



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



PAULO SÉRGIO DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO
SOBRE A EXPERIÊNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE PRIMAVERA DO LESTE**

Rondonópolis - MT

2018

PAULO SÉRGIO DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO
SOBRE A EXPERIÊNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE PRIMAVERA DO LESTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, Área de Concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis - MT

2018

Dados internacionais de catalogação na fonte

S586f Silva, Paulo Sérgio da.
Formação de professores centrada na escola: uma reflexão sobre a experiência nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de Primavera do Leste / Paulo Sérgio da Silva. – 2018.
190 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Ademair de Lima Carvalho.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Formação centrada na escola. 2. Valores. 3. Desenvolvimento Profissional. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo autor.

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "FORMAÇÃO DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PRIMAVERA DO LESTE/MT"

AUTOR: Mestrando Paulo Sérgio da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 09/04/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca/Orientador: Ademar de Lima Carvalho
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno: Doutor (a) Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo: Doutor (a) Camila Alberto Vicente de Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Goiás

Examinador Suplente: Doutor (a) Ivanete Rodrigues dos Santos
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 09/04/2018.

DEDICATÓRIA

Dedico, com muito carinho...

A Deus, por iluminar meus caminhos e me dar forças para seguir sempre em frente, a toda minha família, em especial a minha esposa Leidiane e aos meus filhos Mário, Pablo, Pedro e Felipe, aos meus amigos, aos educadores e educadoras de Primavera do Leste.

E a minha irmã Maria de Lourdes (in memoriam) com que gostaria muito de compartilhar a alegria do momento sublime da conclusão deste trabalho.

A todos aqueles e aquelas que, direta ou indiretamente, torceram por mim e me incentivaram a superar mais esse desafio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por criar tudo tão perfeito e por me acompanhar durante mais esta caminhada.

Agradeço aos meus pais Zeferino (*in memoriam*) e Lucinda; aos meus irmãos Maria de Lourdes (*in memoriam*), Marineide, Zenaide, Zênio e Zenivaldo pela educação que deles recebi, pelos incentivos e por torcerem por mais essa conquista.

Agradeço a minha querida esposa Leidiane e aos meus filhos Mario, Pablo e Pedro que souberam compreender a ausência paterna em determinados momentos, pois são eles o meu estímulo e o combustível que me motiva para as batalhas do dia a dia.

Ao meu querido Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho por me (des) orientar com sabedoria nesta pesquisa.

Às Professoras Dra. Lindalva Maria Novaes Garske e Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira, pelas contribuições, sugestões e considerações que muito enriqueceram este trabalho.

A todos os meus colegas de mestrado pelo companheirismo, troca de experiências, aprendizado, nesta convivência que foi de muito respeito, diálogo e amizade.

Especialmente a Janaína Szpakowki, com tive o prazer e o privilégio da convivência e da companhia durante as viagens, além de muitos momentos de estudos e leitura.

Às queridas colegas das escolas pesquisadas, pela generosidade, pela confiança e pela espontaneidade das suas respostas que muito contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação por dividirem comigo a suas sabedorias, os seus conhecimentos, as suas experiências de vida: Professora Dra. Églen, Professora Dra. Érika, Professora Dra. Ivanete, Professora Dra. Lindalva, Professora Dra. Merilin, Professora Dra. Raquel e Professora Dra. Simone.

À equipe do PPGedu Anabel, Daniel e Danielli pela cordialidade que sempre me receberam e pela eficiência em suas colaborações.

[...] O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte (FREIRE, 2015. p. 140-141).

RESUMO

Entender o contexto no qual acontece a formação centrada na escola talvez seja o passo primordial para estabelecer um diálogo coerente, com foco nas reais necessidades de cada escola, com suas problemáticas específicas. Nesse sentido, este trabalho apresenta uma compreensão de formação permanente com base em autores como Freire, Imbernón, Nóvoa, Pacheco, entre outros, com ênfase no espaço da escola por entender que é por meio da reflexão da e sobre a prática que se promove o desenvolvimento e a formação da identidade e da autonomia dos professores. O objetivo principal deste trabalho é compreender o desenvolvimento da formação permanente centrada na escola e sua importância para os professores a partir de suas experiências nos grupos de estudos e nos espaços formativos das escolas públicas da rede municipal de educação infantil de Primavera do Leste – MT. Esta compreensão se sustenta na concepção de educação problematizadora e libertadora de Freire (2016) que perpassa pelo entendimento de que somos seres inconclusos, inacabados, portanto, em permanente necessidade de busca pelo conhecimento. Promover a mudança na educação requer antes uma postura comprometida, pautada nos valores universais do ser humano e engajada na construção de um projeto de sociedade que concebe a pessoa humana como protagonista do seu desenvolvimento e que promove a autonomia docente. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, uma vez que o seu objeto de investigação é o processo da formação continuada centrada na escola e os sujeitos pesquisados são os professores que participaram desse processo como orientadores da formação, mas que ao orientar os seus pares, também se desenvolvem nas trocas de saberes, tanto teórico, quanto os saberes de experiências feitas. Os resultados desta pesquisa foram iluminados pelo método dialético na perspectiva freireana que permite caminhar com segurança na direção um descortinamento da realidade social desta pesquisa. A análise dos projetos das escolas evidenciou uma evolução ao longo dos dois anos em que se estendeu a pesquisa, sobretudo, a respeito da importância de passar a entender as concepções teóricas como condição para compreender a prática educativa. As respostas apresentadas pelas professoras entrevistadas levantaram alguns apontamentos que elevam a formação centrada na escola como essencial ao desenvolvimento da profissão docente, pois contribui para a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Formação centrada na escola. Desenvolvimento profissional. Autonomia docente.

ABSTRACT

Understanding the context in which school-centered training takes place may be the primary step in establishing a coherent dialogue, focusing on the real needs of each school with its specific problems. In this sense, this work presents an understanding of ongoing formation based on authors such as Freire, Imbernón, Nóvoa, Pacheco, among others, with emphasis in the school space because it understands that it is through the reflection of the teaching practice that the development is achieved forming teachers' identity and autonomy. The main objective of this work is to understand the development of permanent education centered on the school and its importance for the teachers from their experiences in the study groups and in the spaces of public schools of the municipal network of pre - primary education in. This understanding is based on the conception of Freire's problematic and liberating education (2016) that permeates the understanding that we are unfinished beings, unfinished, therefore, in constant need of search for knowledge. Promoting change in education requires rather a committed stance, based on the universal values of the human being and engaged in the construction of a project of society that conceives the human person as protagonist of its development and that promotes the autonomy of the teacher. This research was developed in a qualitative approach, since its object of investigation is the process of continuing education centered in the school and the subjects researched are the teachers who participated in this process as guiding the formation, but that in guiding their peers, also develop in the exchanges of knowledge, both theoretical, as well as the knowledge of experiences made. The results of this research were illuminated by the dialectical method in the Freirean perspective that allows us to walk safely toward a deeper understanding of the social reality of this research. The analysis of the school projects showed an evolution during the two years in which the research was extended, especially regarding the importance of understanding the theoretical conceptions as a condition to understand the educational practice. The answers presented by the interviewed teachers raised some notes that elevate school-centered training as essential to the development of the teaching profession, since it contributes to the quality of teaching.

Keywords: School-based training. Professional development. Teaching autonomy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CME – Conselho Municipal de Educação

CUR – Câmpus Universitário de Rondonópolis

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DRE - Delegacia Regional de Ensino

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ESF – Estratégia Saúde da Família

IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGEdu – Programa de Pós- Graduação em Educação

SMEE – Secretaria Municipal de Educação e Esportes

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1: Parecer Orientativo – Concepção de formação da rede municipal de educação.....	83
Quadro 2: Parecer Orientativo - Elaboração do Projeto Sala de Formação.....	86
Quadro 3: Projetos das Escolas – Concepção de educação/formação da EMEI Jonas Pinheiro.....	88
Quadro 4: Projetos das Escolas – Concepção de educação/formação da Emei Menino Deus.....	90
Quadro 5: Projetos das Escolas – Concepção de educação/formação da Emei Pequeno Príncipe.....	92
Quadro 6: Projetos das Escolas – Temática de estudos da Emei Jonas Pinheiro. ..	94
Quadro 7: Projetos das Escolas – Temática de estudos da Emei Menino Deus.....	95
Quadro 8: Projetos das Escolas – Temática de estudos da Emei Pequeno Príncipe.....	96
Quadro 9: temáticas, conteúdos e textos – Escola Dona Benta.....	106
Quadro 10: temáticas, conteúdos e textos – Escola Conselheiro.....	107
Quadro 11: temáticas, conteúdos e textos – Escola Rabicó.....	109
Quadro 12: concepção de formação centrada na escola – Escola Dona Benta	111
Quadro 13: concepção de formação centrada na escola – Escola Conselheiro	112
Quadro 14: concepção de formação centrada na escola - Escola Rabicó.....	114
Quadro 15: projeto de formação permanente - Escola Dona Benta.....	115
Quadro 16: projeto de formação permanente - Escola Conselheiro.....	116
Quadro 17: projeto de formação permanente - Escola Rabicó.....	117
Quadro 18: a importância da formação permanente - Escola Dona Benta.....	118
Quadro 19: a importância da formação permanente - Escola Conselheiro.....	119
Quadro 20: a importância da formação permanente - Escola Rabicó.....	120
Quadro 21: Pressupostos teóricos das professoras - Escola Dona Benta.....	122
Quadro 22: pressupostos teóricos das professoras - Escola Conselheiro.....	123
Quadro 23: pressupostos teóricos das professoras - Escola Rabicó.....	125
Quadro 24: experiência de formação/autoformação - Escola Dona Benta.....	127
Quadro 25: experiência de formação/autoformação - Escola Conselheiro.....	129

Quadro 26: Experiência de formação/autoformação - Escola Rabicó	131
Quadro 27: Qualidade de ensino - Escola Dona Benta	132
Quadro 28: Qualidade de ensino - Escola Conselheiro.....	134
Quadro 29: Qualidade de ensino - Escola Rabicó.....	135
Quadro 30: concepção de sujeito - Escola Dona Benta	137
Quadro 31: concepção de sujeito - Escola Conselheiro	139
Quadro 32: concepção de sujeito - Escola Rabicó.....	140
Quadro 33: contribuição para a formação na escola - Escola Dona Benta	143
Quadro 34: contribuição para a formação na escola - Escola Conselheiro.....	144
Quadro 35: contribuição para a formação na escola - Escola Rabicó.....	145
Quadro 36: formação e necessidades formativas - Escola Dona Benta	147
Quadro 37: formação e necessidades formativas - Escola Conselheiro	149
Quadro 38: formação e necessidades formativas - Escola Rabicó	150
Quadro 39: participação no desenvolvimento profissional - Escola Dona Benta....	151
Quadro 40: participação no desenvolvimento profissional - Escola Conselheiro ...	152
Quadro 41: participação no desenvolvimento profissional - Escola Rabicó	153
Quadro 42: resistência à formação permanente - Escola Dona Benta.....	155
Quadro 43: resistência à formação permanente - Escola Conselheiro	157
Quadro 44: resistência à formação permanente - Escola Rabicó	158
Quadro 45: apoio do poder público à formação permanente - Escola Dona Benta	160
Quadro 46: apoio do poder público à formação permanente - Escola Conselheiro	163
Quadro 47: apoio do poder público à formação permanente - Escola Rabicó	164

TABELAS

Tabela 1: caracterização dos sujeitos	40
Tabela 2: Matrículas realizadas na Etapa de Creche por rede de atendimento	72
Tabela 3: Matrículas realizadas na Etapa da Pré-Escola por rede de atendimento ..	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Estrutura da dissertação	17
2	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA: Que caminhos percorrer?	19
2.1	O percurso metodológico	19
2.2	Por que pesquisar sobre a formação permanente?	26
2.3	A constituição do sujeito pesquisador	27
2.4	Identificando o contexto da pesquisa	32
2.4.1	O município de Primavera do Leste.....	32
2.4.2	Breve histórico da Educação Infantil na rede municipal de Primavera do Leste	33
2.5	Conhecendo os locais da pesquisa.....	35
2.5.1	Escola Municipal de Educação Infantil Menino Deus	35
2.5.2	Escola Municipal de Educação Infantil Jonas Pinheiro da Silva Júnior .	37
2.5.3	Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe	38
2.6	Crerios para a escolha dos sujeitos	39
2.6.1	Caracterização dos sujeitos pesquisados.....	40
2.7	Os instrumentos de coleta de dados.....	41
3	FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA: a conquista da autonomia docente	43
3.1	Educação: fenômeno social	44
3.2	Consciência: condição para transformação social	46
3.3	Formação profissional ou formação de valores?.....	49
3.4	Democracia: possibilidade de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional	56
3.5	Por que a “formação centrada na escola”?	60
3.5.1	Autonomia: objetivo individual e coletivo	68
4	A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRIMAVERA DO LESTE.....	72
4.1	Breve Diagnóstico da educação infantil	72

4.2	Caracterização da formação permanente centrada na escola	74
4.2.1	Os grupos de estudos.....	76
4.3	Organização da formação centrada na escola: pareceres e projetos das escolas.....	82
4.3.1	Entendendo as concepções de educação/formação da SMEE	83
4.3.2	Análise dos projetos de formação das escolas pesquisadas.....	87
4.4	A voz dos professores sobre as experiências de formação	99
4.4.1	Concepção e prática de formação	100
4.4.2	Relação entre formação e prática pedagógica na sala de aula	125
4.4.3	Engajamento, participação e resistência	142
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: Possibilidades e limites.....	166

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está associada à linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT) e tem como principal questão refletir sobre a formação permanente centrada na escola a partir das contribuições dos docentes que atuam nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Primavera do Leste – MT.

O desafio de envolver-me em um projeto que tem como principal foco promover a reflexão e o debate juntamente com o coletivo de professores sobre as diversas situações que permeiam a práxis educativa me despertou para a necessidade de buscar novos conhecimentos, de ampliar os horizontes, sobretudo, teóricos para tentar contribuir melhor com o desenvolvimento da educação pública nos espaços formativos.

Há algum tempo já nutria o desejo de fazer o mestrado, mas, como acontece com muitos professores, ainda não estava muito claro o que eu poderia pesquisar. Essa dúvida foi se desfazendo a partir dos momentos de estudos de fortalecimento teórico promovidos pela equipe de formação da SMEE, da qual eu tive o privilégio de fazer parte durante os anos de 2015 e 2016.

Porém, foi diante das dificuldades encontradas ao desempenhar o trabalho de professor formador que a incerteza deixou de existir e o caminho dos estudos passou a ser uma determinação para mim. Foi assim que surgiu o interesse para desenvolver esta pesquisa intitulada “Formação de professores centrada na escola: uma reflexão sobre a experiência nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de Primavera do Leste”. A investigação do contexto formativo abarcou o período que compreende os anos de 2015 e 2016 a partir do seguinte questionamento: **A formação permanente centrada na escola, no formato que está sendo proposta nas escolas da rede pública municipal de educação infantil de Primavera do Leste – MT está contribuindo para a melhoria das práticas educativas?**

Diante do interesse em descortinar a realidade formativa, essa investigação tem como objetivo principal compreender o desenvolvimento da formação permanente centrada na escola e sua importância para os professores a partir de suas experiências nos grupos de estudos e nos espaços formativos das escolas públicas da rede municipal de educação infantil de Primavera do Leste – MT.

Para realizar este trabalho, o primeiro passo que considero importante foi investigar se as escolas de Primavera do Leste possuem um projeto de formação articulado com o projeto sugerido pela equipe de formadores da Secretaria de Educação que traz em seus pressupostos ideológicos o desenvolvimento da formação a partir das necessidades da própria escola. A entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento de pesquisa com vistas a possibilitar entender o que pensam os professores sobre o projeto de formação, além de verificar junto aos sujeitos pesquisados se a formação permanente centrada na escola está contribuindo para a melhoria de sua prática pedagógica.

Outro aspecto que esta pesquisa busca evidenciar é a voz dos profissionais da educação, suas necessidades, os conflitos, as experiências (exitosas ou não), suas sugestões e expectativas em relação à formação permanente que está sendo proposta nas escolas.

Para a compreensão das concepções de sujeito, educação e formação permanente centrada na escola desenvolvidas nesta pesquisa, busquei a sustentação teórica nas obras de Freire, Carvalho, Imbernón, Nóvoa, Freitas, entre outros, no intuito de trazer para a pesquisa e para o pesquisador informações que possibilitem entender melhor o processo de formação permanente centrado na escola, como está estruturado, numa tentativa de compreender os anseios dos participantes envolvidos. O percurso metodológico está amparado, principalmente, pelas contribuições de Freire, Demo, André e Ludke, Triviños, dentre outros.

As análises dos projetos de formação das escolas bem como dos materiais produzidos a partir das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa, foram feitas a partir dos seguintes referenciais: Freire, Imbernón, Gadotti, Freire e Guimarães, entre outros.

Vale destacar que a compreensão acerca da formação permanente centrada na escola, nesta pesquisa, desenvolve-se como uma categoria teórica que está embasada no entendimento de Imbernón (2006) que se trata de uma formação que

passa a entender “a escola como foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2006. p. 80). Esse paradigma de formação apresentado pelo autor deixa evidente que se trata de uma proposta em que a escola e seus problemas reais são o foco onde se deve procurar a resolução dos seus problemas a partir da busca coletiva e dialógica.

