



**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR MEIO DE SEMINÁRIOS  
PERMANENTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

*Aline Fernanda Ventura Sávio Leite<sup>1</sup>*  
*Ana Paula Fantinati Menegon de Oliveira<sup>2</sup>*

**Resumo**

A Formação Continuada dos professores envolve uma continua busca por aperfeiçoamento da ação profissional docente. Visando uma formação continuada voltada para a realidade e as dificuldades da instituição escolar a equipe gestora da escola deve exercer uma gestão democrática que privilegie e defina junto com seus professores o seu currículo, oferecendo autonomia aos docentes. Essa formação continuada deve ser planejada e definida com a participação dos educadores, que devem ter momentos de troca e reflexão com o intuito de contribuírem com suas experiências e práticas para a melhora coletiva da atuação docente nas salas de aula. O presente relato de experiência teve o objetivo de proporcionar uma Formação Continuada aos professores partindo da sua realidade e das suas necessidades por meio de um modelo de formação denominado de Seminários Permanentes capazes de fazer os educadores entrarem em contato com as experiências de outros professores rompendo com o seu isolamento e atingindo uma formação necessária para a sua realidade escolar. Este relato ocorreu em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os temas dos Seminários foram definidos pela própria equipe de professores da escola, o que envolveu 15 docentes, os quais programaram momentos de estudos, reflexão e oficinas ministradas por profissionais de diferentes áreas que contribuíram para uma formação mais ampla e satisfatória. Os resultados foram percebidos nas posturas e interações que ocorreram no ambiente escolar como um todo.

**Palavras-Chave:** Formação Continuada. Seminários Permanentes. Escola.

**CONTINUING TEACHER EDUCATION THROUGH SEMINARS PERMANENTES:  
AN EXPERIENCE REPORT**

<sup>1</sup> Pedagoga. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - campus Bauru).

<sup>2</sup> Pedagoga. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - campus Bauru).



### Abstract

The Continuing Education of teachers involves a continuous search for improvement of teacher professional action. Aiming at continuing education facing the reality and difficulties of the school the school management team should exercise democratic management that privileges and set along with their teachers their curriculum, providing autonomy to teachers. This continuing education must be planned and defined with the participation of educators, who must have moments of exchange and reflection in order to contribute their experiences and practices for collective improvement of teacher performance in the classroom. This experience report aimed to provide Continuing Education for teachers starting their reality and their needs through a training model called Permanent Seminars able to do educators come into contact with the experiences of other teachers breaking their isolation and reaching a required training for your school reality. This story took place in a Municipal Elementary School, located in a town in the state of São Paulo. The topics of the seminars have been set by the team of teachers at the school, which involved 15 teachers, which scheduled times of study, reflection and workshops taught by professionals from different areas that contributed to a broader and more satisfactory training. The results were seen in attitudes and interactions that occurred in the school environment as a whole.

**Keywords:** Continuing Education. Permanent seminars. School.

### Introdução

Na busca por encontrar soluções e responder aos problemas educacionais envolvendo fundamentação teórica aliada com a prática, sem esquecer da realidade de cada instituição escolar, a formação de professores tornou-se alvo de pesquisas e investigações (GARCIA, 1999).

No Brasil a área da educação e de formação de professores destacou-se em 1968 com a implantação de cursos de pós-graduação que possibilitaram uma vasta produção acadêmica colocando a educação e a escola em pauta. A formação de professores passou a ser alvo de educadores de todos os níveis de ensino. Para que os professores pudessem oferecer sugestões e contribuições para os problemas educacionais era fundamental uma fundamentação teórica fazendo com que surgissem novas propostas curriculares sustentadas por grandes programas de formação promovidos por Secretarias de Educação com o apoio das universidades (CONTRERAS, 2002).

Com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), que entrou em vigor em 1996, a formação de professores foi amparada legalmente. Diante da importância dada à formação de professores alvo de pesquisas dos governos e das universidades criaram-se os Institutos Superiores de Educação (ISE). Estas instituições tinham como objetivo o ensino, o conceito e a identidade do profissional a ser formado. Posteriormente o Ministério da Educação realizou a Conferência Nacional de Educação para todos (1993) que aprovou o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003) em que os professores tiveram um piso salarial mínimo e atenção quanto às condições de trabalho, qualidade de formação e de exercício profissional (CONTRERAS, 2002).



