola e a comunidade, não adianta a gente sair dessa realidade” (PROFESSOR A1).

O professor destacou em sua fala, a articulação feita pela SMEC para a formação permanente dos professores, em que ocorrem encontros gerais com todos os professores da rede e outros momentos, na escola, com os professores da instituição. O planejamento das ações de formação, no entanto, são feitos pela Secretaria, não havendo a participação dos professores no seu planejamento, que ocorrem principalmente através de “palestras, oficinas, oficinas por área” (PROFESSOR A1).

O professor considerou ainda que estas ações de formação não tem provocado a mudança pretendida na escola. Destaca que há participação dos professores nos encontros de formação, mas há dificuldade de “fazer acontecer”. Percebe que, se o planejamento da

formação permanente for feito pela escola, a participação tende a ser maior; a formação com foco na instituição educativa também propicia, segundo o professor, que se leve em consideração a realidade da escola e as necessidades formativas dos professores em relação a realidade em que a escola encontra-se envolvida.

Segundo o professor A3, “eles poderiam aproveitar mais, tipo, buscar coisas do nosso interesse. Aqui é uma escola diferente, deveria ter coisas relacionadas a essa escola. Isso não tem [...]”. O professor A2, da mesma forma, entende que existe a formação constituída pela SMEC, que relata que “ela tem algumas horas acontecendo dentro da escola, com cunho... já uma pré-orientação, do que trabalhar e ela vem com o esqueleto [...]”.

Na escola B, o professor B4 respondeu que a escola tem passado por diversas experiências de formação permanente. Segundo o professor, no ano de 2014 “teve de tudo”, mas de forma geral, percebe que a formação permanente é pensada e gerida por um agente externo à escola, a SMEC, na qual os professores têm mais um papel “colaborativo”, passivo e executor das propostas pensadas pelos gestores.

As ações de formação, segundo os professores, concentraram-se em planejamentos de atividades de recepção aos alunos e em atividades com Coordenação e Direção das escolas da rede, incumbidos de “repassar” esta formação para os professores. Acerca desta prática, no qual um grupo de professores, notadamente gestores, realiza uma oficina ou palestra e é encarregado de “repassar” para os outros professores. Arroyo (2013) a denomina de “milagre da multiplicação”. O autor questiona: “Quem frequenta os cursos de capacitação e de treinamento?” (ARROYO, 2013, p. 220). E responde em seguida: “São técnicos e gestores” (ARROYO, 2013, p. 220).

Incomodado com tal prática, de “repassar” a formação, Arroyo justifica que é muito ingênua a crença no efeito multiplicador, em que “a cúpula aprende, se convence para repassar convencimentos, concepções, normas e estilos inovadores para os soldados rasos” (ARROYO, 2013, p. 220). Tal prática reproduz e reforça a ideia de uma categoria fragmentada e hierarquizada, além de uma concepção de formação permanente desligada do cotidiano e dos problemas da prática profissional docente. Além disso, práticas de formação deste tipo reproduzem hierarquias e concepções pouco democráticas, que não ajudam a desenvolver projetos de mudança.

Os professores também foram questionados sobre como a formação permanente de professores repercute no cotidiano da escola e concordam, de uma forma geral, que nem sempre as ações de formação permanente conseguem realizar o que se propõem, relatando a falta de sequência em algumas atividades.

Os professores B1, B3 e B4 argumentam que a formação permanente, da forma em que está estruturada e organizada, não contribui significativamente e pouco repercute no trabalho dos professores: “Praticamente em nada. Isso foi uma reivindicação que eu fiz, [...], que se faça uma formação conforme a nossa realidade, porque esse ano teve muito conteúdo [...] não veio a contribuir com nada” (PROFESSOR B4).

Arroyo (2013) questiona este olhar sobre a formação permanente dos professores, comum entres os órgãos centrais de educação, em que os mesmos definem o perfil dos professores, assim como os tempos, saberes e competências que os professores necessitam. Também definem os programas, currículos e conteúdo. Fazem a imposição disso através de avaliações e definem até mesmo se a formação será quinzenal ou quantas horas semanais deverão ser cumpridas. Segundo Arroyo (2013, p. 219), “[...] esses processos controlados pelos órgãos centrais e seus gestores reproduzem uma imagem infantilizada e dependente docente”. Reforça, por fim, a divisão entre os técnicos e gestores que “pensam” e decidem e a maioria, que cumpre as determinações.