O conceito de formação centrada na escola está ampliado no capítulo que trata da fundamentação teórica, pois requer alguns esclarecimentos para que permita uma compreensão da base formativa que se desenvolve numa proposição de autonomia dos sujeitos, mas não para uma limitação das responsabilidades dos agentes públicos que elaboram as políticas de formação.

Dessa forma, esta pesquisa pode ajudar a elucidar a realidade formativa e contribuir para o debate sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos participantes da formação centrada na escola, bem como oferecer aos agentes públicos uma visão sistematizada dos próprios envolvidos no processo da formação.

Nesse sentido, procuro evidenciar, com a pesquisa, a importância de se ouvir os atores da construção do conhecimento nos seus espaços de legitimação da profissão, para, a partir de seus anseios, erros, acertos e utopias, sugerir avanços para aprimorar as suas práticas e consolidar as suas identidades docentes.

1.1 Estrutura da dissertação

2 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA: Que caminhos percorrer?

Neste capítulo, verso sobre a pesquisa qualitativa com base em autores como Pedro Demo, André e Ludke, Ivani Fazenda, entre outros. Início falando sobre a pesquisa qualitativa porque a educação, na perspectiva dialética de Paulo Freire, é um processo que não permite ser explicado de outra maneira, uma vez que envolve sujeitos e também porque é dialética. Portanto, não é possível fazer a interpretação apenas a partir de dados quantitativos matemáticos ou estatísticos porque o envolvimento e a participação dos sujeitos não podem ser quantificados. Nessa mesma lógica, apresento o método dialético com base em Paulo Freire e outros autores que caminham nessa mesma perspectiva teórica de entendimento da educação como uma ciência que promove a abordagem qualitativa que vai embasar

a minha pesquisa. Ainda neste capítulo, apresentarei a entrevista semiestruturada, que foi uma das técnicas utilizadas nesta pesquisa para colher as informações necessárias às análises, com o intuito de contribuir com o campo de pesquisa da formação centrada na escola na Rede Municipal de Educação do município de Primavera do Leste.

3 FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA: a conquista da autonomia docente

Neste capítulo, faço uma abordagem sobre a formação permanente centrada na escola em uma proposição dialógica e dialética com os autores de base freireana que versam sobre essa temática tão importante para o desenvolvimento da profissionalidade docente e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação.

4 A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRIMAVERA DO LESTE

Nesta unidade, apresento uma análise dialética das informações da pesquisa, evidenciando as proposições que podem ser consideradas dentro das três categorias teóricas estabelecidas:

1. Formação centrada na escola;
2. Autonomia e;
3. Valores.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: Possibilidades e limites...

As considerações que aqui apresento têm como objetivo dimensionar os leitores e leitoras sobre a minha compreensão do processo de formação permanente centrada na escola e apontar algumas possibilidades de avançar em determinadas questões, mas sem esquecer que uma série de fatores interfere ou pode limitar esse processo. No entanto, a análise dialética dos documentos permite perceber o empenho dos profissionais em absorver a proposta de formação da equipe formativa da SMEE, mas é importante manter a disposição para os questionamentos críticos como intuito de preservar sempre a autonomia da escola.

2 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA: Que caminhos percorrer?

Nesta unidade, apresento o percurso teórico-metodológico que foi utilizado para orientar a construção desta produção científica. Trago para o foco de discussão a pesquisa qualitativa com base em autores como Pedro Demo, André e Ludke, Ivani Fazenda, entre outros, porque a educação na perspectiva dialética de Paulo Freire é um processo que não permite ser explicado de outra maneira, uma vez que envolve sujeitos e também porque é dialética.

Nessa mesma lógica, assumi o método dialético com base em Paulo Freire e outros autores que caminham nessa mesma perspectiva teórica de entendimento da educação como uma ciência que promove a abordagem qualitativa para embasar a minha pesquisa.

Ainda neste capítulo, apresento a entrevista semiestruturada, que foi uma das técnicas utilizadas nesta pesquisa para colher as informações necessárias às análises, com o intuito de contribuir com o campo de pesquisa da formação centrada na escola na Rede Municipal de Educação do município de Primavera do Leste.

2.1 O percurso metodológico

Para a realização de uma pesquisa, faz-se necessário o delineamento metodológico, tanto do método, que é a perspectiva teórica que envolve o trabalho, quanto dos procedimentos metodológicos a serem utilizados para a elucidação dos dados que consolidam a produção científica.

No entanto, cada propósito de fazer ciência está interligado a uma identidade teórica com a qual o pesquisador busca a sustentação para desenvolver a sua pesquisa. O conceito de ciência que apresento nesta pesquisa é o mesmo que se dá ao de processo que de acordo com Demo, “traduz a característica de uma realidade sempre volúvel, mutável, contraditória, nunca acabada, em vir a ser” (DEMO, 1987. p. 29). Essa constatação permite compreender que a pesquisa social, como é o caso desta sobre a formação de professores, pressupõe um movimento dialético para o desvelamento da realidade porque a profissão docente possui uma inter-relação com a cultura, com a individualidade dos sujeitos, com as relações de interesses do

Estado, enfim, com as determinações sociais que implicam a formação da pessoa humana, de um ser de relações, de identidade, de subjetividades.

Esse movimento de captação da realidade a partir de um olhar dialético, conforme sugere Demo, está perfeitamente alinhado com a concepção dialética de Paulo Freire, que vê na contradição uma grande possibilidade de avanço em relação aos problemas sociais. Para Demo, captar a realidade dialeticamente pressupõe uma visão dialética da realidade, pois de outra forma

[...] é impossível mostrarmos dialeticamente que a realidade é dialética, porque uma supõe a outra. [...] Fazer ciência social é em parte aprender a compreender outras visões e admitir a própria como preferencial, não porque não tenha defeitos, mas porque imaginamos menos defeituosa. DEMO, 1987. p. 31).

Partindo desse entendimento, tenho consciência de que os dados apresentados e analisados nesta pesquisa são transitórios, assim como a realidade em que ela foi desenvolvida. Isso significa que por mais que eu considere a minha visão sobre as problemáticas apresentadas como sendo apropriadas, outras visões diferentes ou contraditórias à minha podem, indubitavelmente, apresentarem-se como interpretações possíveis, razoáveis e até mesmo mais adequadas.

Dessa maneira, o percurso metodológico desta pesquisa está amparado pelas contribuições de Freire, Demo, André e Ludke, Santos, Fazenda, dentre outros.

A construção do conhecimento científico implica, indiscutivelmente, a seleção criteriosa de opções teórico-metodológicas para alcançar os objetivos pretendidos. As escolhas revelam, de maneira implícita ou explícita, quais são os pressupostos ontológicos e epistemológicos que orientam o pensamento e a ação do sujeito enquanto pesquisador na apreensão e problematização do objeto pesquisado. Da mesma forma, denotam uma visão de ciência enquanto processo e produto de práticas humano-sociais. Estes são os aspectos característicos de uma investigação científica que devem ser evidenciados neste momento, levando em consideração a perspectiva adotada neste trabalho.

A pesquisa que procurei desenvolver foi de natureza qualitativa, uma vez que o objeto de investigação foi o processo da formação continuada centrada na escola na Rede Municipal de Educação Infantil de Primavera do Leste e os sujeitos pesquisados foram as professoras que participaram desse processo como

orientadoras da formação, mas que, ao orientar o processo, também se formaram nas trocas de saberes, tanto teórico, quanto os saberes de experiências feitas.

Justifico essa investigação como qualitativa porque a educação é um fenômeno social e, sendo assim, não pode ser contemplado na sua totalidade em uma perspectiva de investigação quantificadora, pois requer uma compreensão mais ampla e, de acordo com Triviños (1987) foge da interpretação do simples dado objetivo.

Portanto, o fenômeno desta pesquisa não é estático e tampouco neutro em sua constituição que se apresenta e se esconde em momentos de vivência e de convivência de professores e professoras, no calor das discussões, das teorizações, das trocas de saberes diversos.

De igual maneira, o que pretendo trazer à tona ao investigar os sujeitos não são dados rígidos, mas, ao contrário, informações que permitam compreender todo o processo da formação centrada na escola e que, na teorização, possa apreender melhor o processo para contribuir com a comunidade pesquisada e com o desenvolvimento da formação docente.

Sobre o valor da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen esclarecem:

[...] A investigação qualitativa é descritiva. Os dados colhidos são em formas de palavras ou imagens e não números [...] Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diárias. [...] Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47 – 50).

Em consonância com os autores acima citados, o interesse maior nesta pesquisa é justamente entender como ocorre o processo da formação permanente centrada, como atuam os sujeitos que se formam e ajudam a formar os seus pares, numa relação dialética de troca de informações e experiências educativas.

Nesse aspecto, Bogdan (1994, p. 51) corrobora: “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”.

Dessa forma, entendo que trabalhar com formação de professores e, neste caso, especificamente com a formação permanente centrada na escola, remete à

escolha da abordagem qualitativa, uma vez que o processo formativo ocorre em meio a uma historicidade dos sujeitos envolvidos e é permeado pelas suas subjetividades. Essa proposição se fortalece ao compreender as características de uma pesquisa baseada em princípios, como: diálogo, interação e, portanto, troca de saberes.

Conforme afirmam Bogdan; Biklen (1994) e reforçam Lüdke; André (1986) a pesquisa qualitativa permite essa ação coletiva de estudo com aproximação do pesquisador, sujeito de pesquisa, objeto de pesquisa e ambiente de pesquisa. Neste viés, os autores tratam o objeto de estudo da pesquisa qualitativa como sendo uma interpretação do fenômeno social. Para eles, a compreensão faz com que o pesquisador possa agir de duas maneiras: inicialmente observando o fenômeno em si e, posteriormente, compreendendo a sua natureza.

Ao optar pela abordagem qualitativa, a pesquisa sugere coerentemente o método dialético na perspectiva freireana para iluminar os achados da investigação.

Para tanto, neste constructo teórico, trabalhei com a concepção hegeliana de que o mundo está em contínuo movimento por um processo que envolve a contradição e a luta de contrários: tese, antítese e síntese (CHAUÍ, 2003), afirmando que “a dialética é a única maneira pela qual podemos alcançar a realidade e a verdade como movimento interno da contradição” (CHAUÍ, 2000. p. 258).

Além da concepção de Hegel, este trabalho perpassa também pela concepção marxista, com base no método de análise que procura evidenciar as contradições da realidade social e resolvê-las no curso do desenvolvimento histórico.

Trago tais concepções para as análises devido à afinidade que Freire teve com esses dois teóricos (Hegel e Marx) na sua busca pela compreensão da sociedade e do homem na vida em comunidade. Entendo que assim posso adentrar com mais segurança para realização das análises das entrevistas diminuindo o risco de me aventurar por um caminho único para chegar a uma verdade também única.

Nesse sentido, opto pela compreensão de que a educação é um fenômeno social e de que a realidade social não se apresenta de maneira fatalística, como um dado estático, mas que pode ser modificada pela interferência consciente dos sujeitos para transformá-la.

Transformar a realidade é difícil, mas não é impossível. Freire esclarece que, para se conseguir a mudança, é necessário promover as condições favoráveis e, por isso, direcionou sua atenção para o conflito e a esperança. O conflito, porque faz parte da sociedade nas lutas de classe, na política, na educação, na economia e em todos os processos em que ocorre a humanização. Por outro lado, a esperança é o combustível que move os conflitos na direção de uma sociedade mais justa e melhor para se viver.

Para Freire (2014), a trinômia consciência – mundo - transformação é um tripé interdependente no qual a falta de um dos conceitos deixa insustentável a estrutura que deve sustentar uma sociedade. Freire (2014), na Pedagogia da Esperança, faz uma crítica à perspectiva antidialética do mundo

É interessante observar como, para a compreensão idealista, não dialética, das relações consciência-mundo, podemos falar em conscientização desde, porém, que, enquanto instrumento de mudança do mundo, esta se realize na intimidade da consciência, deixando-se intocado, desta forma, o mundo mesmo. Haveria assim apenas palavreado (FREIRE, 2014. p. 145).

No entanto, estar consciente do e no mundo é condição essencial para conseguir se mover na construção de uma nova realidade, ainda que esta seja utópica.

Portanto, a escolha do método dialético se justifica também diante da necessidade de entender a práxis dos professores levando em consideração todo o seu processo de constituição como sujeito, as suas relações como ator social e a sua formação enquanto profissional docente. No entanto, torna-se necessário entender que a dialética oferece a possibilidade de compreensão das inaceitáveis explicações burguesas sobre o mundo que nos rodeia e nos impulsiona a refletir sobre as nossas próprias atitudes diante das adversidades e dos posicionamentos, sobretudo, políticos que amputam os direitos da classe trabalhadora a qual pertencemos.

Na obra coletiva que escreveu juntamente com Freire e Guimarães, Pedagogia: diálogo e conflito, Gadotti (1995) esclarece que

Os educadores conscientes, que têm um compromisso político com essa classe, têm a preocupação de saber como se comportar, como ser professor no sentido não-metafísico, ou seja, no sentido do compromisso do professor hoje para com a sociedade, para com a classe trabalhadora (GADOTTI, 1995. p. 52).

Compromisso do qual enquanto professor não posso me afastar, pois trata-se de uma relação de classes, na qual o trabalhador jamais precisa defender os interesses dos patrões porque estes já são muito bem representados pela sua capacidade de poder econômico, social e político.

Voltando à dialética que, segundo Freire (2016), é a própria existência do homem, deve constituir a sua consciência e leva-lo a uma prática igualmente consciente na luta pela transformação do homem e da mulher, da sociedade e do mundo.

Ao discorrer sobre a sua compreensão de prática consciente e transformadora do e no mundo, Freire (1993) apresenta a seguinte definição:

[...] fazer ciência é *descobrir, desvelar* verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens.

A riqueza dessa definição de Freire jamais se esgota em si, pois está carregada de significados que vão para além da própria escrita. Freire procurou sintetizar em apenas um parágrafo, de maneira muito singela, a dimensão do que vem a ser a prática de fazer ciência na área da pesquisa social, como é o caso da educação. Calcado nesse entendimento, estou convencido de que a visão dialética freireana me permite caminhar com segurança na direção um descortinamento da realidade social desta pesquisa.

No entanto, Freire (1993, p. 69) adverte que “A *prática* de que temos consciência exige e gesta a ciência dela. Daí que não possamos esquecer as relações entre a produção, a técnica indispensável a ela e a ciência.”

Diante do exposto, procurei estabelecer as relações no contexto da pesquisa com muita transparência, cautela e diálogo, além de não abrir mão da técnica necessária para o desenvolvimento deste trabalho científico.

Ter consciência da diferença de classe é importante, mas não suficiente para promover a mudança. No entendimento de Freire (1993), é necessário

Aprender e buscar, a que necessariamente se juntam ensinar e conhecer que, por sua vez, não podem prescindir de liberdade, não enquanto doação mas enquanto algo indispensável e necessário, enquanto um “*sine qua non*” por que temos de brigar incessantemente, fazem parte de nossa forma de estar sendo no mundo. E é exatamente porque somos programados, mas não determinados, somos condicionados, mas, ao mesmo tempo,

conscientes do condicionamento, é que nos tornamos aptos a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada (FREIRE, 1993. p.63).

Com muita clareza, Freire nos exorta a vivenciar a liberdade em todas as situações e a lutar para que ela não seja apenas uma doação, mas uma condição essencial para a nossa forma de estar no mundo. O entendimento de que não somos determinados e de que somos condicionados, mas conscientes do condicionamento deve nos impulsionar para a busca permanente pela liberdade, inclusive no próprio processo de sua consolidação. Com esse pressuposto, busco trazer para as discussões deste trabalho a perspectiva da esperança que jamais se contenta com uma realidade opressora, mas procura sempre encontrar caminhos democráticos para alcançar o entendimento por meio do diálogo diante dos conflitos que permeiam o contexto da educação, sobretudo, da formação de professores centrada na escola.

Não obstante, Freire (1993) aponta para a necessidade de enfrentar os desafios da profissão docente com altivez, mas com a coerência de quem sabe que não se pode deixar oprimir e, tampouco, agir como opressores

Um dos desafios aos educadores e às educadoras progressistas, em coerência com sua opção é não se sentirem nem procederem como se fossem seres inferiores a educandos das classes dominantes da rede privada que, arrogantes, destratam e menosprezam o professor de classe média. Mas também, em oposição, não se sentirem superiores, na rede pública, aos educandos das favelas, aos meninos e às meninas populares; aos meninos sem conforto, que não comem bem, que não “vestem bonito”, que não “falam certo”, que falam com outra sintaxe, com outra semântica e outra prosódia (FREIRE, 1993. p.65).

Na prática de professor progressista, não posso me intimidar com os alunos de classe média, por outro lado, não tenho o direito de maltratar ou tratar com indiferença os alunos das classes menos favorecidas, pois todas as crianças e jovens têm direito a uma educação de qualidade, sem qualquer forma de discriminação.

Para sermos coerentes com os pressupostos apresentados por Freire, não podemos nos furtar ao enfrentamento dos problemas que por ventura se apresentarem no decorrer da nossa prática educativa. Ao contrário, devemos nos mobilizar em direção a eles com a consciência de que não podemos escolher ou dar preferências a determinadas situações ou a determinados alunos. No entanto, nem

sempre é o que ocorre, pois, no momento em que somos colocados à prova, ou seja, no dia a dia da sala de aula, muitos de nós docentes assumimos uma postura contrária ao escolher os alunos preferenciais, que na maioria das vezes, não são os mais necessitados de nossa atenção.