Durante os anos 80 os sindicatos de professores em parceria com as universidades, travaram uma luta por melhores condições de trabalhos e conquistas salariais, buscando assim, melhoria na qualidade da educação nas escolas. Posteriormente a valorização profissional foi extinta do foco, das propostas e das políticas do governo, voltando-se posteriormente suas atenções para a formação inicial de professores e investindo em programas de formação continuada (CONTRERAS, 2002).

O processo de democratização do ensino possibilitou o acesso ao ensino formal da maior parte da população brasileira. Para que esse ensino aconteça com qualidade faz-se necessário uma constante preparação e formação dos professores.

Conforme mencionado por Rios (2001), “entendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, as pesquisas têm apontado para a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional” (p. 11-12).

Deste modo,

A formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Ao se falar em formação, inevitavelmente surge a questão da autonomia docente. Essa por sua vez, foi desenvolvida com o objetivo de proporcionar ao indivíduo condições de tomar decisões próprias, por meio de suas habilidades e conhecimentos. A autonomia não é uma aptidão individual, mas, a forma como os indivíduos são capazes de se relacionarem.

A autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino. Porém, tal possibilidade de realização só pode se dar se os estudantes entenderem seu propósito e seu plano, e se o professor entender as circunstâncias e expectativas daqueles. Somente com a possibilidade de tal conversação reflexiva, somente com o diálogo, com a busca de entendimento, é possível, um juízo profissional deliberativo; e só compreendendo as circunstâncias do caso e as consequências dos processos que se colocam em andamento pode o professor construir e reconstruir sua atuação autônoma, aquela que reflete sua compreensão da situação e suas possibilidades de defender nela suas convicções profissionais. Ou, inclusive, conduzi-la à modificação ou releitura de suas próprias convicções, compreendendo de uma nova maneira sua profissão nesse contexto, aprendendo, portanto, acerca de seu trabalho e de suas possibilidades pedagógicas (CONTRERAS, 2002, p. 199).

Infelizmente, apesar da ampla literatura sobre autonomia docente, o professor se depara em sua prática com imposições do sistema, obrigando-o a desenvolver muitas atividades burocráticas, como por exemplo: preenchimento de centenas de relatórios, desenvolver projeto estipulado pelo sistema, que geralmente é moldado de acordo com o que é bom para as autoridades e não para a realidade da sua escola, seguir material didático ao



qual ele não participou da escolha, dentre outras atividades que desestimulam a sua ação docente em sala de aula fazendo o docente perder seu foco de atuação, que é lecionar visando o ensino-aprendizagem, diante à tantas atividades já pré-estabelecidas.

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer etc. [...] Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e controle de sua tarefa. (CONTRERAS, 2002, p. 36, 2002).

A maneira como o sistema burocratiza o comando sobre o trabalhador e suas atividades faz com que as atividades planejadas externamente tornem o ensino um trabalho exaustivo e repleto de tarefas, fazendo nascer no professor o cansaço, a falta de estímulo e a rotina de trabalho. Essa coerção tem o poder de desanimar o educador de realizar uma prática reflexiva, gerando o individualismo, visto que, o professor não desfruta de tempo para trocar experiências com seus colegas. O resultado de tudo isso é um processo de eliminação intelectual de habilidades e competências que diminui o trabalho docente à diária superação de dar conta das tarefas a deverão realizar (CONTRERAS, 2002).

O mesmo ocorre com a Formação Docente, pois na prática as atividades de desenvolvimento profissional/formação continuada, na maioria das vezes, são planejadas fora do ambiente escolar e são aplicadas sem atender à necessária formação dos professores e muitas vezes visando somente atender uma obrigação do sistema, sendo os professores obrigados a assistirem cursos de formação que não priorizam suas necessidades.

Deste modo, quando a formação continuada ou desenvolvimento profissional são planejados e elaborados por profissionais externos a escola como: editores de materiais didáticos adotados pelo sistema, palestras ou cursos promovidos que necessitam de um público, geralmente educadores, dentre outros, a concepção do papel do professor no desenvolvimento do currículo é a de um técnico e não do educador que vive a sua realidade e conhece as reais necessidades do currículo (GARCIA, 1999).