Por isso, para Arroyo (2013), assim como para Freire (1997, 2015) a inovação das práticas educativas não mudará sem que ocorram mudanças nos órgãos centrais de educação também. Sem que a prática da administração se encaminhe para um novo paradigma de gestão (LUCK, 2011). Neste novo paradigma, os professores são sujeito dos processos de mudança e inovação, se assumindo enquanto sujeitos pedagógicos e de direção; as equipes dos órgãos centrais tem a função de ter mais sensibilidade, assumindo uma postura mais dialógica e de escuta atenta, articulando uma construção pedagógica coletiva.

Os professores também foram questionados acerca do seu envolvimento com o planejamento das ações de formação permanente. Os professores B1 e B3 prontamente concordaram que não haveria esta participação dos professores no planejamento da formação permanente dos mesmos. O Professor B1 comentou que nunca teve esta experiência em nenhuma escola. “Eu acho que nunca foi, não aqui na escola, a própria rede eu acho, a Secretaria eu acho que nunca, nesses dois anos que eu estou aqui, nunca perguntaram [...] qual é o tema que eu gostaria de estudar e especializar mais” (PROFESSOR B1). O professor reclama que as ações de formação sempre vêm prontas, sem a possibilidade do envolvimento ativo dos professores no seu planejamento, caracterizando um papel apenas executor a estas Políticas Públicas de Formação Permanente: “Eu acho que sempre veio pra nós a formação é baseada nesse título, nesse tema, você vai desenvolver essas ações e fica nisso” (PROFESSOR B1).

A crítica de Freire (1997, 2015) a esta prática é contundente. Para ele, um educador ou gestor democrático, se coerente com esta opção, não pode contradizer a sua teoria pela sua prática. Por isso, justifica que é incoerente procurar melhorar qualitativamente a educação através de “[...] ‘pacotes’ conteudísticos a que se juntam manuais ou guias endereçados para os professores para o uso dos pacotes” (FREIRE, 2015, p. 84). Tal prática apenas sugere um autoritarismo e desvela a total descrença à capacidade crítica dos professores.

Freire (2015) vai além em sua crítica. Para ele, “[...] em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido” (FREIRE, 2015, p. 84), o que representa o medo da liberdade, da inquietação, da incerteza e da dúvida. Diferente disso, em coerência com sua posição democrática e progressista, para Freire (2015), a aposta qualitativa em educação se dá através da formação permanente dos professores, que se funda na prática de analisar a sua própria prática, juntamente com pessoas qualificadas para isso, através do que o professor percebe a teoria embutida na sua prática.

Considerações finais

Percebemos o entendimento do PPP como um instrumento burocrático e burocratizante da instituição educativa e desvinculado da cotidianidade da escola e, portanto, também das ações de formação permanente de professores.

O que encontramos é um estranhamento deste elemento democratizante da instituição educativa, algo que é reconhecido por todos os sujeitos da pesquisa como muito importante, mas ao mesmo tempo, desconhecido. Não se evidenciou a experiência democrática com participação ativa de professores e pais, mas um controle externo muito grande do sistema (SMEC) sobre as instituições pesquisadas.

Permanece, no entendimento dos gestores, a visão da formação dos professores como modelo de treinamento, em que a dependência dos professores é notável; a não participação dos mesmos no planejamento da formação é corriqueiro; a não partilha das decisões que se tomam é prática constante; a verticalização das relações, com centralização das decisões na equipe de gestores da SMEC é a lógica na qual se apoiam as políticas públicas para as escolas e professores (IMBERNÓN, 2010).

Tal situação é muito preocupante, pois, conforme Imbernón (2010) nos alerta, o aumento das exigências sobre os professores, através da intensificação do trabalho educacional, acompanhada pela crescente desprofissionalização, em virtude de os professores exercerem funções para além da sua formação e um modelo de formação permanente baseada em uma concepção bancária, ou um paradigma aplicativo-transmissivo tem produzido “[...]”

desânimo, desconcerto ou consternação difícil de expressar” (IMBERNÓN, 2010, p. 23). Neste paradigma, a ação do formador se dá na solução dos problemas dos professores, e não no respeito à capacidade inventiva, criativa e inovadora dos mesmos.