2.2 Por que pesquisar sobre a formação permanente?

Na busca incessante por diferentes saberes, ao longo de minha carreira no magistério, tenho me tornado cada vez mais convicto e consciente de que a formação permanente é necessária e indispensável ao desenvolvimento da profissão docente e sempre procurei participar ativamente das mais diversas formações oferecidas pelas secretarias ou pelas escolas onde trabalhei.

Porém, em 2015, quando surgiu a oportunidade de compor a equipe de formadores da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE) para acompanhar e contribuir com a formação das e nas escolas, tive a clareza de que era preciso entender bem mais sobre todo o processo em que se desenvolve a profissão docente, nos seus vários aspectos.

A estreita relação desse novo desafio com a minha própria vivência foi a mola que me impulsionou para adentrar nesse processo enquanto pesquisador como possibilidade de desenvolver um trabalho com mais segurança junto aos professores que atuam na educação infantil.

É nesse sentido que entendo que o mestrado tem todo um potencial que pode me fortalecer muito para compreender a formação centrada na escola como espaço de efetiva aprendizagem do saber de experiência feita (FREIRE, 2015) e não apenas como um momento de discussões aleatórias sem uma relação estreita com a prática cotidiana.

Nesse sentido, os estudos que realizei ao longo do mestrado e, mais especificamente, como pesquisador, para o desenvolvimento desta dissertação, evidenciam que as discussões sobre a formação de professores é uma questão histórica, ou seja, permanente, pois compreende todo o processo de desenvolvimento docente ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

No entanto, o referencial teórico freireano que embasou a investigação e a produção deste trabalho e outras produções também relevantes, sobre a formação

de professores, bem como a experiência profissional vivenciada no campo da educação pública permitiram-me entender que tal processo ocorre imerso na complexidade dialética, ou seja, nas contradições que permeiam as relações humanas, tanto profissionais quanto pessoais, políticas, éticas, culturais e sociais.

Conforme ressalta Freire,

[...] a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...] (FREIRE, 2001. p. 12).

Portanto, Freire reforça a ideia de que a educação, assim como a formação das gentes que deve ser permanente, ocorre em um processo imerso na história, ou seja, na construção da sociedade no seu complexo desenvolvimento. Ocorre em um movimento não linear, mas contraditório, carregado de avanços, conquistas, frustrações e retrocessos. É justamente em meio a todas essas situações de contradições sociais que estou me constituindo como sujeito e, nesse caso, como profissional da educação conforme apresento em seguida.

2.3 A constituição do sujeito pesquisador

Diante da dificuldade que me abateu quando iniciei a escrita deste constructo teórico, tomei a liberdade de apresentar aqui um breve histórico da minha constituição enquanto sujeito pesquisador na tentativa de oferecer ao leitor ou leitora, uma melhor compreensão da formação da minha identidade de educador/pesquisador. O relato a seguir é parte do meu memorial descritivo elaborado para apresentar ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT – Campus de Rondonópolis/MT, como um dos requisitos para adentrar ao mestrado.

[...] No ano de 1993, ainda com 20 anos de idade e cursando a 8ª série do ensino fundamental – portanto, era um leigo -, fui convidado pelo então diretor Escola Estadual Retiro (que fica no município de São Salvador do Tocantins – TO), onde concluí o ensino fundamental (8ª série), para substituir uma professora da 4ª série que estava de licença-maternidade: eis a minha primeira experiência de docente.

Lembro-me muito bem de que o principal critério para esse convite foi a facilidade que eu possuía em conhecimentos matemáticos e linguagem. Em nenhum momento fui orientado a trabalhar com os alunos, muitos com idade já avançada, em uma perspectiva de formação cidadã ou de constituição de valores. Era valorizado o professor ou professora que tinha domínio de sala que, simplificando, não deixava fazer muito barulho na sala, pois era considerado bagunça.

De 1994 a 1997, cursei o magistério no Liceu Pedagógico São Francisco de Assis, na vila de Jarudore, em Poxoréu – MT, com duração de quatro anos e onde ajudava na catequese em uma comunidade rural.

A disciplina e a sistematização dos estudos, a qualidade dos materiais e professores e a rotina das atividades do internato em geral, aliadas ao nosso esforço, contribuíram para um estudo forte e de ótimo aprendizado acadêmico. Porém, o grande diferencial dessa etapa de minha constituição profissional foi a ênfase que os gestores desta escola davam à formação sustentada pelos valores da solidariedade, da humildade, da generosidade, da paciência, da honestidade, do amor ao próximo, entre outros que são a base de uma sociedade mais justa e humanizada.

Ao concluir o magistério, atuei como professor do Ensino Fundamental em duas comunidades rurais, onde a situação precarizada da educação, com salas multisseriadas, escolas de chão batido e paredes de palha, falta de merenda escolar, de água potável, além do baixo salário me fizeram refletir se valeria a pena continuar na profissão. O mesmo descaso, porém, não era visto nas escolas da zona urbana do mesmo município, onde atuei também como professor do Ensino Médio, pois a repercussão era maior, uma vez que tinham maior visibilidade.

Nesse período, a única formação oferecida era o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), principalmente, com os estudos sobre os temas transversais, coordenado pela secretaria municipal de educação em parceria com os colaboradores da Delegacia Regional de Ensino (DRE).

No início de 2004, frustrado com algumas situações e decepcionado com a carreira de magistério, resolvi buscar novas perspectivas de vida e mudei para a cidade de Primavera do Leste – MT, na tentativa de trabalhar em outra área que fosse mais valorizada que a educação. Mas, para a minha grata surpresa, a primeira porta que se abriu para mim foi a da Educação Infantil, onde adentrei com uma

esperança renovada de que, nesta nova terra, as coisas fossem melhorar e a tão sonhada prosperidade chegaria.

No princípio, achei que não me adaptaria na educação infantil, pois era uma experiência totalmente nova, com a qual eu achava que não me identificaria. Ao contrário, senti-me atraído pelas crianças da primeira infância e, com a ajuda de várias colegas, aos poucos, fui me desenvolvendo profissionalmente. Nessa nova etapa, reencontrei-me com a educação e com o propósito social de ajudar a transformar aquelas crianças a mim confiadas em pessoas alegres, autônomas, conquistando sempre a sua confiança, o seu respeito e oferecendo carinho e atenção.

Durante os anos de 2005 a 2008, estudei a graduação no curso de Normal Superior juntamente com algumas colegas de trabalho com quem dividia o combustível para frequentar as aulas em dois dias da semana.

Em 2010, assumi a direção/coordenação da escola em que eu trabalho – Emei Mundo Encantado – e foi um grande desafio, um período de muito aprendizado e de muito crescimento profissional. Passei a perceber mais as dificuldades das outras pessoas e, por força do novo cargo, tomar decisões que afetavam diretamente toda a coletividade ali envolvida. Foi interessante perceber que a democracia não é fácil de ser vivenciada no espaço da escola, uma vez que os próprios colegas e, às vezes, eu mesmo ainda não sabia utilizá-la como a ferramenta poderosa que é nas tomadas de decisões.

Durante os três anos que fiquei à frente da escola, fiz o meu trabalho sempre na tentativa de ser o mais correto possível, sempre primando pela ética e pela honestidade, oportunizando momentos de interação e participação democrática com a equipe de trabalho. Nesse período, senti a necessidade de mais estudos para aumentar o meu embasamento teórico e diminuir as decisões equivocadas.

Nos anos seguintes de 2013 – 2014, voltei à sala de aula, onde trabalhei com as turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil, o que me fez muito bem, pois me reencontrei como pedagogo, onde sempre defendi que os profissionais devem participar da formação centrada nas dificuldades e acertos da própria escola.

No entanto, no ano de 2015, surgiu a oportunidade de compor a equipe de formadores da SMEE para acompanhar e contribuir com a formação das e nas escolas. Essa nova função se apresentou como um desafio enorme, pois requer

mais e mais estudos para que eu pudesse contribuir com segurança diante das dificuldades apresentadas em cada realidade escolar. É nesse sentido que entendo que o mestrado pode me fortalecer muito para trabalhar a formação nas escolas como espaço de aprendizagem e não apenas como um momento de passagem de tempo sem relação com a prática cotidiana.

Ao finalizar este tópico, quero esclarecer que o que apresentei foi a trajetória de um pesquisador, a realidade de um sujeito da cotidianidade como a de tantos e tantas profissionais docentes. O que pretendo dizer com essa apresentação é que o avanço nos estudos ou a iniciação na pesquisa pode ser conquistado por cada um ou cada uma que se disponha a mergulhar nesse universo tão laborioso, mas, ao mesmo tempo, tão recompensador ao proporcionar a quem se interessa o descortinar de novos conhecimentos.

Confesso que, no princípio, hesitei em fazer esse relato por considerá-lo desnecessário, mas não seria coerente de minha parte omitir etapas importantes da minha constituição de sujeito educador e de pesquisador que hoje me vejo às voltas com tantas informações preciosas sobre o processo da formação da identidade profissional do professor ou da professora.

De antemão, quero aproveitar o momento oportuno de minha escrita para esclarecer que sempre procurarei me referir aos professores e às professoras de maneira distinta, uma vez que adotei para mim a compreensão de Freire de que a referência no masculino não contempla o universo feminino e vice e versa. A esse respeito, Freire (2014) explicita a sua compreensão:

Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: "Quando falo homem, a mulher está incluída". E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: "As mulheres estão decididas a mudar o mundo."? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: "As mulheres estão decididas a mudar o mundo". Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: "Todas vocês deveriam" etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando "brincar" com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. (FREIRE, 2014, p. 92-93).

O trato que Freire dispensa às mulheres, a priori pode parecer especial. Todavia, é apenas uma questão de igualdade no tratamento, uma rejeição à

ideologia machista que está por trás de uma simples redação que parece ser ingênua. São pontos de vista sutis como esse que estão me fazendo repensar o posicionamento diante da sociedade, diante da opressão sorrateira que se apresenta sob a forma displicente, das brincadeiras de mau gosto sobre as opções sexuais, sobre os negros, os índios, entre tantas outras situações que desabonam ou ferem sempre a alteridade das pessoas.

Infelizmente, essa situação ocorre também entre professores e professoras do ensino fundamental, que muitas vezes culpam os colegas da Educação Infantil pelas dificuldades, sobretudo, de alfabetização das crianças. Situação que se repete entre muitos professores e professoras de áreas específicas quando acusam os pedagogos e pedagogas pelo fracasso dos alunos.

Essa relação de superioridade não tem razão de ser, uma vez que todos somos professores, portanto, profissionais da mesma educação. A única diferença é que atuamos em áreas e etapas diferentes do desenvolvimento dos alunos.

Sobre a constituição do sujeito pesquisador que se encontra diante da insegurança de se aventurar na pesquisa, Demo (1985) esclarece que

Quando nos propomos a realizar um trabalho deste tipo é normal que a primeira impressão seja de perplexidade. Não sabemos por onde começar, sobretudo se nunca nos tínhamos metido antes no assunto. Todavia, é a situação normal de quem se julga pesquisador e não detentor do saber evidente e prévio. Pesquisador é alguém que se propõe a descobrir a realidade, supondo que nunca a sabemos satisfatoriamente. [...] Quem parte de evidências nada tem a pesquisar (DEMO, 1985, p. 49-50).

De certa forma, ao apresentar como normais as dificuldades do pesquisador iniciante, percebo que o autor sugere uma tranquilidade que pode ser também um estímulo a quem está iniciando no universo da pesquisa, como é o meu caso. No entanto, intrinsecamente, o autor chama atenção para a postura humilde, mas investigativa que deve ter todo pesquisador para que realmente possa descortinar a realidade para além do que ela se apresenta.

Vale ressaltar que o autor refere-se ao tipo de trabalho científico, cuja função principal é a produção de conhecimento. Portanto, requer rigorosidade para que, mesmo não sendo sempre original, possa ser escrito com as próprias palavras, evidenciando a compreensão do pesquisador (DEMO, 1985). Outra questão importante a ser considerada é o cuidado de não partir de evidências pré-

estabelecidas ou de suposições antecipadas sobre as possíveis respostas dos sujeitos.

Entendo que a formação centrada na escola é um olhar para os problemas específicos da escola e não para uma problemática generalizada de educação, que pode até interferir em alguma dificuldade dentro da escola, mas não é no momento em questão uma dificuldade mais urgente a que a escola precise combater. Em outras palavras, a formação centrada na escola é uma formação teórica e metodológica que deve permitir aos professores e as professoras compreenderem e elaborarem respostas para as questões sobre o ensino e a aprendizagem na escola.

Não se trata, porém de pensar a escola isolada das políticas públicas... um processo frio e distanciado das motivações do coletivo da escola, por isso mesmo, podemos nos enganar se acharmos que ocorre linearmente, e que, se muito bem estruturado pode-se dizimar os conflitos, pois a formação centrada na escola é um processo carregado de contradições, de subjetividades diversas e que acontece em meio a historicidade dos sujeitos, da comunidade escolar.

Nesse sentido, é importante compreender que a formação centrada na escola não pode assumir a funcionalidade reduzida das oficinas pedagógicas com ênfase apenas na metodologia, menosprezando a formação teórica.

2.4 Identificando o contexto da pesquisa

Nesta unidade, apresento a pesquisa, faço um breve histórico da cidade de Primavera do Leste, com destaque para a trajetória da Educação Infantil e identifico as escolas de Educação Infantil onde realizei as entrevistas para a pesquisa.

2.4.1 O município de Primavera do Leste

No início, conhecida como Bela Vista das placas, Primavera do Leste teve seu projeto de fundação e implantação da cidade colocado em execução no dia 26 de setembro de 1979. Emancipado em 13 de maio de 1986, o município completou, em 2016, 30 anos de desenvolvimento e hoje conta com uma população estimada

de 59.293¹ habitantes, distribuídas em uma área de Área: 5.482,065km² e com uma renda per capita de R\$ 52.183,39² e com uma densidade demográfica de 9,52 (hab./km²), de acordo com o censo demográfico de 2010.

A cidade, que nasceu do Cerrado, foi considerada o Eldorado onde muitos viram a oportunidade de mudar de vida e da melhor conforto a sua família. Com o passar do tempo tornou-se uma gigante do agronegócio e uma terra de oportunidades. O desenvolvimento econômico trouxe qualidade de vida para os moradores, gente trabalhadora e acolhedora. (Primavera do Leste 30 anos. Revista – Ano 1 – Maio/2016).

Primavera do Leste hoje é considerada a 4^a economia do estado e o 6^o melhor índice de desenvolvimento humano de Mato Grosso.

A cidade se tornou uma das melhores do estado de Mato Grosso para se viver e para educar seus filhos. Com 37 escolas, uma instituição de ensino superior, e o IFMT que oferecem Educação de qualidade, além de três hospitais e um pronto atendimento de urgência. Ainda hoje, muitas pessoas veem Primavera do Leste como uma cidade promissora quando o assunto é qualidade de vida.

2.4.2 Breve histórico da Educação Infantil na rede municipal de Primavera do Leste

A Educação Infantil municipal surgiu por meio da Secretaria Municipal de Promoção Social. Para atender às mães desta cidade que precisavam trabalhar para ajudar no sustento da família e não tinham onde deixar seus filhos, a Prefeitura Municipal começou a firmar convênios com entidades filantrópicas na locação de prédios Imobiliários para atender a demanda. No início desse processo, a Secretaria de Assistência Social fazia um trabalho de ação e orientação com os funcionários e as famílias, somente para crianças de 02 a 05 anos de idade, garantindo atendimento básico de alimentação, higiene e cuidados, segundo uma perspectiva assistencialista.

¹ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1^o de julho de 2017.

² Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – Suframa. Os dados apresentados são de 2014 e estarão sujeitos à revisão na próxima divulgação.

Os espaços físicos onde algumas Emeis estão instaladas pertencem à igreja católica, hoje Diocese de Primavera do Leste e Paranatinga.

A Constituição de 1988 estabelece que toda criança tem direito à educação, assim a educação passa a ser reconhecida como dever do Estado e direito também das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses sendo esse um marco legal para o Brasil. As creches e pré-escolas deixam de ser apenas um direito das mães que trabalham fora e passam a representar um direito das Crianças. Esse direito é confirmado, posteriormente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e, em seguida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

As escolas municipais de educação infantil até então eram chamadas de “Creches” e pertenciam a Secretaria de Assistência Social. Em 2005, estas passaram a pertencer a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer Secel e, a partir do ano de 2007, através de decretos expedidos pelo prefeito em exercício, as creches passaram a ser chamadas de Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis), com exceção da Creche Jonas Pinheiro da Silva Junior, sendo autorizadas e credenciadas pelo Conselho Municipal de Educação (CME).

No ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação implantou o material apostilado do Sistema Maxi de ensino, para os alunos da turma de 4 e 5 anos. Esse sistema foi retirado em 2013, buscando atender plenamente ao que preconizam as orientações constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais a respeito da ação pedagógica na educação infantil:

A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, a saúde, a liberdade, a confiança, o respeito, a dignidade, a brincadeira, conveniência, e a interação com outras crianças. (DCN, 2010. p. 18).

Foram anos em que a educação infantil municipal viveu um intenso processo de revisão de conceitos sobre a educação de criança em seus espaços coletivos, de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Atualmente, educação infantil da rede municipal de Primavera do Leste está organizada em 17 unidades escolares distribuídas nos diversos bairros da cidade, sendo, portanto, todas construídas na zona urbana. O atendimento, porém, é

ostensivo também às crianças da zona rural que podem chegar às escolas, tanto por meio do transporte escolar gratuito, quanto por conduções próprias das famílias.