Esse tipo de formação não é recusável desde que seja planejada com o objetivo de atingir a formação na aquisição de conhecimentos ou competências do professor e não apenas cumprir com um cronograma exigente de uma política de comercialização da educação.

Mas quando a concepção que se assume é a do professor como agente de desenvolvimento curricular levando em consideração as necessidades do professor, quando o educador torna-se sujeito da sua aprendizagem e busca organizar um currículo que atenda a sua real problemática o processo de formação passa a ter significado refletindo dessa maneira na aprendizagem dos alunos (GARCIA, 1999).



## Perspectivas Em Diálogo

### Revista de Educação e Sociedade

O desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, através dele, os professores conseguem transformações e melhorias, no âmbito do seu espaço de influências: as escolas, currículo, o ensino (DAY, 1990 apud GARCIA, 1999, p. 143).

Desta forma, a formação continuada contribui para que o profissional se sinta capacitado para planejar e ministrar suas aulas.

Para Garcia (1999), os professores são, pois, sujeitos individuais capazes de autoaprendizagem e que podem planejar, dirigir e selecionar atividades de formação. É por meio desta postura que o professor vai desenvolvendo sua carreira e estabelecendo vínculos e diálogos com colegas e especialistas. Segundo Montero (2001)

O papel do professor é, na actualidade, extremamente amplo e complexo. Dificilmente um professor poderia, durante a sua vida profissional, adquirir a variada gama de competências que se esperam dele. É o reconhecimento desta complexidade que reforça o papel da formação como um suporte contínuo e diferenciado para o desenvolvimento profissional dos professores (p. 137).

São os vínculos com profissionais que possuem experiência um recurso de autoformação que deve ser valorizado, o professor ao trocar e compartilhar experiências ele vai se modelando levando em consideração os aspectos negativos e positivos de cada colega buscando alinhar-se melhorando a cada dia o seu desenvolvimento profissional.

[...] Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência. Para isso os diferentes modelos de análise de ensino (biografia, auto e heterodescrição, rastreio de processos, entrevistas, etc.) apresentam-se como estratégias formativas apropriadas (Fernández Pérez, 1998). Estas posições levaram também a que se transformasse o papel dos formadores de peritos em colaboradores e assessores (GARCIA, 1999, p. 144-145).

A escola é um local repleto de conhecimentos, aprendizagens, mudanças e formações. A formação continuada para os professores que estão vinculados a uma unidade escolar necessita de uma gestão democrática a qual requer novos olhares políticos e culturais alcançando autonomia, independência e liberdade de pensar, agir, planejar, discutir, executar e construir o Projeto Político e Pedagógico da escola, levando em consideração a realidade na qual a unidade escolar está inserida (BRASIL, 2004).

Vale mencionar que a LDB, dispõe em seu Artigo 14, incisos I e II que as normas para a gestão democrática seguem dois instrumentos fundamentais: a elaboração do Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola e a participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares. Contribuindo com tal perspectiva, Cury (2010) aponta que

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.

Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos



## Perspectivas Em Diálogo

### Revista de Educação e Sociedade

como cidadãos e do crescimento da sociedade na qualidade de sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Porque o concreto (*cum crescere*, do latim é “crescer com”) é o nascer com e que *crece com* o outro. Esse caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares. Afirma-se, pois, a escola como espaço de construção democrática, respeitado o caráter específico da instituição escolar como lugar de ensino/aprendizagem. [...] a gestão democrática é uma gestão de autoridade compartilhada (p. 129).

Essa gestão democrática deve possibilitar aos professores a autonomia de tomar decisões quanto a sua formação bem como organizar o seu currículo, espaços e os tempos levando em consideração as necessidades identificadas pelos próprios professores. As condições de trabalho do docente, possibilidade de autonomia, capacidade de ação dos professores individual ou coletivamente são aspectos que influenciam na formação continuada dos professores (GARCIA, 1999).