A própria liberdade é estranha aos professores, que justificam e percebem, durante a própria pesquisa, que não são sujeitos da sua formação permanente e que esta, na grande maioria das vezes acontece desligada da cotidianidade escolar. Há também a generalização da formação permanente, ou seja, todas as escolas, embora com realidades muito diversas e, por isso mesmo, tendo diferentes, necessidades formativas de seus professores, são tratadas de forma homogênea, pelas mesmas políticas públicas para a formação de professores, desconsiderando as características diferentes de cada uma e as especificidades da ação pedagógica necessária de acordo com a situação econômica e social diversa.

Temos que considerar, também, que a inexistência de Conselhos Escolares constituídos ou atuantes dentro das instituições pesquisadas demonstra a visão instituída pelos gestores, sobre as instituições, ao longo dos anos. Visão que não vem priorizando as experiências democráticas dentro das escolas pesquisadas. A participação de pais e professores está mais relacionada com os CPM (Círculos de Pais e Mestres), com um caráter financeiro e não pedagógico e cujas prioridades acabam sendo o envolvimento de pais e professores na organização de festas ou mutirões cujo objetivo principal é angariar recursos financeiros para as escolas. A visão de participação de pais e da sua própria participação pelos professores corrobora com tal evidência.

A ideia de participação dos professores está atrelada a aspectos essencialmente burocráticos, como o cumprimento de horários e participação em reuniões, mesmo que muitas vezes apenas “fisicamente”, ou seja, sem participação verdadeira, com autonomia e decisão. Em relação à participação nos encontros de formação permanente, a ideia é a de que ela existe como exigência legal de cumprimento de 80 horas anuais. A ideia de formação permanente, entre os próprios professores pode estar restringindo o seu potencial no desenvolvimento profissional docente, atrelado ao desenvolvimento da instituição educativa, limitando a construção de uma proposta de formação permanente docente para cada escola, o que, de certa forma, desconsidera o espaço escolar como espaço eminentemente formativo e de desenvolvimento profissional docente.

A criação de uma nova cultura de gestão da formação permanente pelos próprios professores da instituição pode ser uma forma de superar concepções de inovação exteriores à escola. Esta visão da inovação como um conjunto de teorias ou normas modernizadoras “repassadas” à escola e aos professores, camuflada de princípios progressistas é um tipo de

ação que reflete uma gestão marcada pelo contraditório: “[...] iluminada, vanguardista, idealista e autoritária” (ARROYO, 2013, p. 226) e ainda “pouco respeitosa para com os professores, ainda que se apele a sua participação” (ARROYO, 2013, p. 226).

Diferente disso, nos apoiamos na condição ontológica de seres esperançosos (FREIRE, 2011), acreditando no potencial formador da escola, no potencial humanizador da construção compartilhada do PPP e importância da escola para a aprendizagem da democracia.

Referências

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Ofício de mestre: Imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016
- CARIA, A. S. **Projeto político pedagógico: em busca de novos sentidos**. São Paulo: Paulo Freire, 2011.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.
- GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HENZ, C. I. Educação e culturas: (des)encontros entre o “eu” e o “outro”. In: ANDREOLA, B.; HENZ, C. I.; GHIGGI, G. (Org.). **Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade**. Pelotas: UFPel, 2012.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, L.C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LUCK, H. **Gestão educacional: uma mudança paradigmática**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

PIMENTEL, A. **O método de análise documental**: seu uso numa pesquisa historiográfica in cadernos de pesquisa, n.114, p.179- 195, nov. 2001.

ROBAERT, S. **Um olhar nas concepções da comunidade escolar acerca do projeto político-pedagógico e sua implementação em uma escola de educação básica**. 2012. 88 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Três Passos, 2012. Disponível em: <<http://portal.ufsm.br/biblioteca/pesquisa/registro.html?idRegistro=396719>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

SÁ-SILVA, J. et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

VEIGA, I.P.A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cadernos Cedes. Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 29 Set. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso-: Planejamento e Métodos**. 5. ed. . Bookman editora, 2015.