O quadro de profissionais da educação é composto por 210 professores e 113 auxiliares educacionais efetivos, 61 professores, 22 auxiliares educacionais e 26 estagiários contratados.

Esses dados demonstram que os professores contratados representam 29% do total de professores que estão atuando na rede municipal de educação infantil de Primavera do Leste – MT. Com relação às auxiliares educacionais, se considerarmos as estagiárias – que cumprem basicamente as mesmas funções -, esse percentual avança para 42,5%, o que significa, em minha opinião, números muito elevados, sobretudo, levando em conta que o município é relativamente novo. Fica aqui um alerta para a categoria, juntamente com o seu sindicato, acompanhar esse contexto e exigir a realização de um concurso público.

A seguir, apresento as escolas onde as professoras participantes desta pesquisa atuaram durante os anos de 2015 e 2016.

2.5 Conhecendo os locais da pesquisa

Nesta apresentação, optei por mostrar as escolas conforme estão em seus projetos de formação com a finalidade de manter maior fidedignidade das informações coletadas nos contextos de atuação dos sujeitos da pesquisa.

As informações sobre cada escola foram retiradas dos seus respectivos projetos de formação considerando a construção e a autonomia das escolas em seus avanços sobre a compreensão que cada coletivo possui acerca da formação permanente.

2.5.1 Escola Municipal de Educação Infantil Menino Deus

A Emei Menino Deus está localizada na Rua Arlindo Cornelli, nº473 Parque Eldorado, Primavera do Leste – MT.

2.5.1.1 Caracterização da escola

Contamos com três salas de aula, uma cozinha, um banheiro com 05 sanitários para os alunos, 01 banheiro para os funcionários, 02 dispensas sendo uma para armazenar produtos alimentícios outra para produtos de limpeza, 01 refeitório com 06 mesas e 12 bancos, 01 pequeno pátio de areia, e atendemos 138 alunos de 03 a 05 anos de idade em período parcial.

Nossa clientela é de uma população de renda média, mas todos necessitam colocar seus filhos na escola.

A escola é pequena, sem espaço físico adequado para realização de trabalhos externos com os alunos, necessita de uma biblioteca e um espaço para brinquedoteca.

O bairro de 24 anos possui aproximadamente 3.000 moradores e a infraestrutura está em desenvolvimento, com diversidades de comércio e empresas, com um pronto atendimento que funciona 24 h e um ESF que funciona de segunda a sexta. A comunidade é atendida por 04 escolas (01 estadual e 03 escolas de Educação Infantil). Parte dos moradores trabalham em empresas, lojas, lavouras, indústrias e armazéns, dentro ou próximo ao município.

A renda familiar dessa comunidade varia de 01 a 03 salários mínimos, sendo que 60% destas recebem bolsa família. O bairro está em crescente desenvolvimento e enfrenta alguns problemas sociais, tais como consumo de álcool, prostituição, gravidez na adolescência, tráfico e consumo de drogas ilícitas é rotineiro.

O espaço de lazer do bairro é uma quadra poliesportiva que é utilizada pela minoria da população, pois sua infraestrutura foi depredada pelos vândalos e não possui cobertura.

Devido à demanda, a escola recebe alunos de todas as partes do município; atende crianças com idades de 3 a 5 anos, num total de 138 alunos, em período parcial e oferece três refeições, sendo que, no período matutino é servido café da manhã e almoço e, no vespertino, é servido lanche. O cardápio é elaborado por nutricionistas juntamente com as merendeiras, porém, na falta de ingredientes, as merendeiras possuem liberdade para inversão do prato do dia. O horário de chegada das crianças na escola no período matutino é de 06h45min às 11h00min e no período vespertino é de 12h45min h às 17h00min.

A instituição tem internet com wi-fi, dois data shows e duas caixas de amplificação do som, um computador e uma impressora colorida na sala da direção, um computador e uma impressora na secretaria.

A escola possui uma rotina pedagógica, com momentos para vídeo, música, contação de histórias, roda de conversa, brincadeiras, jogos, momentos para alimentação, entre outros.

Apesar do espaço externo da instituição ser pequeno, é utilizada para brincadeiras livres e dirigida, mas sempre tomando precauções para que não ocorra nenhum acidente; a escola busca conhecer a realidade da família e da comunidade que frequenta a instituição.

2.5.2 Escola Municipal de Educação Infantil Jonas Pinheiro da Silva Júnior

A Escola Municipal de Educação Infantil Jonas Pinheiro da Silva Júnior foi fundada em 1998 por meio da Lei nº 490, fica situada na Avenida Cuiabá nº 2.545, no bairro Primavera II.

2.5.2.1 Caracterização da escola

Atualmente a escola está atendendo 407 crianças de 01 a 05 anos de idade, distribuídas em 03 turmas de período integral, 08 turmas em período parcial matutino e 08 turmas em período parcial vespertino.

Espaço Físico da Escola:

A escola possui 20 dependências, sendo 11 salas de aulas - todas com banheiros, 01 cozinha com dispensa, 01 lavadeira com dispensa, 01 refeitório, 02 banheiros para os alunos, 01 sala de leitura, 01 sala da direção e coordenação, 01 sala dos professores, com banheiro e 01 sala secretaria.

A escola desempenha seu papel contando com o apoio de 52 funcionários que subsidiam todas as necessidades da criança, entre elas, a educacional, a afetiva, a alimentar e a higiênica.

2.5.3 Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe

A Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe está situada na Rua Crisântemos, 63 – Condomínio Pioneiro, no município de Primavera do Leste - MT.

2.5.3.1 Caracterização da escola

A Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe atende crianças de creche e pré-escola, num total de noventa e um alunos em período integral. O horário de atendimento é a partir das 06h45min até às 17h00min. O ambiente escolar é organizado em quatro salas de aula; cozinha; refeitório; três banheiros, sendo um dos funcionários e dois para as crianças - banheiro masculino e banheiro feminino; duas despensas (uma de alimentos e outra de produtos de limpeza); secretaria; sala de direção e sala de professores. Atende os bairros: Condomínio Pioneiro, Vila Popular, Castelândia, Distrito Industrial e redondezas.

O atual quadro de funcionários é formado por seis professoras efetivas e três professoras contratadas, sendo que uma das efetivas está atuando na direção, todas habilitadas e com atuação na sua área de formação. A Escola, conta também com quatro auxiliares educacionais efetivas, uma secretária, quatro auxiliares de serviços gerais e duas estagiárias, todas estão convidadas para a elaboração e participação do Projeto “Sala de Formação”.

O principal objetivo do projeto é proporcionar aos profissionais este espaço e tempo para interação e a troca de experiências, bem como, fomentar a discussão e reflexão de suas práxis educacionais.

Oferece três refeições diárias: café da manhã, almoço e lanche da tarde, cardápio este, aprovado pela nutricionista. Realiza, também, quatro reuniões por ano com a participação dos pais, além das festividades e comemorações durante o ano letivo. O método de avaliação utilizado na escola é por meio da observação diária de seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

Possui um acervo de livros infantis e pedagógicos para uso comum, um armário contendo materiais pedagógicos diversos e um baú com materiais próprios para desenvolver a coordenação motora ampla.

A Escola possui uma rotina pedagógica que abrange uma série de momentos, assim definidos: acolhida diária com café da manhã, escovação, músicas, hora do conto, atividades pedagógicas, jogos e brincadeiras, almoço, sono, cuidados com a higiene pessoal, lanche da tarde, atividades recreativas diversificadas e despedida das crianças.

2.6 Critérios para a escolha dos sujeitos

Conforme apresentei anteriormente, a educação infantil de Primavera do Leste possui 17 escolas. Dessa forma, cada escola disponibiliza no mínimo uma e no máximo duas pessoas para atuar como orientadoras da sala de formação e, conseqüentemente, participar do grupo de formação: *Aprofundamento teórico do grupo de professores Orientadores que acompanham as escolas da Educação Infantil*³, chegando a composição desse grupo um número total de no mínimo quinze e, no máximo, 30 orientadores.

Como esse grupo foi criado em 2015, usei como critério de seleção para a entrevista semiestruturada os professores e professoras que se dispuseram a participar como orientadores nos anos de 2015 e 2016, por entender que podem contribuir substancialmente para a minha pesquisa. Partindo desse primeiro critério, surgiram três professoras pedagogas, uma de cada escola, como sujeitos, uma vez que os demais profissionais não continuaram como participantes do grupo de orientadores da sala de formação.

Para ampliar os horizontes da pesquisa e possibilitar maior abrangência ao fenômeno pesquisado, selecionei ainda participantes da sala de formação nas escolas onde atuaram as professoras orientadoras de estudos selecionadas anteriormente, sendo escolhidas por sorteio apenas duas participantes por cada escola, totalizando, nesse critério de escolha, seis sujeitos para participarem da pesquisa.

As escolhas dos sujeitos justificam-se por entender que podem apresentar uma dimensão esclarecedora da realidade pesquisada, uma vez que abrange tanto participantes do grupo que orienta e, conseqüentemente, participa ativamente

³ Grupo de estudos organizado pela equipe de formação da SMEE.

quanto do grupo que recebe e reflete sobre as orientações, levando em consideração as necessidades de cada escola.

No momento da escolha dos sujeitos da pesquisa, foi interessante perceber que a educação infantil é um campo de atuação quase exclusiva das professoras. Essa constatação, que não chega a ser uma novidade, me fez levantar o seguinte questionamento: Por que os professores estão se distanciando cada vez mais da educação infantil e da educação básica em geral?

2.6.1 Caracterização dos sujeitos pesquisados

As professoras que se dispuseram a participar da pesquisa são todas efetivas e possuem pelo menos quatro anos atuando na profissão docente, conforme é possível verificar no quadro a seguir.

Tabela 1: caracterização dos sujeitos

Nome	Idade	Formação Inicial	Tempo de formada	Situação Profissional	Tempo na educação	Tempo na escola
Danieli	33	Pedagogia	09	Efetiva	12	12
Eliene	40	Pedagogia	12	Efetiva	20	19
Emanuela	39	Pedagogia	17	Efetiva	15	04
Jane Márcia	40	Pedagogia	09	Efetiva	16	13
Luciene	40	Pedagogia	13	Efetiva	19	18
Maria Nilza	52	Pedagogia	13	Efetiva	20	18
Nágela	26	Pedagogia	05	Efetiva	04	03
Sonia	40	Pedagogia	07	Efetiva	06	06
Carla Adriana	35	Pedagogia	14	Efetiva	20	08

(Fonte: tabela elaborada pelo autor, a partir dos dados coletados em maio/2017).

Nota-se que o quadro apresentado mostra que esta pesquisa abrangeu tanto professoras relativamente iniciantes quanto as docentes com larga experiência na educação infantil. Essa variação, somada a constituição profissional de cada professora entrevistada, possibilitou alguns pontos de vistas bem diferentes no momento das entrevistas, conforme foi perceptível nas análises.

2.7 Os instrumentos de coleta de dados

Durante a realização da pesquisa, foram promovidas algumas discussões com os grupos de professores que orientam a formação nas escolas em que atuam. Dessa forma, a busca pela compreensão está alicerçada nos seguintes instrumentos de investigação:

- ✓ Documentos que se referem à proposta de formação do município de Primavera do Leste.
- ✓ Solicitação de Autorização da Pesquisa na Escola.
- ✓ Ficha de identificação dos sujeitos.
- ✓ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- ✓ Entrevista semiestruturada com os professores orientadores que participam do grupo de formação da educação infantil.
- ✓ Análise das entrevistas com os professores orientadores da formação nas Escolas Municipais de Educação Infantil – Emeis - durante os anos de 2015 e 2016;

Esse procedimento ocorreu em duas fases: inicialmente pela leitura dos referenciais, análise dos documentos e, num segundo momento, a entrevista aos sujeitos da pesquisa, como forma de socializar suas inquietações e observar nelas partes importantes para sua reflexão.

A entrevista, segundo Szymanski (2008), é um instrumento que tem sido empregado com bastante sucesso nas pesquisas educacionais, pois tem como referencial de desenvolvimento padrão a coleta de dados focada no objeto de estudo em consonância com os objetivos da investigação e a questão norteadora da pesquisa (problema) que institui rigor ao processo e traz confiabilidade nos dados coletados.

Nesse sentido, a investigação deve estabelecer uma relação entre os relatos reflexivos e a observação da prática de formação docente, bem como compreensão sobre o levantamento bibliográfico, a fim de fortalecer as proposições acerca do objeto em estudo. Assim, pretendeu-se trabalhar com algumas estratégias que contemplem os princípios da pesquisa qualitativa.

Convém destacar, porém, que a pesquisa teve início apenas após a autorização por escrito dos órgãos competentes, dos gestores/as, dos/as

professores/as e demais profissionais de educação que participaram dos grupos de estudos. Vale ressaltar ainda que a pesquisa foi realizada, de acordo com o consentimento da participação dos sujeitos, respeitando, assim a liberdade de escolha.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, espero realizar uma produção de caráter científico que possa servir como fonte de consulta a outros pesquisadores e que apresente a realidade pesquisada tal qual ela se apresenta, tomando sempre o cuidado de não trazer as opiniões pessoais, mas descortinar, por meio da pesquisa, dos referenciais teóricos e metodológicos, o contexto da formação permanente de professores centrada nas Emeis do município de Primavera do Leste - MT.

3 FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA: a conquista da autonomia docente

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa, em uma interação entre as concepções de educação, sujeito e sociedade. Ademais, faço uma abordagem aos conceitos de formação, profissional, formação de valores e destaco a formação de professores centrada na escola, como um passo importante para a conquista da autonomia docente.

O aporte teórico para a compreensão das problemáticas levantadas nesta pesquisa está alicerçado, primordialmente, nas obras de Freire, Freitas, Gadotti, Nóvoa, Pacheco, entre outros, que podem oferecer ricas contribuições para o entendimento da prática da construção do conhecimento, pensando na palavra “construção”, definida como um conjunto de atividades necessárias para se construir o conhecimento teórico-metodológico, ou trabalho de organização e criação desse saber necessário à prática educativa.

Para iluminar as discussões sobre a formação permanente de professores centrada na escola, apresento como fundamentação principal as contribuições de Carvalho, Freire, Imbernón, Nóvoa, entre outros, que versam sobre esta temática.

A opção pelos autores acima citados é porque enfocam a necessidade e importância de uma formação sempre em processo e versam ainda sobre as Políticas públicas para a educação e consistência da prática pedagógica desenvolvida no âmbito escolar. De acordo com os autores, somos seres inconclusos, sempre abertos a novas experiências e aprendizagens. E ainda: as próprias transformações sociais indicam o caminho a ser percorrido para atingir melhores resultados diante da nova realidade que está posta.

Outra questão relevante para a escolha dos autores é a coerência entre eles ao afirmarem a necessidade de se formar professores conscientes de que a própria profissão requer uma formação permanente centrada nos espaços de atuação e nas problemáticas apresentadas nos campos de atuação profissional.

3.1 Educação: fenômeno social

A compreensão de que a educação em seu sentido mais abrangente é um fenômeno social pode ajudar a entender uma visão menos abrangente de que a formação de professores também precisa ser considerada como parte intrínseca desse fenômeno, pois, de acordo com Freire (1967. p. 35), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”.

Infelizmente, ocorre que, sendo a educação uma representação da sociedade e que esta atravessa um momento de desconstrução de valores, de apologia ao crime, à corrupção, ao tráfico, à ostentação, inclusive nas regiões mais interioranas, o reflexo de todos esses fatores tem impacto direto no ambiente das escolas. Por mais que os educadores busquem se qualificar, tenham consciência de sua representatividade social, podem não estar imunes aos efeitos da convivência com os mais diferentes sujeitos de uma sociedade em contradição.

A educação é esse fenômeno contraditório de fato, pois está envolta por todas as diferenças culturais, ideológicas, políticas, religiosas, entre outras que perpassam uma sociedade. A compreensão de Veiga (1993) reflete bem esse entendimento

A educação é uma prática social em intensa relação com o contexto sócio-político-econômico e, somente a partir deste, pode ser compreendida e interpretada, uma vez que é ali que ela obtém seu significado e tornam-se inteligíveis suas finalidades e métodos, bem como processo de organização e concretização de projeto educativo. A escola pública é também parte integrante do todo social e a prática pedagógica vista como prática social (VEIGA, 1993. p. 81).

A esse respeito, é importante a definição de qual educação e sociedade queremos construir. Precisamos acreditar em uma “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1967. p. 35). Uma concepção problematizadora e libertadora de educação, conforme sugere Freire (2016) na sua Pedagogia do Oprimido, mobilizada pela ação de humanizar professores e alunos em um processo de companheirismo na luta pela libertação dos opressores. Para Freire (2016), a educação deve ser essencialmente dialógica, pois o diálogo é pré-requisito para a prática da liberdade.

Enquanto fenômeno social, a educação precisa garantir a todos os envolvidos a liberdade de participação por meio do diálogo, uma vez que Freire (2016) sustenta que

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2016. p. 135).

Vejam os que Freire apresenta o diálogo como condição de base para a transformação humana. Como podemos querer silenciar os nossos alunos durante as aulas e nos silenciarmos nos momentos da formação nas escolas? Será que, nas nossas vivências sociais, interagimos no silêncio ou nas calorosas discussões? O que quero chamar a atenção é para o fato de que as pessoas são na escola aquilo que elas vivem na sociedade. Em outras palavras, as crianças gostam de brincar, por exemplo, porque é da natureza delas. Da mesma forma que os jovens gostam de estar entre si para falarem de suas necessidades e gostos. A escola é o espaço legítimo da representação da sociedade, com todas as suas particularidades e, conseqüentemente, a educação é um fenômeno social.