Sparks e Loucks-Horsley (1990 apud GARCIA, 1999, p.149-150) descrevem cinco tipos de modelos de desenvolvimento profissional, sendo eles:

- 1- *Desenvolvimento profissional autônomo*: em que os professores decidem aprender por si mesmos os conteúdos necessários para a sua formação.
- 2- *Desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão*: as estratégias pretendem ser como espelhos que permitam que os professores possam refletir sobre a sua prática adquirindo uma maior autoconsciência pessoal e profissional.
- 3- *Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro*: tem o objetivo de implicar o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto que pode ser de inovação educativa com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e aumentar a autonomia da escola para resolver os seus problemas.
- 4- *Desenvolvimento profissional através de cursos de formação*: Cursos de formação com tradição e reconhecimento.
- 5- *Desenvolvimento profissional através da investigação*: A investigação na ação é concebida como o processo mediante o qual o professor consegue teorizar acerca dos problemas práticos em situações particulares.

Abordaremos nesse trabalho a Aprendizagem Autônoma e o Desenvolvimento Profissional Autônomo.

A Aprendizagem Autônoma é significativa, ou seja, nas palavras de Merriam e Caffarella (1991),

a aprendizagem autônoma é o modo como a maior parte dos adultos adquire novas ideias, competências e atitudes ... devido ao fato de serem aqueles que aprendem quem tem a principal responsabilidade na planificação, desenvolvimento e avaliação das suas próprias experiências de aprendizagem (p. 41).

Quando o indivíduo toma uma iniciativa individualmente ou coletivamente desenvolvendo e avaliando as suas próprias atividades de aprendizagem tendo a capacidade de se autogerir utilizando da sua própria experiência é porque ele está desenvolvendo a aprendizagem autônoma.



Não significa, [...] que quando falamos de aprendizagem autónoma se esteja a falar de uma actividade realizada a sós. Pelo contrário, como afirma Knowles, “a aprendizagem autónoma não é um processo isolado, muito frequentemente exige colaboração e apoio entre os que aprendem, professores, recursos, pessoas e companheiros” (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991, p. 46)

O Desenvolvimento Profissional Autônomo é aquele em que os professores decidem aprender por si mesmos os conhecimentos necessários para a sua formação. Esta modalidade de formação é escolhida por professores que consideram que as propostas de formação continuada de um determinado segmento não contribuí para sua aprendizagem e procuram por conta própria cursos a distância, fazem suas próprias leituras, buscam cursos de pós graduação, dentre outros.

Baseia-se na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem, e de formação, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planejam as actividades de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999, p. 150).

Em relação ao Desenvolvimento Profissional Autônomo, Fernández Pérez (1986,1988) mencionado por Garcia (1999),

salientou a importância de aprofundar a comunicação horizontal entre os professores como meio de permitir a interligação entre docentes de diferentes escolas, implicados ou não em actividades de inovação e aperfeiçoamento. Esta modalidade de comunicação horizontal tem uma justificação epistemológica (os professores contribuem para a construção do conhecimento); psicoprofissional (os professores não estariam isolados, mas sim em ligação com outros professores que realizam projectos de inovação e aperfeiçoamento); sociopolítica (pode servir a Administração como forma de identificar temas e problemas relevantes, assim como aqueles professores que lidam com eles); e económica (na medida em que existe comunicação e informação, evita-se a repetição de erros e a “descoberta de mediterrâneos”) (p.151).

Para conseguir unir os professores e as escolas, o autor propõe a realização de um Mapa Permanente da Renovação Educativa (MAPRE) que pode ser definido como um sistema de informação sobre os projetos de inovação educativa que se desenvolvem todos os anos numa determinada área geográfica, sistema de informação esse que serve primordialmente a institucionalização das inovações, profissionalização dos professores, economia no aperfeiçoamento, identificação de recursos humanos para a mudança educativa, identificação de temas de interesse, etc. (GARCIA, 1999).

A tentativa é de proporcionar momentos que levem os professores a se relacionarem com experiências de outras escolas visando à extinção de isolamentos possibilitando assim um aperfeiçoamento significativo na sua classe. Este modelo de formação é denominado de modalidade de Seminários Permanentes, uma modalidade de trabalho em grupo/equipe como sistema continuado de auto-aperfeiçoamento e reflexão a partir da prática docente. Os Seminários Permanentes possuem um carácter de estudo, análise e reflexão sobre um tema selecionado pelos próprios professores, com o intuito de adquirir conhecimento mais



profundo do mesmo. Aparecem como uma ligação necessária entre a aquisição de novos conhecimentos, a análise e troca de experiências entre professores com diferentes graus de formação, em que deve priorizar o intercâmbio de experiências e a reflexão sobre a prática (CHAVARRÍA, ET AL., 1990 apud GARCIA, 1999, p. 153).