Esse entendimento é fundamental para que possamos tomar a direção que julgamos ser correta para o projeto de educabilidade ao qual somos solidários. Ao me considerar um educador ou educadora progressista, não posso estar com a minha prática a serviço de outra perspectiva que não seja compatível com os meus pressupostos ideológicos.

No entanto, cada professor ou professora carrega em si as marcas da sua escolarização e, portanto, de toda a formação da sua identidade profissional que interfere diretamente na sua maneira de agir e que pode ser modificada ao longo de sua carreira por meio de novos estudos, da construção, desconstrução ou reconstrução de saberes diferentes.

Em outras palavras, é necessário que nós professores tenhamos consciência de que a mudança em nossas práticas se faz necessária. Alguns estudiosos da formação permanente de professores apontam como sugestão para o

desenvolvimento da autonomia docente o caminho da pesquisa. A esse respeito, André esclarece que

No conceito de autonomia também está implícita a perspectiva de um sujeito social, com iniciativa, senhor de suas ações e de suas escolhas. Um sujeito que constitui a sua identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento. Portanto, um sujeito interativo, que acolhe ideias alheias ao mesmo tempo em que constrói as suas próprias. Nesse sentido, o conceito de professor pesquisador envolve uma perspectiva de colegialidade, de trabalho coletivo (ANDRÉ, 2016. p. 20-21).

Vejamos que a autora sugere a pesquisa como possibilidade de um caminho para a autonomia. No entanto, não deixa de revelar que, na constituição da sua identidade, os professores precisam assumir uma postura participativa, tanto junto aos alunos e demais sujeitos da escola, como diante da sociedade em geral.

Compreendo que tudo isso é perfeitamente possível pela via dos estudos e engajamento político e social, pois a transformação não acontece sem esforços.

Aceitar que a educação é dialógica pressupõe a compreensão de que os conflitos da prática educativa devem ser elucidados justamente no campo do diálogo, do respeito à opinião do outro que pode ser diferente da minha, mas, na própria divergência de ideias, podem residir algumas respostas que promovem o entendimento. É necessário, portanto, a disposição para ouvir, discutir, discordar e formular novas proposições, mas sempre pela via do diálogo crítico e consciente.

3.2 Consciência: condição para transformação social

Estar consciente no mundo é saber enxergar as possibilidades de transformar a sociedade e mobilizar-se para a mudança; é não deixar que as coisas aconteçam mesmo contra a minha vontade e não me posicionar; é, entre outras coisas, entender que a realidade não se apresenta de uma única maneira e que a ação dos sujeitos pode transformar uma sociedade.

Ao falar da consciência, Freire (1979) adverte que

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... (FREIRE, 1979. p. 15).

A consciência a qual Freire se refere acima é a que evidencia o sujeito como protagonista das transformações sociais, que impulsiona homens e mulheres a uma vivência ética, que não permite a prática dissociada da teoria, mas que, como sujeito ético, é consciente de que sua vivência não pode ser outra diferente daquela que está explicitada nas teorias assumidas em seus discursos.

É importante ter a consciência das escolhas que fazemos, pois Freire (1979) nos alerta que

[...] o educador tem suas próprias opções, e as mais perigosas para uma educação da liberdade são aquelas que se transmitem sob a cobertura da autoridade pedagógica sem reconhecerem-se como opções. Além disso, todo sistema de educação procede de opções, de imagens, de uma concepção do mundo de determinados modelos de pensamento e de ação que se procura tornar aceitos como melhores que outros (FREIRE, 1979, p. 40).

O alerta de Freire nos leva a refletir, primeiro, sobre a prática que, em nome da autoridade pedagógica, favorece a ideologia dos modelos de educação a serviço da construção de uma sociedade capitalista, autoritária e antidemocrática. Em segundo lugar, ao dizer que “todo sistema de educação procede de opções” (FREIRE, 1979, p. 40), intrinsecamente, o autor estabelece que toda educação tem em sua concepção a ideologia escolhida por quem a elabora e que acaba sendo repassada aos alunos no espaço da escola.

No entendimento de Freitas (2004, p.150) “a conscientização é um elemento central da *concepção libertadora da educação*, uma vez que o ato de conhecimento, nesta perspectiva, implica uma aproximação crítica da realidade”. A leitura crítica da realidade, ponto central da conscientização de Freire, se apresenta como condição fundamental para o comprometimento de homens e mulheres diante do processo de transformação social. Tomar consciência é passar a conhecer a realidade em um movimento dialético que só é possível a partir do compromisso firmado com o contexto histórico-social e cultural a que pertence o sujeito.

Ao estabelecer que a educação é um fenômeno social e que a formação docente é parte desse fenômeno, como é possível transformar a realidade sem nela estar envolvido e sem alimentar de maneira consciente o sonho por uma educação que impulsiona para a prática da liberdade? É possível lutar por ideal desconhecido, ou pelo qual estamos desinteressados? A educação precisa de sujeitos, de protagonistas, de gente com vontade de lutar por uma sociedade mais justa, por

uma educação que promova nos sujeitos – educadores e alunos - um salto de qualidade cognitivo, social e humanizado. Vale ressaltar que o protagonismo social não é uma característica inata de algumas pessoas, mas uma atitude que se constitui no envolvimento dos sujeitos com a sociedade.

Freire (1979) aponta que o método é a ferramenta que legitima a conscientização, ou seja, consolida a intencionalidade da consciência. De acordo com Freire

A essência da consciência é ser com o mundo e esta situação é contínua e inevitável. Consequentemente, a consciência é, por essência, um “caminho para” algo fora de si mesma, que a rodeia e que ela apreende graças a seu poder de “idealização”. Portanto, a consciência é, por definição, um método no sentido mais geral da palavra (FREIRE, 1979. p. 44).

A importância da consciência de que Freire retrata se fortalece na medida em que passamos a entender a cumplicidade que ela adquire junto ao projeto de educação com o qual somos comprometidos. Por isso devemos nos mover na direção da criticidade que nos permite conhecer a que intencionalidade queremos servir a partir do projeto de sociedade pelo qual estamos dispostos a lutar.

É importante entender que a consciência sozinha, isolada da prática, sem o envolvimento dos sujeitos, não transforma a realidade. Em outras palavras, ser consciente pressupõe o engajamento frente aos problemas sociais, pois a transformação só acontece quando os sujeitos, conscientes da realidade e do mundo, movem-se para a ação em busca da mudança.

No campo da formação de professores, isso significa que não basta participar dos espaços formativos. Se não houver o esforço por parte de cada um (a) em mudar a sua prática, a transformação jamais ocorrerá. Fatalmente, seremos incluídos na poética da educação de Cecília Meireles (2001):

Que lhes valeu todo o curso que fizeram durante longos anos? Em vão leram livros copiosos, beberam a caudalosa erudição dos catedráticos imponentes, como oradores parlamentares, fizeram provas escritas de inúmeras laudas, com letra miúda... Palavras, palavras, palavras que o vento levou... (MEIRELES, 2001.p. 74).

A impressão deixada pela autora de um tempo desperdiçado durante longos anos de estudos pode ilustrar a realidade da formação de professores. Quando participamos, gastamos o nosso precioso tempo, mas não nos colocamos à

disposição para a mudança de nossas práticas, muitas vezes já obsoletas e ineficientes.

Porém, antes de culpabilizar os professores pelo fracasso da formação e, conseqüentemente, da educação, deve-se levar em consideração as condições que são oferecidas para o seu desenvolvimento profissional, pois em muitos casos, os gestores públicos sempre limitam os recursos financeiros e de pessoal para a prática formativa.

3.3 Formação profissional ou formação de valores?

Para iniciar este diálogo, quero esclarecer que a formação profissional jamais pode ser vista separada da formação da pessoa humana, pois os valores de cada sujeito estão presentes em todas as suas atitudes e nas suas tomadas de decisão, seja no espaço da escola, seja nos demais espaços de sua convivência social. Esse entendimento per si já explica porque a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, não consegue alcançar todos os profissionais com a mesma intensidade e confirma o esclarecimento de que a educação não é redentora.

De acordo com Imbernón (2006)

[...] a formação deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (IMBERNÓN, 2006, p. 49).

Atitudes, valores, concepções de educação, de sujeito, de cidadania são conceitos que devem ser considerados sempre na construção do conhecimento, pois cada professor ou professora carrega consigo as suas crenças e os seus valores que precisam estar comprometidos com o projeto mais amplo da escola, que visa à promoção da educabilidade da pessoa humana. A esse respeito, apresento a seguir alguns valores que entendo serem fundamentais para a prática educativa e dos quais um projeto de educação pautado no respeito às diferenças do outro, na inclusão social, não pode prescindir.

Na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2015) nos diz que ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo. E acrescenta:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”.

Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 2015, p. 35).

Em outras palavras, Freire ressalta que um professor (a) não ensina aquilo que diz, mas transmite aquilo que é, ou seja, o que somos fora da escola, também o somos dentro dela. Na concepção de Freire, o comprometimento com a educação ultrapassa as relações estabelecidas dentro da sala de aula, pois

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 2015, p. 94).

Vejo com preocupação que ainda existem muitos profissionais docentes que pensam no desenvolvimento de sua profissionalidade dissociada da sua evolução enquanto sujeito e que justificam a máxima do “faça o que eu mando e não o que eu faço”. Ou seja: será que podemos nos achar no direito de agir dentro da escola de uma maneira moralmente correta e fora dela fazer da vida o que bem entendermos? Outra situação pior ainda: como obter respeito dos nossos colegas e dos alunos quando não os respeitamos? O que justifica, por exemplo, um educador ou educadora chamar um aluno de burro? Ou um (a) colega de profissão de “retardado (a)”?

Em primeiro lugar, é evidente que essas atitudes reprováveis não podem ser entendidas apenas como uma necessidade formativa, onde o estudo de determinadas teorias empíricas pudessem gerar um efeito transformador, mas são ações que surgem em consonância com a perspectiva social, moral, política e ética que está entranhada no subconsciente desses sujeitos. Diante dessa problemática, que ocorre até com certa frequência nas relações entre os profissionais da educação e na relação com os alunos, a formação se apresenta como possibilidade para ajudar a sair de um modo de ser profissional e pessoal que não pode perpetuar no contexto da educação.

A formação centrada na escola precisa possibilitar também o cultivo e desenvolvimento da consciência crítica a partir da problematização apontada por Freire (2016) como caminho que deve ser percorrido pelo educador humanista,

revolucionário para humanizar-se a si e aos seus educandos. Humanizar-se pressupõe reagir aos modelos domesticadores da educação, acreditar no pensamento autêntico e na problematização da realidade social com a consciência da possibilidade de sua transformação.

O valor da tolerância, que não deve ser confundido como permissividade, parece estar obsoleto nas relações que se estabelecem entre os professores e alunos e até mesmo entre os pares e demais profissionais da educação. Vemos que são dificuldades reais das escolas e que não podem ser combatidas pela via da formação que valorize apenas as necessidades do conhecimento empírico, mas o que está em jogo é a formação de valores que constitui o sujeito humano nas suas relações com o outro.

Para entender melhor os limites da tolerância e da indiferença, convido a refletir sobre as indagações problematizadoras de Pacheco (2012)

Que diferença haverá entre tolerar a passividade de um educador perante atos inaceitáveis e aceitar que se deva colocar limites a uma *ditadura da infância*, ao colapso ético face a exigências e reivindicações dos infantes? A tolerância confundida com a permissividade não permitirá que os tolerados imponham as suas regras (ou caprichos), negando a assimetria entre direitos e deveres? (PACHECO, 2012, p. 38)

A tolerância a que Pacheco se refere aproxima-se da compreensão de paciência, qualidade necessária à prática educativa. O que não significa que, em seu nome, possa permitir que tudo seja tolerável, possível dentro das escolas. Chama-me atenção a ênfase do autor para a passividade que um educador jamais pode ter diante de atos inaceitáveis, pois, em muitos casos, toleramos para evitar o conflito ou mesmo por uma comodidade que nos parece ser mais conveniente.

Dessa forma, não podemos confundir tolerância com aceitação. Tolerar é conviver com o diferente desde que não me afete. Na sala de aula, podemos tolerar determinadas atitudes com paciência para não gerar conflitos, pois, caso contrário, seria impossível estabelecer um ambiente saudável. Tolerar o outro com suas peculiaridades é extremamente necessário e benéfico. Aceitar vai além. É convivência sem distanciamentos, sem preconceitos. É aceitar que o outro é diferente e nem por isso é melhor ou pior porque é sujeito gente com as suas particularidades, assim como cada ser é único, particular. A atitude de aceitação é gratuita, ou seja, não requer contrapartidas porque quem aceita tem consciência que

o outro é diferente. Nessa relação, não há a necessidade de estabelecer uma conduta forçada, pois a aceitação supera as expectativas de promover um nivelamento ou de buscá-lo a todo custo na tentativa de alcançar uma igualdade tão sabidamente inatingível. Respeitam-se as diferenças e, mutuamente, respeitam-se.

A maneira equivocada de pensar e fazer educação é combatida por Freire

Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez (FREIRE, 2015, p. 37).

O valor da humildade destacado por Freire precisa ser cultivado e estimulado entre o coletivo de professores para que não se perca de vista a sua importância para o trato tanto com os alunos quanto com os pares e demais componentes do espaço da escola. Em alguns casos, parece-me que certos profissionais utilizam a sua autoridade como artifício para disfarçar a insegurança e a incompetência profissional de suas práticas.

Porém, em se tratando da educação formal, não se pode abrir mão da apropriação do saber elaborado, pois é um direito de todos. Para Freire (2015)

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica (FREIRE, 2015, p. 91).

A competência profissional, conforme aponta Freire é essencial para uma prática docente de qualidade, mas sozinha não garante a autoridade democrática nas escolas, pois segundo o autor “há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 2015. p. 92).

Na educação infantil, essa prática gera grande constrangimento nas crianças, sobretudo, porque ainda não conseguem se manifestar ou se defender diante de tais imposições. Entendo que, devido à sua vulnerabilidade, a criança pequena está sujeita a uma diminuição da sua curiosidade que é uma característica intrínseca e primordial ao seu desenvolvimento cognitivo.

Mais preocupante ainda é a dificuldade de promover a reflexão sobre as práticas, uma vez que muitos professores e professoras apresentam resistência para

participarem da formação permanente. Assim, o momento da formação centrada na escola, ou seja, nas necessidades de cada professor ou professora e, conseqüentemente, da instituição educativa, perde um pouco do seu potencial. Isso porque vários sujeitos que podem necessitar de apoio, de rever as suas ações, de desconstruir, reconstruir ou reafirmar os seus valores diante da coletividade fazem a opção de não participar do espaço legítimo da formação permanente.

É evidente que cada professor ou professora tem os próprios motivos que os levam a não participarem dos espaços de formação permanente nas escolas, mas não se pode deixar de entender que somos profissionais da docência, portanto, temos a obrigação de buscar o nosso desenvolvimento dentro da profissão. Certamente, alguns desajustes como o não pagamento de hora-atividade aos professores contratados da rede municipal de educação, em muitos casos, prejudica a participação destes na formação permanente e gera um desconforto, diante dos professores que são concursados, pois estes, na verdade, não são culpados por essa situação, mas se sentem constrangidos frente a essa diferenciação, a meu ver, injusta e incoerente no trato entre professores concursados e contratados⁴.

Diante dessa incoerência, fica a reflexão: os professores e professoras em contratos temporários não precisam planejar as suas aulas? Não devem ter o direito de participar da formação permanente centrada na escola nas mesmas condições dos demais professores? A visão passada por essa situação é que os gestores públicos estão utilizando dois pesos e duas medidas diferentes para profissionais que executam trabalhos semelhantes.

Acerca desse impasse, não vejo interesse dos gestores em promover alguma mudança, uma vez que a contratação temporária se apresenta vantajosa para os cofres públicos, pois um professor contratado para trabalhar 20 horas semanais, sem direito à hora-atividade, tem o seus vencimentos bem menores, o que impacta menos na folha de pagamentos e, na escola, executa o mesmo trabalho que um concursado com carga horária de 30 horas semanais, com direito à hora-atividade.

Outra vantagem que pode influenciar os gestores públicos a perpetuarem essa prática é que boa parte dos profissionais contratados não participa dos movimentos de greve ou de luta por melhorias, em muitos casos, porque temem

⁴ Na rede municipal de educação de Primavera do Leste, somente os professores concursados têm direito à hora-atividade remunerada, enquanto na rede estadual, os professores contratados também contam com esse direito assegurado, ainda que provisoriamente.

represálias e dificuldades para conseguir trabalho nos anos seguintes. Vejo essa proposição da administração pública como uma ameaça aos sindicatos das categorias, no sentido de que a não participação enfraquece a luta pelas conquistas e a manutenção dos direitos já adquiridos.

Esse é um impasse que precisa ser combatido, pois, no meu entendimento, não é possível esperar que a qualidade da educação melhore quando não se valoriza e não se investe na formação dos seus profissionais. Vale ressaltar que as conquistas não surgem voluntariamente. A categoria organizada e com o apoio do seu sindicato deve se mobilizar para, dentro das possibilidades legais, conquistar e manter os seus direitos já conquistados.

Contudo, não posso deixar de ressaltar que muitos profissionais, mesmo com todas as dificuldades que apresentam, participam e contribuem para o seu desenvolvimento e para o fortalecimento da instituição educativa em que atuam e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade na educação.

Falo de uma educação de qualidade que, no entendimento de Carvalho (2005, p. 228), “[...] é a que propicia espaço, condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conseqüentemente, produzir e transformar a sua existência”.

Na perspectiva de educação de qualidade social, o espaço da escola deve ser antes de tudo, um espaço de vivência democrática porque precisa possibilitar a participação dos atores que se mostram interessados em fazer parte da elaboração das políticas públicas em educação e que interferem no processo da educabilidade dos sujeitos.

Ainda refletindo sobre a qualidade da educação, Carvalho argumenta:

A qualidade da escola tem relação direta com os conteúdos transmitidos e assimilados, com o compromisso, com a solidariedade de classe, com a forma como utiliza a cultura no universo escolar no sentido da elaboração da cultura, como desenvolve a ação pedagógica a tarefa de pensar, organizar e como coloca em prática o programa de formação permanente dos professores (CARVALHO, 2005, p. 228).

Concordo com Carvalho quando ele valoriza os conhecimentos epistêmicos, mas, de igual maneira, ressalta outros saberes tão necessários para a prática educativa.

Compreendo que os conteúdos a serem transmitidos e assimilados são os conhecimentos cientificamente produzidos pela humanidade ao longo de sua

existência e que deve ser direito de todos sem nenhum cerceamento. O compromisso com a cultura, com a solidariedade de classe, com a ação pedagógica de pensar certo e de organizar a formação permanente dos professores está atrelado a um projeto de educação que, de acordo com o artigo 205 da CF/88 (Constituição Federal de 1988), é

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 126).

Conforme podemos observar, o texto da CF/88 estabelece que a educação deve promover o desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania, além de sua qualificação para o trabalho. Apesar de ser um direito assegurado a todos, na prática, o Brasil ainda não conseguiu erradicar sequer o analfabetismo⁵ real e passa por dificuldade de avançar nas diversas etapas da educação no combate ao analfabetismo funcional.

No que tange ao dever da família, a situação não é menos deficiente, uma vez que, em muitos casos, esta transfere somente para a escola o seu próprio dever de educar os filhos. Observei em minha prática como professor/formador que, para algumas famílias, a obrigação se restringe a colocar os filhos na escola. A falta de acompanhamento por parte de muitos pais gera dificuldade de um relacionamento mais próximo com a escola e a parceria Estado/Família fica prejudicada, restando aos professores a tentativa de resolver os conflitos apenas entre os pares e a equipe gestora da escola.

Não consigo vislumbrar a colaboração efetiva da sociedade, conforme estabelece a CF/88, pois as políticas públicas para a educação têm pouca participação social em suas elaborações. No âmbito da comunidade em que a escola está inserida o envolvimento também me parece prejudicado, pois, na maioria das vezes, não há a interação comunidade – escola ou vice e versa. Nesse caso, a escola aparenta ser um corpo estranho dentro da comunidade e esta não estabelece com aquela uma relação de pertencimento.

⁵ De acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade manteve-se em queda e foi estimada em 8,0% (12,9 milhões de analfabetos) em 2015, frente a 8,3% (13,7 milhões) em 2014 e 11,5% (15,3 milhões) em 2004.

No entanto, no entendimento de Freire (2001. p. 25) “[...] cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. A observação que faço dessa compreensão é que para o cidadão gozar de seus direitos, inclusive o de ter deveres, o Estado precisa cumprir com a sua função principal de garantir tais direitos, sobretudo, da educação de qualidade social para todos.

Da maneira como estamos presenciando o desmonte da educação no cenário brasileiro atual, é possível verificar ataques constantes aos direitos adquiridos e à cidadania. Tomo como exemplo a dificuldade que estão enfrentando as instituições públicas de ensino para manter e continuar com os seus programas e projetos de desenvolvimento de uma educação voltada para a qualidade social.

Assim como na sociedade, nos espaços da formação permanente de professores, a participação efetiva de todos os envolvidos é fundamental para as discussões sobre as experiências de cada sujeito, além de diversificar o entendimento coletivo das práticas educativas. É participando, opinando, discordando e fazendo parte de um projeto coletivo de educação que podemos encorajar os nossos alunos e colegas a serem participativos. Por isso, acho importante discorrer sobre o valor da democracia como possibilidade de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional conforme apresento a seguir.

3.4 Democracia: possibilidade de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional

Participação talvez seja a melhor definição do termo democracia. No espaço da formação permanente nas escolas a participação efetiva, movida pelo desejo de contribuir ou pela curiosidade de compreender as contradições, a complexidade do processo de construção do conhecimento é importante porque promove o desenvolvimento profissional, tanto individual quanto coletivo. A participação é o grande motor da democracia, seja no espaço da escola, onde as decisões devem ser sempre em consenso e não apenas consultivas, nas comunidades, que precisam assumir a consciência do poder que representam as decisões coletivas e na

sociedade em geral, em que a participação popular vem diminuindo substancialmente.

De acordo com Carvalho (2006)

Democracia se configura pela participação que traz como exigência ação de tomar parte de. No caso da escola requer que a democracia seja constituída na dimensão da ação direta e não representativa, caso contrário, ela perde a razão de ser o exercício revelador da formação da nova geração para o desenvolvimento da cidadania. A democracia na escola não pode ser delegada para outro, pelo contrário, o sujeito tem que exercer a sua função de legislar, executar e avaliar o processo educativo. E isso requer formação contínua para desenvolver a capacidade qualitativa de participação, visando a promoção humana (CARVALHO, 2006, p. 182).

Como podemos desejar uma sociedade democrática se não nos dispomos a participar das decisões da escola onde trabalhamos? A democracia é uma proposição de vida, é uma escolha da maneira de viver. Nela está a preciosidade da liberdade de escolha, de poder ajudar a decidir junto com os meus pares, na coletividade que não deve ser prescindida sob nenhuma argumentação, pois a escola é um espaço coletivo, movido pelas subjetividades das relações, pela convivência com os diferentes e deve ser também um espaço de respeito mútuo.

O poder de decisão está atrelado à liberdade que é destinada a cada sujeito que forma o coletivo de uma escola. Esse trabalho pode ser realizado desde cedo com as crianças da educação infantil, por exemplo, ao proporcionar e respeitar a liberdade de escolha dos brinquedos e não impor a vontade dos educadores direcionando o que é de menino e o que é de menina. Pode ser verificada atitude de liberdade ao considerar a escolha dos alimentos pelos alunos e até mesmo ao respeitar o desejo da criança de não dormir quando ela não estiver com sono, o que pode ser considerado uma tortura para os pequenos que não têm o hábito de dormir em suas casas.

De acordo com Nóvoa (1999),

Os professores sabem que não é assim. E que a democracia começa no respeito pelas crianças e pelos seus percursos. E sabem que são eles que têm de defender a possibilidade destes percursos, por vezes contra as famílias ou contra as comunidades locais (NÓVOA, 1999, p. 10).

Em sua proposição, Nóvoa faz uma afirmação de que nós professores sabemos o que deve ser feito para conseguir a democracia junto às crianças. Então, por que não o fazemos? Por que muitas vezes não defendemos os direitos das

nossas crianças que, em muitos casos, são desrespeitadas pela própria família ou pelas comunidades locais? Por que aceitamos as crianças com sinais de agressão, em condições de constante vulnerabilidade, e não denunciemos aos conselhos ou outras autoridades competentes?

É lógico que cada situação requer uma atenção diferente, pois carrega a sua especificidade e a sua complexidade própria, mas muitas vezes, deixamos de levar adiante pelo simples fato de termos que acompanhar os casos. Desse modo, afastamo-nos da nossa função social de proteger as nossas crianças, já que, em muitos casos, a família se omite ou em casos específicos, algum membro da família é o principal suspeito das opressões.

A tomada de decisão coletiva é um desafio e, no entendimento de Pacheco (2008)

A democratização aqui é entendida como diversificação das práticas, no nível do professor e do contexto institucional, uma diversificação facilitadora da participação na decisão e na ação (PACHECO, 2008, p. 139).

Em qualquer espaço educativo que se pretenda cultivar a democracia, o princípio fundamental a ser estabelecido é o do respeito aos que se posicionam contrários a determinadas decisões, ainda que estas sejam o desejo apresentado pela maioria dos envolvidos. Estabelecer uma postura de gestão horizontal, a partir da qual todos têm o direito de se manifestar pode facilitar a participação coletiva diante das necessidades de direcionamentos decisivos no contexto das escolas.

A democracia se fortalece quando as decisões são consensuais, pois, ao escutar o motivo pelo qual o outro discorda, podemos observar a problemática por uma visão diferente e, por meio de um consenso, chegar a uma decisão que seja realmente mais próxima ao interesse dos sujeitos que participam da vida da escola.

Na proposição de Pacheco (2008), a democratização da educação não deve acontecer apenas no âmbito dos professores, mas, principalmente, dos alunos, da participação dos pais, do envolvimento com a comunidade. Esse processo, que não pode ser apenas de fachada, deve permitir a efetiva participação dos mais diversos atores que fazem parte da construção do conhecimento. Isso inclui, por exemplo, possibilitar aos alunos a liberdade de escolher sobre o que querem aprender para que os professores possam viabilizar os meios de aprendizagem, que podem ir

desde uma pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo até uma busca em *sites* da internet.

Em suas considerações sobre democracia, Pacheco (2008, p. 139) adverte: “Uma organização que privilegia mecanismos de controle e um poder vertical, esvazia o conceito de participação e de responsabilização dos professores”. O privilégio de tais mecanismos pode ser visto nas escolas, por exemplo, através do livro ponto, da figura hierárquica do diretor quando este atua com uma gestão verticalizada.

Pacheco esclarece ainda que “A democraticidade é, também, incompatível com o trabalho de legisladores, efetuado no desconhecimento da prática, ou por pessoas que dela recebem uma contribuição indireta” (PACHECO, 2008, p. 139). Essa situação pode ser ilustrada quando alguns gestores públicos nomeiam para as secretarias de educação, por exemplo, profissionais que não são da área da educação, como acontece em muitos cargos comissionados. A crítica aqui não está direcionada à pessoa que assume a função que lhe é destinada nem à sua (in) competência, mas ao simples fato de ser um (a) profissional que desconhece a prática educativa das escolas.

Sobre essa prática, dois fatores merecem ser destacados: ao nomear profissionais de outras áreas, deixa-se de valorizar os profissionais da educação, além de interferir no aspecto qualitativo. Outra questão relevante é a prática corriqueira que ocorre no Brasil de que boa parte dos políticos e legisladores atua como especialista em educação e defendem projetos de leis que beiram ao absurdo, como é o caso da “Lei da Mordada⁶”, criada em nosso município a partir da consolidação da Lei por parte de alguns vereadores.

Mas como enfrentar essas situações que desmontam a educação? Certamente, aceitar tudo o que está acontecendo não é a saída viável. A participação democrática indubitavelmente é um caminho que possibilita a construção de um paradigma dialógico como alternativa para as políticas que não contemplam os interesses dos profissionais docentes.

Um projeto de formação permanente de professores que valoriza a participação dos pares precisa conter elementos e mecanismos que estimulem a

⁶ Trata-se da Lei nº1624 lei que proíbe a distribuição, exposição e divulgação de material didático com conteúdo sobre diversidade sexual nas escolas da rede pública e ainda prevê pena de exoneração ao funcionário público que descumprir a norma.

prática da democracia. Vale lembrar que o ato de participar não é espontâneo para muitas pessoas, sobretudo em um ambiente onde várias ideologias estão em disputa pela sua afirmação. Por esse motivo, é importante que o projeto de formação permanente leve em consideração as características individuais dos seus participantes de maneira que facilite a participação também dos professores e professoras que tenham maior dificuldade de se expressar diante de um grupo de pessoas, como ocorre nos espaços das escolas.

Esse entendimento foi reforçado nesta pesquisa no momento da entrevista, quando a Orientadora I⁷, ao expressar a sua compreensão sobre a formação permanente centrada na escola, esclarece

[...] eu compreendo assim, Paulo: Acho que é uma forma da gente estar estudando mais, aprendendo. [...] Ela favorece a participação de todos, inclusive de abordar assuntos que talvez se fosse fora da escola, em outro grupo, as pessoas não teriam possibilidade de trocar experiências (ORIENTADORA I – Escola Dona Benta).

Na resposta da Orientadora I, pude perceber que os sujeitos participantes da formação centrada na escola apresentam uma compreensão das contribuições que esse projeto formativo oferece às escolas, ou seja, têm consciência de que a participação dentro de um grupo de colegas é favorecida, pois a familiaridade, a convivência dos envolvidos facilita a comunicação e o desenvolvimento coletivo.

3.5 Por que a “formação centrada na escola”?

Neste subitem está uma parte fundamental deste trabalho, pois nele justifico e procuro defender, dentre outras possibilidades formativas, a formação permanente centrada na escola.

Segundo Imbernón (2006, p. 79), “a formação centrada na escola surgiu como modelo institucionalizado no Reino Unido em meados de 1970 [...]” para atender as políticas de contenção de gastos em função da escassez de recursos destinados à formação permanente dos professores. Algumas situações que dificultam o desenvolvimento da formação permanente em Primavera do Leste como a quantidade reduzida de pessoal, o não pagamento de horas-extras para os formadores, além da não disponibilização de veículos para o atendimento às

⁷ Pseudônimo que adotei para a professora orientadora de formação da Escola Dona Benta, também nome fictício de uma das escolas em que pesquisei.

escolas, deixam transparecer que esse modelo de contenção permanece muito forte ainda na limitação dos projetos de formação permanente.

Desde a sua origem, esse modelo de formação contava com

[...] 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 (IMBERNÓN, 2006, p. 80).

Esse pressuposto permite compreender que a formação centrada na escola traz, na essência de sua constituição, um ideal, um paradigma colaborativo entre os sujeitos envolvidos, tendo como ponto de partida as necessidades diagnosticadas pelos protagonistas do seu próprio projeto formativo.

Vale ressaltar que esse modelo de formação não pode ser entendido como apenas uma mudança no local de formação que passa a ser prioritariamente a escola. Trata-se de uma mudança de concepção formativa, segundo a qual a escola e as dificuldades ou fragilidades apresentadas pelos professores passam a ser o centro das atenções do projeto a ser elaborado e executado, tendo como protagonistas todas as pessoas envolvidas.

Mesmo diante de tantas produções científicas que envolvem a temática da formação permanente de professores centrada na escola, ainda há a necessidade de estudos que possam ampliar a compreensão sobre as questões que envolvem o exercício da profissão docente. A esse respeito, Imbernón (apud HABERMAS, 1989) reforça

Apesar dos avanços nas políticas e nas práticas de formação permanente do professorado, sempre foi uma pedra angular na profissão. Passou-se de nada para uma infinidade e uma diversidade de cursos, de atividades, etc.; e agora se necessita de uma pausa para refletir sobre as novas capacitações docentes e destacar entre elas as habilidades interpessoais, relacionais e comunicativas, entendidas como a faculdade de que os participantes da interação sejam capazes de explicar seus atos e de se orientar por metas de validade, destinadas a ser intersubjetivamente reconhecidas [...] (HABERMAS, 1989, p. 373).

Nesse sentido, é que se justifica a necessidade de entender como se dá a complexidade do processo de formação permanente centrado nas escolas, compreender como os avanços nas práticas e nas políticas formativas estão sendo traduzidos em transformações da práxis educativa. É importante destacar que o momento que perpassam as políticas de formação docente no cenário brasileiro é

de desesperança, de implantação um projeto de mercadorização da educação, voltado para atender aos interesses do Estado neoliberal.

Nesse contexto, a formação permanente é muito importante para o desenvolvimento da consciência crítica dos professores, pois é também por meio dela que a percepção de ser humano inconcluso e, portanto, sempre em construção, ganha força. Além disso, ela remete à atitude de curiosidade epistemológica, da busca incessante por novos conhecimentos que sempre surge da necessidade de entender melhor o processo da construção do conhecimento no contexto da prática dos professores.

Dessa afirmação surgiram duas perguntas inquietantes:

- 1) “Como o professor formador considera que o grupo de estudos colabora para aumentar sua curiosidade e ir em busca de novos saberes”?⁸
- 2) Como a formação permanente centrada na escola pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores?

Tais reflexões evidenciaram também que é necessário o desenvolvimento de uma consciência crítica de que a tarefa de educar requer conhecimentos contemporâneos, sempre atualizados para fortalecer a prática pedagógica e que isso ocorre por meio dos estudos, pesquisas, da reflexão constante das práticas e dos novos conhecimentos adquiridos.

Todavia, o estudo com o fim em si próprio não faz sentido. Faz-se necessária a transformação da práxis na interação com os pares no contexto da prática educativa. Assim, a constante busca pela formação permanente significa querer saber sempre mais e, sobretudo, ter a humildade de reconhecer que se sabe pouco e que tem um universo de conhecimentos ainda por descobrir.

Ao discorrer sobre a profissão docente em um contexto incerto, Imbernón (2016) corrobora:

Um dos aspectos importantes para compreender toda essa nova forma de trabalhar como professor talvez seja desenvolver na profissão uma maior capacidade de relacionamento, de comunicação, de colaboração, de transmitir emoções e atitudes, de compartilhar com os colegas a problemática decorrente do que acontece e do que acontece comigo. (IMBERNÓN, 2016, p 118).