#### **Formação Continuada por meio de Seminários Permanentes**

A experiência relatada no presente artigo envolve um Gestor/Diretor com formação em Pedagogia, que lecionou por um período de oito anos na Educação Infantil, Educação Especial e no Ensino Fundamental. No ano de 2010, tal professor foi convidado a assumir a direção da escola tratada neste estudo, tal escola encontrava-se há um ano sem diretor.

Embora conhecedor da realidade da unidade escolar, por ter lecionado como professor eventual nessa instituição, deparou-se com inúmeras dificuldades para cumprir a missão.

A organização da unidade escolar estava totalmente insatisfatória, não existindo nenhum arquivo, colegiado, ou quaisquer outros documentos administrativos que uma escola deve ter.

Com o intuito de organizar a escola, proporcionou-se o estabelecimento de uma gestão democrática. Para tanto, primeiramente, criou-se o Conselho de Escola e, posteriormente, outros colegiados, como: Associação de Pais e Mestres; o Grêmio Estudantil, etc.

Uma das mudanças realizadas na gestão escolar foi à questão das tomadas de decisões pedagógicas serem efetuadas coletivamente, em que professores juntamente com a direção refletem e discutem sobre os problemas educacionais sempre levando em consideração a realidade na qual a escola está inserida .

Desta maneira, tomando como exemplo os Seminários Permanentes, idealizado por Fernández Pérez, essa Escola Municipal do Interior do Estado de São Paulo resolveu colocar esta ideia em prática. A experiência ocorreu no primeiro semestre do ano de 2013 e contou com um total de 15 professores.

Destaca-se que a escola em questão foi municipalizada em 2009 e atende atualmente 270 alunos regularmente matriculados do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental no período diurno.

A proposta foi feita pela diretora da instituição escolar que busca exercer uma gestão democrática, em que as decisões pedagógicas, administrativas e financeiras são tomadas coletivamente.

Observando a necessidade dos professores obterem uma formação continuada que tivesse como alvo as necessidades dos educadores a diretora em uma reunião de Horário de Trabalho Coletivo (HTC) desenvolveu uma oficina onde apresentou a proposta dos Seminários Permanentes.

Os professores abraçaram a proposta e sentiram-se representados por meio dessa modalidade de formação. Na oportunidade a diretora da escola pediu para que os professores refletissem sobre suas necessidades e elencassem quais temas gostariam de estudar e que fizessem um cronograma com os assuntos interessados.

Vale mencionar que a escolha dos temas partiu da realidade em que a escola estava inserida e da real necessidade dos professores. Os assuntos elencados foram:

- 1- Língua Portuguesa: Novo Acordo Ortográfico;



## Perspectivas Em Diálogo

### Revista de Educação e Sociedade

- 2- Motivação Pessoal;
- 3- Motivação da Equipe;
- 4- Recursos tecnológicos na Educação;
- 5- Teoria e Metodologia de Geografia para o Ciclo I.

Após a definição dos temas a equipe escolar decidiu quem seriam os colegas convidados para ministrar os seminários. Os seminários foram desenvolvidos por meio de aulas expositivas, leitura e discussões de textos e dinâmicas em grupo nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), momento esse destinado ao estudo coletivo nas instituições escolares.

O primeiro seminário foi ministrado por uma professora já aposentada da Rede Estadual e atualmente professora de uma escola particular da cidade. O seminário com o tema: o novo acordo ortográfico foi muito produtivo, significativo e contou com a participação da equipe escolar que no mesmo dia agendou uma data para o segundo semestre para a realização de outro seminário cujo tema seria Leitura e Interpretação de Texto.

Em seguida foram realizados mais três seminários de motivação tendo como convidados dois profissionais, sendo um terapeuta da própria cidade e uma psicóloga da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP campus de Bauru.