⁸ Questionamento direcionado aos professores formadores da equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação e Esportes - SMEE – e equipe do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) de Primavera do Leste – MT em 2015.

A esse respeito, o autor deixa transparecer a sensibilidade que a profissão docente requer para entender todas as dinamicidades que envolvem a prática dos professores na complexidade da práxis, sobretudo, quando se propõe o desenvolvimento de uma construção democrática dos conhecimentos. Fica evidente, ainda, a atitude de confiança entre os pares que deve permear as relações no exercício da profissão docente.

Muitas dificuldades que surgem dentro dos espaços de formação têm origem justamente na pouca capacidade de relacionamento entre os professores, na impaciência de ouvir o outro, na crítica vazia e, em casos mais extremos, levam a situações muito constrangedoras. O respeito é a base que deve mediar sempre o diálogo, por mais acalorado que este seja, ainda que as emoções estejam alteradas ou as divergências de opiniões e ideologias provoquem discussões mais severas.

Para Carvalho (2006):

[...] a formação centrada na escola requer a construção de uma mente criativa, a consciência de se sentir sujeito, da autonomia e do desenvolvimento da capacidade de trabalho e ação coletiva, principalmente, a elaboração de uma concepção de educação, identidade e o modo de ser do educador (CARVALHO, 2006, p.18).

A proposição feita por Carvalho (2006) remete ao estudo permanente como pressuposto para o fortalecimento teórico e prático (portanto, práxis) que favorece o desenvolvimento de uma mente criativa, que pode elevar o professor a fortalecer a sua concepção de educação, a sua identidade e o capacidade de trabalho, tanto individual quanto na coletividade. Vale ressaltar que a formação permanente é um processo de construção para toda a vida do profissional, pois a inconclusão dos seres humanos jamais permite uma totalidade dos conhecimentos, uma vez que também os saberes não são estáticos.

Conforme apontam as informações encontradas durante a pesquisa, tanto por meio das leituras teóricas quanto das fontes históricas sobre o desenvolvimento do processo de formação continuada na educação infantil da rede pública municipal de Primavera do Leste, existem outras possibilidades que vão desde as palestras, cursos de extensão, minicursos, oficinas pedagógicas, entre outras opções de buscar o desenvolvimento profissional.

Embora todas as possibilidades de formação possam ajudar a promover o desenvolvimento dos professores e professoras, não se pode afirmar que estejam

direcionados para as dificuldades apresentadas especificamente por cada coletivo escolar. Esse é o motivo principal que me levou a acreditar que a formação permanente centrada na escola é o modelo que melhor responde às necessidades reais de cada escola porque parte do diagnóstico levantado coletivamente pelos próprios profissionais locais e direciona as ações formativas dos sujeitos.

Sobre as várias possibilidades de formação permanente de professores, ao responder à seguinte pergunta: “Para que serve a formação?” (Pacheco, 2008. p. 09), vejamos o que o autor nos diz:

Se a competência dos professores fosse medida pelo número de cursos frequentados, a qualificação dos professores seria extraordinária. Se a qualidade das escolas pudesse ser medida pelo peso dos certificados de ações de formação frequentadas pelos seus professores, aconteceria uma revolução em cada escola (PACHECO, 2008, p. 09).

Evidentemente, Pacheco nos leva a refletir que não é uma grande quantidade de cursos e, conseqüentemente, de diplomas de formação permanente que vai garantir melhoria na qualidade do ensino e da educação em geral, o que não que dizer que um professor não deve estudar e procurar compreender as transformações da sociedade. Concordo com o autor, pois antes de tudo, é necessário um projeto de formação permanente que esteja de acordo com os interesses dos professores envolvidos para que possam se assumir como sujeitos participantes ativamente e não apenas como receptor de conteúdos formativos elaborados sem a sua efetiva contribuição. Portanto, é necessária uma formação que seja reflexiva das práticas educativas.

Ao se sentirem parte de um projeto, os professores e professoras, conscientes de suas necessidades formativas, passam a interrogar, dialogar e agir movidos pelo desejo de superar as suas fragilidades, pois “[...] compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores” (PACHECO, 2008, p. 11).

Na compreensão de Imbernón (2010), há muita formação e pouca mudança. Pensando como professor, levanto o seguinte questionamento: é possível responsabilizar os professores por tal situação? Ou são as políticas de formação que querem fazer com que os professores façam nas escolas aquilo que não foram preparados para fazer? Isso não significa que os docentes não precisam se atualizar, incorporar novas práticas, aprimorar o seu conhecimento teórico, enfim,

melhorar as suas relações com o ato pedagógico de ensinar. Ao contrário, a formação pode e deve contribuir para o desenvolvimento da prática docente.

A esse respeito, Imbernón (2010) corrobora:

Talvez seja porque ainda predominam políticas de formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Ao criticar o modelo de formação descontextualizado, pautado na transmissão uniforme de conteúdos formativos, Imbernón remete a uma proposta que leve em consideração as necessidades formativas de cada coletivo escolar. Defende uma proposta que se aproxime dos problemas práticos das escolas e, sobretudo, que seja fundamentada nos educadores reais, com todas as suas potencialidades e fragilidades que precisam ser exploradas.

Contudo, o autor admite que a solução para se conseguir uma formação ideal não basta aproximar-se dos professores e da realidade escola. É necessária a inovação das teorias e práticas de formação, além de buscar, na criatividade dos sujeitos envolvidos, novas metodologias. Uma formação baseada em outros pressupostos, como, por exemplo

[...] as relações entre os professores, seus processos emocionais e atitudinais, a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida para ela, a crença ou autocrença da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação de professores com colegas de trabalho, a formação com a comunidade, entre outros (IMBERNÓN. 2010, p. 40).

Nessa colocação, pode perceber a importância de valorizar os processos que compõem a complexidade da prática educativa, a partir dos próprios professores para que a formação possa se aproximar cada vez mais dos seus participantes. Outro aspecto relevante que o autor aborda é a produção de conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação juntamente com os colegas de trabalho.

Porém, como podemos produzir conhecimento pedagógico? O caminho da pesquisa na formação que pode ser desencadeada a partir de certa dificuldade de aprendizagem, ou de uma incompreensão por parte de determinado professor é uma possibilidade e porque não dizer, uma necessidade para a produção de novos saberes, novos conhecimentos pedagógicos.

Freire (2015, p. 30) enfatiza que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A esse respeito, precisamos nos mover para a pesquisa, pois se trata de uma prática que deve ser inerente ao ato de ensinar. Sobre o professor pesquisador, Freire (2015), acrescenta:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2015, p. 30).

A contribuição de Freire aqui apresentada precisa ser entendida como uma constatação de que o ato de pesquisar é inerente à profissão docente. Então, assumir-se como pesquisador na formação permanente centrada na escola, conforme defendo nesta pesquisa, é uma necessidade para promover o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Em outras palavras, é um imperativo que, na posição de educar, os professores e professoras assumam o projeto coletivo que promove a prática da liberdade e, conseqüentemente, a autonomia dos sujeitos.

Para promover a mudança no patamar de qualidade no desenvolvimento profissional dos professores, é preciso que a formação passe a fomentar [...] o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, potencializando o trabalho colaborativo para transformar a prática (IMBERNÓN, 2010, p. 45). A esse respeito, o autor chama atenção para o combate ao celularismo e adverte que “A formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais” (IMBERNÓN, 2006, p. 49).

Procurar se aprimorar individualmente é, sem dúvida, uma prática louvável e necessária a todo professor ou professora, pois nem tudo se consegue estudar no espaço de formação coletiva. Além disso, muitas necessidades formativas individuais não são de interesse da coletividade da escola. Entretanto, a individualidade não pode ser confundida com o individualismo, no qual o sujeito se fecha e forma a sua célula sem permitir a interação com os demais professores e professoras, no caso da formação centrada na escola.

Entender o projeto de formação coletivo significa estar disposto a contribuir para o desenvolvimento de todos os seus pares, uma vez que os indivíduos só podem se sentir plenamente realizados mediante o crescimento da coletividade através da ajuda mútua. Regime de colaboração deve ser priorizado constantemente, pois cada colega precisa se sentir seguro para expor as suas fragilidades diante do grupo de professores que participam do projeto de formação permanente centrada na escola.

Ora, se a todo o momento estabelece-se que é necessária uma mudança, conforme o autor aponta: como conseguir um salto de qualidade na formação perpetuando sempre as mesmas práticas formativas? É necessário tirar dos ombros dos professores a responsabilidade e a crítica sobre as falhas no processo de formação permanente. Acabar com o discurso de que quem quiser mudar, muda, pois esse entendimento já não convence ninguém. Os professores são fruto de um sistema que, em muitos casos, não está dando certo. Por isso, não vai adiantar culpabilizá-los pelas suas fragilidades de formação inicial e condições de trabalho.

O que pode ajudar muito, isso sim, é possibilitar um processo formativo pautado em suas reais necessidades, inclusive de fortalecimento teórico para que possam fundamentar e compreender melhor as suas práticas.

Entender o contexto da formação talvez seja o passo primordial para estabelecer um diálogo coerente, com foco nas realidades de cada escola, com suas problemáticas específicas. Por isso, a pesquisa é uma ferramenta fundamental, pois possibilita diagnosticar, a partir dos próprios sujeitos envolvidos, quais são as suas dificuldades mais importantes e urgentes. Somente a partir dessa compreensão é possível sugerir alguma mudança que não seja generalizada e, sobretudo, que não parta de uma realidade abstrata, mas que, ao contrário, tenha como ponto de partida, as necessidades reais dos profissionais da educação envolvidos no processo formativo.

Partindo desse pressuposto, concordo com Nóvoa (2009) quando diz que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 36), sugerindo que os próprios professores sejam protagonistas de seu processo formativo. Ainda de acordo com Nóvoa (2009), os professores e professoras mais experientes podem auxiliar muito no desenvolvimento dos (as) iniciantes na profissão docente. Essa participação ativa dos professores em seu processo

formativo possibilita uma particularidade de cada escola poder desenvolver com autonomia o seu próprio projeto de formação, levando em conta as necessidades de cada coletivo de profissionais.

A problemática da falta de experiência dos professores e professoras iniciantes existe na prática de fazer educação e necessita de ações que possam ajudar, senão a erradicar, mas a minimizar essa dificuldade que prejudica a inserção do novato na profissão docente. Uma sugestão formativa que vai em consonância com o entendimento de Nóvoa (2009) seria pensar na possibilidade da criação de grupos de estudos específicos e permanentes coordenados pelos pares mais experientes para ajudar os professores iniciantes a se fortalecerem, tanto teoricamente quanto na troca de experiências práticas, o que pode auxiliar a promover o desenvolvimento da autonomia profissional.

3.5.1 Autonomia: objetivo individual e coletivo

Ao pensar no crescimento de uma criança, podemos imaginar claramente as fases de seu desenvolvimento e a cada pequena conquista, vai evoluindo até que pouco a pouco vai conquistando a sua autonomia. Autonomia de andar que pode ser entendida também como liberdade; e autonomia de falar, de correr, de subir, descer, cair, levantar. E quanto mais evolui no seu crescimento biológico, mais autonomia vai conquistando: aprende a ler e escrever, escolher as próprias roupas e os alimentos, passa pela adolescência e, enfim, atinge a fase adulta, onde se alcança a autonomia plena e a liberdade de ir e vir.

Construí essa paráfrase com a vida de um sujeito humano para ajudar a explicar que a autonomia se aproxima muito da compreensão de liberdade e para que possamos fazer uma comparação com a nossa busca pela autonomia enquanto professores. A criança busca a sua autonomia em cada fase de seu desenvolvimento, assim como devemos fazer e comemorar cada etapa dessa importante conquista.

Não podemos esquecer que somos professores formados inicialmente nas instituições de ensino superior, nas quais, muitas vezes, não se valoriza o desenvolvimento da autonomia dos alunos e os docentes são orientados a cumprir rigorosamente os componentes curriculares dos cursos oferecidos.

Na comparação com o desenvolvimento humano, seria como se nós quiséssemos ensinar um adolescente que nunca teve contato com a sociedade, as regras de convivência social. Sabemos que isso é perfeitamente possível, mas demanda tempo para que o sujeito possa se adequar e, ainda assim, alguns costumes não serão totalmente esquecidos.

Para Freire (2015), a autonomia não significa uma independência total que ocorre repentinamente da noite para o dia.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2015, p. 105).

Essas atitudes precisam ser incorporadas por toda a equipe da escola, sobretudo, pelos participantes da formação centrada na escola, pois são valores importantes que ajudam a promover o crescimento coletivo da instituição educativa.

Desenvolver uma autonomia coletiva eivada de responsabilidade, de ética, de respeito e de amorosidade pode ser um dos maiores desafios da formação de professores e professoras. Isso porque, em muitos casos, esses valores que são necessários, não só para a prática de atividades educativas, mas à convivência saudável em qualquer espaço social, não são estimulados a se tornarem parte natural do processo da construção do conhecimento. Como entender, por exemplo, a ação de um professor ou professora, diretor ou diretora, coordenador ou coordenadora que humilha os seus pares, alunos, pais ou demais servidores?

Infelizmente, essa é uma pergunta que se refere a fatos que ocorrem até de maneira rotineira em muitas escolas e que não podem ser vistos como situações que estão dentro da normalidade. São situações que precisam ser combatidas. No entanto, há também atitudes de solidariedade, de compreensão, de ajuda mútua, entre outras que devem ser parabenizadas e incentivadas a acontecerem sempre porque ajudam a promover um ambiente favorável ao desenvolvimento da pessoa humana e não ferem a sua dignidade.

Porém, o que Freire (2015) deixa transparecer em sua obra é a esperança de que a autonomia que promove a consciência do mundo e impulsiona os sujeitos para a transformação da realidade pode ser construída por meio das várias experiências de tomadas de decisões e de envolvimento no processo de construção de uma sociedade mais justa. Para Freire (2015. p. 42-43), “a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância”.

A solidariedade apontada pelo autor é condição fundamental para a construção de uma sociedade melhor para se viver e, dentro da escola, essa é uma qualidade indispensável ao projeto de formação docente, pois a própria troca de experiências já é um ato solidário e formativo.

3.5.1.1 Formação centrada na escola: um projeto de autonomia docente

Dizer que a formação precisa ser autônoma não significa que deve estar dissociada da proposta do município. Essa autonomia, que Carvalho (2017) denomina de liberdade pedagógica, é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e de sua coletividade e não pode ser confundida com um projeto elaborado na/pela escola à margem da proposta que orienta a formação permanente do município. Proposta esta que se move na direção de um projeto mais amplo de promover a consciência, a autonomia e a liberdade dos professores.

Essa compreensão é necessária, pois evita que a escola possa construir o seu projeto de formação desconectado do projeto macro da SMEE e da sua equipe de formadores, reduzido a uma proposta individualista e sem o devido amparo. Essa ausência se dá tanto do ponto de vista da legalidade quanto do aporte financeiro e de pessoal que possa contribuir com o desenvolvimento teórico e prático da comunidade educativa local.

A concepção de formação permanente centrada na escola pautada nesses pressupostos não tira e nem diminui a responsabilidade dos gestores públicos que devem estar envolvidos e preocupados com o desenvolvimento dos professores e demais profissionais da educação. Assim, a escola não assume sozinha a formação

permanente dos seus profissionais, mas participa de um projeto solidário com a proposta formativa do município.

Para colaborar com esse entendimento, Imbernón (2016) esclarece que

A formação em escolas se concretiza na elaboração de um projeto. Projetos que sejam capazes de gerar uma nova cultura da organização de fundir a perspectiva interna dos que estão dentro das instituições educacionais com as perspectivas externas do pessoal de apoio em uma verdadeira visão de colaboração, já que se baseia no modelo de formação de desenvolvimento e melhoria do ensino (IMBERNÓN, 2016, p. 152).

Ao contrário do discurso de resistência ao olhar externo, muito comum nos momentos de estudos nas escolas, Imbernón sustenta em seu argumento que a participação do pessoal de apoio externo, como é o caso dos formadores da SMEE, é importante para o desenvolvimento de um projeto colaborativo. A colaboração permite que se somem forças para enfrentar melhor as fragilidades apresentadas pelos profissionais que trabalham diretamente com os alunos dentro das escolas.

4 A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRIMAVERA DO LESTE

Neste capítulo, apresento as informações coletadas na pesquisa, evidenciando as proposições que podem ser consideradas dentro das três categorias teóricas estabelecidas: formação centrada na escola, autonomia e valores. Optei por essa triangulação dos dados entre as categorias apresentadas acima por considerá-las fundamentais para sustentar as concepções de formação a partir do entendimento dos sujeitos docentes como protagonistas do seu processo de desenvolvimento profissional, o qual não está dissociado da formação da pessoa humana.

Dentro do que venho propondo durante o desenvolvimento deste trabalho, as análises dos documentos das escolas e da equipe da SMEE, juntamente com as informações sobre as professoras orientadoras da educação infantil e a equipe de formadores da SMEE foram apreciados em uma análise fundamentada na dialética de perspectiva freireana.