Esse tema foi fundamental para o processo de formação dos professores uma vez que trabalham em uma escola complexa localizada em um bairro periférico. A equipe escolar desta escola entende que o sucesso escolar depende de uma equipe estimulada e com vontade de exercer sua profissão com dedicação e respeito levando em consideração a importância do trabalho em equipe. Com as oficinas de motivação foi possível notar que a harmonia e a energia dos educadores forem renovadas e essa postura refletiu no ambiente escolar reduzindo o número de indisciplina e desinteresse na sala de aula. A equipe escolar também achou necessário que essa prática se repetisse para o segundo semestre.

O quarto seminário foi sobre os Recursos Tecnológicos na Educação. O seminário foi ministrado pela coordenadora da própria instituição escolar que ensinou os professores a utilizarem a Lousa Digital, recurso este disponível na escola. Este seminário trouxe além de um novo aprendizado uma dinâmica que envolveu a equipe escolar fortalecendo um vínculo de solidariedade e companheirismo.

O quinto seminário não foi desenvolvido no primeiro semestre devido ao tempo, no qual as atividades de formação extraescolares promovidas pelo sistema tiveram de ser priorizadas, sendo assim, tal seminário ficou programado para ocorrer no segundo semestre.

Com o diálogo constante e diário com os participantes dos seminários, o Gestor/Diretor detectou algumas posturas e falas dos professores demonstrando satisfação com a formação continuada oferecida pela instituição escolar.

Um balanço geral dos quatro seminários efetivamente concretizados apresentou que a estratégia de Seminários Permanentes é válida, pois mostrou resultados positivos uma vez que os professores participantes sentiram-se valorizados e representados por auxiliarem na escolha dos temas a serem trabalhados bem como por vivenciarem momentos de reflexão que contribuem para seus aprimoramentos profissionais.

Os professores sentiram-se estimulados durante as oficinas visto que os temas eram de seus interesses e vinham ao encontro da realidade da instituição escolar e das necessidades dos educadores.



### **Considerações Finais**

Não há dúvidas de que o Gestor/Diretor precisa utilizar-se da liderança como habilidade de influenciar pessoas para trabalharem juntas visando atingir objetivos e metas estabelecidas, sendo assim, por meio da utilização dessa liderança faz-se possível envolver a comunidade escolar no processo educacional construindo uma gestão democrática e participativa.

O gestor escolar é peça fundamental para que a formação da sua equipe seja realizada com êxito, uma vez, que para buscar a sua autonomia e da equipe escolar ele necessita ter uma postura firme e mediadora diante do sistema que mesmo tendo o discurso sobre formação e autonomia docente previstas na legislação vigente, exige que, as escolas sigam modelos pré-estabelecidos de propostas educacionais e de formação continuada, tendo a instituição que cumprir com as exigências estabelecidas deixando de lado a sua autonomia, bloqueando um trabalho idealizado pelo coletivo que estava atendendo as necessidades da instituição. Percebe-se nesse relato de experiência que devido a essas exigências um seminário não foi realizado.

Nesse contexto, a prática adotada pela instituição escolar, ou seja, os Seminários Permanentes apresentou um rendimento satisfatório uma vez que atendeu as reais necessidades dos professores da escola. Os professores relataram que a fácil comunicação e a troca de experiências contribuem para uma formação continuada significativa e estimulante.

Também relatam que tal experiência só é possível por participarem de uma no gestão democrática a qual permite que os professores decidam e organizem o seu currículo de acordo com as suas necessidades e realidade. Devido ao sucesso da prática dos Seminários Permanentes que foram desenvolvidos no primeiro semestre do ano vigente, a direção irá estendê-los também ao segundo semestre.

Observa-se que na teoria a formação de professores vem sendo cada dia mais fundamentada, entretanto na prática ela ainda necessita de ser aprimorada, isto é, ela precisa ser efetivada levando em consideração a realidade de cada unidade escolar e da sua equipe buscando permitir que realmente a autonomia docente aconteça.

### **Referências**

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*; Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor*. Brasília: MEC, SEB, Caderno 5, 2004.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In.: VEIGA, C. G. (Org.) *Intelectual e Educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



## **Perspectivas Em Diálogo** **Revista de Educação e Sociedade**

GARCIA, C. M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. *Learning in Adulthood*. New York: Jossey – Bass, 1991.

MONTERO, L. *A construção do conhecimento profissional docente*. Instituto Piaget, 2001.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.