4.1 Breve Diagnóstico da educação infantil

O município de Primavera do Leste possui, atualmente, 25 unidades escolares que ofertam a etapa da Educação Infantil, sendo 17 unidades da rede Municipal, seis da particular e duas filantrópicas/conveniadas. No que se refere aos dados educacionais do município, de acordo com o Censo escolar, relativo ao período de 2010 a 2014 sendo os dados de 2015 e 2016 apresentados conforme disponibilizados pelas unidades escolares e SMEE, que corresponde às informações abaixo:

Tabela 2: Matrículas realizadas na Etapa de Creche por rede de atendimento

MATRÍCULAS NA ETAPA DE CRECHE								
REDE MUNICIPAL	ANO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
TOTAL		849	839	866	954	1207	1318	1905

Fonte: INEP – Censo Escolar de 2010 a 2014/dados das unidades escolares do Município/SMEE 2015/2016. Elaborada pelo autor.

Ao observar os dados dos alunos matriculados na etapa da creche apresentados na tabela 1, é possível perceber que, na rede pública municipal, há

uma evolução mais suave na quantidade de alunos até o ano de 2013, sendo que, a partir de 2014, esse quantitativo aumenta de maneira bem mais considerável. Esse fator pode ser observado também na etapa da pré-escola, conforme mostra a tabela 2 a seguir:

Tabela 3: Matrículas realizadas na Etapa da Pré-Escola por rede de atendimento

MATRÍCULAS NA ETAPA DE PRÉ-ESCOLA								
REDE MUNICIPAL	ANO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
TOTAL		1.201	1.383	1.404	1.381	1.372	1.658	1752

Fonte: INEP – Censo Escolar de 2010 a 2014/dados das unidades escolares do Município/SMEE 2015/2016. Elaborada pelo autor.

Conforme o Plano Municipal de Educação - PME, sancionado em 24 de junho de 2015, Lei nº 1.555 de 2015, tem como meta universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, ampliar até o final da vigência deste plano, a oferta de educação infantil, de forma a atender no mínimo 80% da população de até 3 anos de idade.

Nesse aspecto, é importante ressaltar a sutileza dos gestores políticos ao disponibilizarem mais vagas nas Emeis, não apenas por meio da construção de novas unidades escolares, com espaços adequados ao desenvolvimento integral das crianças, mas por meio de um mecanismo que está se tornando comum e que se trata do aumento da oferta de vagas em período parcial. Como é possível que essa saída estratégica encontrada pelos gestores seja aceita pelas autoridades competentes ou pelos sindicatos e demais defensores dos direitos das crianças? Com esse modelo que vai na contramão dos países desenvolvidos, pode-se até dobrar o número de atendimentos escolares, mas reduz pela metade o tempo que cada criança permanece dentro das escolas.

Essa situação acaba gerando uma dificuldade aos pais que necessitam desse espaço educativo, de convivência mútua, para desenvolverem suas atividades laborais e, no caso da oferta parcial, obriga-os, em muitas situações, a terem que pagar alguém para cuidar de seus filhos no contraturno das escolas. No entanto, essa questão vai além da oneração financeira, pois o que está em jogo é também o cerceamento ao direito das crianças, além de favorecer a minimização da responsabilidade do poder público de ofertar a educação infantil em período integral. Como se pode pensar no desenvolvimento integral da criança ao se reduzir o tempo dedicado à educação infantil?

4.2 Caracterização da formação permanente centrada na escola

Inicialmente, o modelo ou certificado de formação permanente ofertado pela SECEL (Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Lazer) era baseado em cursos como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa e Pós-Profa, minicursos nas áreas de Artes, Educação Inclusiva, Contação de Histórias, além de pequenas capacitações geralmente no início do ano letivo.

A partir do ano de 2008, iniciaram-se alguns ensaios de formação permanente realizados dentro das escolas de educação infantil, mas ainda não voltados em sua totalidade para a melhoria do ensino-aprendizado de professores e alunos. Nesse período, foi implantado o sistema apostilado na etapa que hoje corresponde à pré-escola na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, onde o Sistema Maxi de Ensino, empresa que elaborava as apostilas, passou a oferecer também as formações por meio de palestras e oficinas de curta duração, além de algumas formações pontuais para o grupo de gestores.

No entanto, foi no ano de 2010, conforme registro de certificação na SECEL/SMEE, que as escolas de educação infantil iniciaram um processo de formação continuada com estudos dirigidos no intuito de ampliar e aprimorar o conhecimento dos educadores nas unidades escolares. Nesse momento histórico da formação, os estudos eram focados nas problemáticas das escolas, mas os profissionais ainda não eram orientados a fazer o diagnóstico das necessidades pedagógicas dos alunos, o que acabavam estudando nas “Salas de Formação”, na Rede Municipal, como eram chamados os projetos na época. Algumas questões aleatórias, muitas vezes, generalizadas em toda a rede e, em muitas oportunidades, o espaço que deveria ser de formação, transformava-se em oportunidade para repasses e discussões diversas.

Em 2011, a equipe da SECEL lançou o projeto de formação intitulado “Primando pela Educação”, com carga horária total de 60 horas e, em uma tentativa esforçada de melhorar a qualidade da educação, ofertou no segundo semestre o Curso de Formação Continuada “Infantualizar⁹”, com uma carga horária total de 80 horas. Importante destacar também que, nesse período, alguns cursos como o de

⁹ Curso de formação continuada promovido pela SECEL no período de 09 de agosto a 29 de novembro de 2011 com carga horária total de 80 horas certificadas.

“Gênero e Diversidade na Escola” e o de “Relações Raciais” foram oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil – UAB, promovidos pela Secadi/MEC/UAB/UFMT.

A partir de 2013, a SECEL passa a acompanhar de maneira mais próxima as formações nas unidades escolares, juntamente com as coordenadoras de educação infantil. Ressalta-se, neste momento, sob a influência da então secretária municipal de educação Adriana Tomasoni, o estreitamento da equipe da SECEL com o Cefapro de Primavera do Leste em algumas articulações de formação em parceria, o que, a meu ver, trouxe contribuições positivas para ambas as redes, sobretudo, na possibilidade de contribuir para que os profissionais possam ampliar a compreensão sobre a totalidade da ação educativa.

Em 2015, merece igualmente destaque a aproximação entre a rede municipal de educação e a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, sobretudo pela via da contratação do professor Ademar de Lima Carvalho – Doutor em Educação/UFMT (Câmpus Universitário de Rondonópolis-MT) – para contribuir com a formação nos diversos grupos de estudos que foram criados com a finalidade de desenvolver a formação realmente centrada na escola, na perspectiva freireana de que trato nesta dissertação.

Diante do exposto, a proposta da equipe de formadores da SMEE¹⁰ é fomentar grupos de estudos específicos para dialogar com os teóricos da pedagogia que permitam compreender os pressupostos de uma prática emancipatória, voltada para formação integral do ser humano.

Partindo dessa proposta, foram estruturados os seguintes grupos de estudos:

- 1) Formação continuada para gestão escolar – Gestão democrática, formação na perspectiva coletiva e colaborativa;
- 2) Aprofundamento teórico do grupo de formadores que acompanham as escolas;
- 3) Aprofundamento teórico do grupo de professores Orientadores que acompanham as escolas da Educação Infantil;
- 4) Aprofundamento teórico do grupo de professores Orientadores que acompanham as escolas do Ensino Fundamental;
- 5) Aprofundamento teórico da equipe de coordenação Secretaria Municipal de Educação e Esportes – SMEE, que estão estruturados conforme apresento a seguir.

¹⁰ A SECEL (Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Lazer) passou a ser denominada SMEE (Secretaria Municipal de Educação e Esportes) a partir do Projeto de Lei nº 540 de 11/08/2014 quando foi criada a Secult (Secretaria de Cultura, Lazer e Turismo) de Primavera do Leste.

4.2.1 Os grupos de estudos

1) Grupo de Estudos de Gestores - Formação Continuada para Gestão Escolar – Gestão Democrática, Formação na Perspectiva Coletiva e Colaborativa:

Os encontros desse grupo de estudos ocorrem quinzenalmente, com a participação do (a) diretor (a) e no mínimo um (a) coordenador (a) pedagógico (a) responsável pela Sala de Formação centrada na escola, que participará continuamente no grupo de estudos. O objetivo era dialogar com teóricos da pedagogia para compreender as concepções e práticas educativas que regem o fazer pedagógico numa proposta emancipadora, que priorize a formação integral do ser humano.

Esse grupo é coordenado por um professor formador da equipe de formação da SMEE, para discutir referenciais teóricos sobre gestão democrática e planejamento colaborativo, com o objetivo que os gestores assumam posturas mais autônomas, desenvolvam habilidades de relacionamentos e uma prática gestora reflexiva. A participação efetiva dos gestores escolares possibilita o desenvolvimento do grupo e promove construção de um novo conhecimento elaborado a partir dos protagonistas na gestão escolar. Além disso, é importante que se possibilitem vivências democráticas para que, de fato, possa avançar na qualidade da gestão.

Nesse sentido, a formação permanente deve ser entendida como condição necessária para que se radicalize a gestão democrática da escola, sobretudo, em uma concepção libertadora de educação.

É importante entender que a gestão democrática, na perspectiva coletiva e colaborativa deve contribuir para ampliação dos saberes pedagógicos dos seus professores para que possam ajudá-los a enfrentar os desafios encontrados na escola. Nesse sentido, os gestores precisam assumir a coordenação do processo de formação permanente centrada na escola, conforme aponta o Parecer Orientativo¹¹ que regulamenta a formação permanente de professores da rede municipal de ensino de Primavera do Leste:

¹¹ Parecer Orientativo que regulamenta a formação permanente de professores da rede municipal de educação de Primavera do Leste – MT, elaborado pela equipe de formação da SMEE, juntamente com as coordenadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

é importante que a equipe gestora da unidade escolar participe ativamente da construção do processo de formação do professor e tenha disposição para ouvir as opiniões dos docentes e aprender com os mesmos, já que são eles os atores principais desse processo, pois tem a experiência do trabalho pedagógico e estão mais próximos dos alunos, podendo estes, identificar as necessidades de cada aluno e propor mudanças na prática pedagógica para saná-las (PARECER ORIENTATIVO nº 01/2016, p. 06).

O trecho do Parecer acima citado reforça que os professores são os protagonistas do processo de formação permanente, uma vez que estão em contato direto com os alunos. Nessa proposição, a formação depende acima de tudo da contribuição e do envolvimento dos profissionais que dela participam, pois são eles que podem identificar as fragilidades dos alunos na sala de aula e problematizá-las no espaço formativo com o objetivo de encontrar as possibilidades de ajudá-los a superar as suas dificuldades.

2) Grupo de Estudos da Equipe de formação e coordenadores pedagógicos da SMEE:

Esse grupo de fortalecimento teórico se reúne semanalmente, composto pelo grupo de professores formadores que acompanham as escolas juntamente com a equipe de coordenadores da educação infantil e do ensino fundamental. Tem como objetivo aproximar-se da escola, compreender os avanços e as dificuldades encontradas na escola e apoiar os esforços dos docentes em mudar sua prática.

Os estudos desse grupo devem ser dirigidos preferencialmente pela coordenadora da Equipe de formadores da SMEE e assessorado por um professor ou uma professora da UFMT no intuito de estreitar as relações entre a formação permanente municipal e as pesquisas em educação desenvolvidas na universidade pública.

O Parecer Orientativo, que delibera sobre a formação permanente centrada na escola, estabelece que

De acordo com o entendimento desta proposta de formação, é necessário que a equipe de coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esportes atue junto aos professores da rede municipal de ensino para cumprimento das ações construídas pelos professores para a melhoria do ensino. Essa é uma ação que possibilita a equipe de coordenadores aproximar-se da escola, compreender seus avanços e dificuldades e apoiar os esforços dos

docentes em mudar sua prática (PARECER ORIENTATIVO nº 01/2016, p. 06).

Merece destaque a compreensão de que o estreitamento das relações entre a equipe de coordenação pedagógica da SMEE não pressupõe o estabelecimento de um controle sobre o processo de formação das escolas. Ao contrário, deve servir como aproximação para entender as necessidades enfrentadas por cada escola, inclusive no apoio aos seus profissionais que estão dispostos a proporcionar a transformação de suas práticas na busca por uma educação de melhor qualidade social.

Vale ressaltar que o papel do professor formador é fundamental para o desenvolvimento de uma cultura de formação de professores coletiva, já que atua juntamente com os professores e equipe gestora, observando e contribuindo com as ações formativas nos espaços de formação das escolas.

Sobre a atividade do formador, estou de acordo com Pacheco, quando diz que

Ao formador compete um exercício de escuta entre pares que sublima respostas técnicas a pedidos nem sempre específicos. A formatividade de uma ação de formação ultrapassa o trabalho do formador, assume significado na reciprocidade (PACHECO, 2008. p. 158).

Pacheco fala de uma ação do formador que precisa estabelecer uma relação recíproca com os participantes da formação a partir do desenvolvimento de uma consciência de grupo, de tal maneira que ao se expressar não precise se direcionar a um único sujeito, mas à coletividade. Então, é necessário estabelecer uma relação de pertencimento, de respeito mútuo e de parceria para que se possa conquistar a confiança diante do grupo.

Nesse sentido, um professor formador deve ter entre suas características marcantes saber ouvir os professores, identificar os conhecimentos do grupo e contribuir com situações-problemas que levem esses profissionais a refletirem possíveis soluções e expressarem suas opiniões.

3) Grupo de Estudos de Professor Orientador do Ensino Fundamental:

O presente grupo deverá ser liderado por um ou mais professores formadores da equipe de formação da SMEE e cada unidade escolar deverá indicar dois

profissionais para participarem do Grupo de Estudos de Professor Orientador do Ensino Fundamental e atuarem como professor Orientador na unidade escolar. O grupo se reunirá quinzenalmente, com objetivo de compreender quais saberes orientam o trabalho pedagógico dos profissionais nas escolas e contribuir com a reflexão sobre a prática pedagógica a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Os professores, escolhidos entre os seus pares para atuarem também como orientadores da formação em suas respectivas escolas, serão certificados com a carga horária determinada pela participação no Grupo de Estudos, tendo direito à pontuação específica por essa atuação.

Esse grupo possui as mesmas características do Grupo de Estudos de Professor Orientador da Educação Infantil apresentado logo abaixo, guardadas as especificidades inerentes ao desenvolvimento de práticas formativas voltadas ao Ensino Fundamental.

A seguir, apresento mais detalhadamente o Grupo de Estudos de Professor Orientador da Educação Infantil, pois se trata do espaço formativo em que os sujeitos desta pesquisa realizam os estudos teóricos com o intuito de se fortalecerem para atuarem como orientadores da formação em suas respectivas escolas.

4) Grupo de Estudos de Professor Orientador da Educação Infantil:

O presente grupo deve ser liderado por um ou mais professores formadores da equipe de formação da SMEE e cada unidade escolar deverá indicar dois profissionais para participarem do Grupo de Estudos de Professor Orientador da Educação Infantil e atuarem como professor Orientador na unidade escolar. O grupo se reunirá quinzenalmente, de igual forma, com objetivo de compreender quais saberes orientam o trabalho pedagógico dos profissionais nas escolas e contribuir com a reflexão sobre a prática pedagógica a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Merece destaque, nos grupos de estudos, a atuação dos professores formadores da equipe de formação da SMEE, pois desempenham um trabalho fundamental de coordenação e articulação junto aos representantes das escolas para que a escolha da fundamentação teórica a ser estudada possa corresponder

efetivamente às necessidades formativas de cada realidade escolar. Esse trabalho demanda, acima de tudo, uma grande sensibilidade com os participantes do grupo de estudos e afinidade com as teorias da educação para o maior aproveitamento possível do tempo de estudo.

Os professores, escolhidos entre os seus pares para atuarem também como orientadores da formação em suas respectivas escolas, serão certificados com a carga horária determinada pela participação no Grupo de Estudos, tendo direito à pontuação específica por tal atuação.

A atitude de um professor que se disponibiliza a participar como orientador de estudos em sua escola pode ser entendida como um ato de solidariedade que precisa ser reconhecido pelos demais. Isso porque, apesar de receber um certificado, acaba sacrificando parte do seu tempo para ajudar no desenvolvimento coletivo de seus colegas, já que o grupo de estudos dos orientadores ocorre em horário diferente, fora do expediente de trabalho, portanto, sem remuneração para esta atividade.

Todavia, ao aceitar a função de orientador, também acaba se beneficiando de um espaço de desenvolvimento profissional e pessoal ao estabelecer relações de trocas de experiência e de saberes com os formadores e demais orientadores que participam do grupo.

Vejamos, então, que se trata de um processo marcado pela reciprocidade, pois, na medida em que exige do profissional que se dispõe a participar o esforço, a coragem, o interesse, também devolve aos sujeitos a experiência fantástica de interagir com os pares de outras escolas, com realidades distintas, mas que podem já ter passado por problemáticas semelhantes em seus locais de trabalho e, assim, contribuir com uma troca de saberes diversos.

No entanto, conforme estabelece o Parecer Orientativo

Cabe ao professor formador compreender quais os saberes que orientam o trabalho pedagógico destes profissionais nas escolas, aprofundar e debater temas relativos à prática pedagógica, discutir os problemas levantados pelos mesmos e as possíveis soluções para a melhoria do ensino e aprendizagem (PARECER ORIENTATIVO nº 01/2016, p. 06).

A compreensão sobre os saberes e as práticas pedagógicas de cada escola emana de um processo que ocorre lentamente e depende, entre outros fatores, da postura adotada pelo professor formador diante dos participantes do projeto de

formação, mas é necessário que a escola possibilite a abertura a esse profissional, que é também um professor, para que a cumplicidade entre o formador e os componentes da escola possa ser estabelecida com a finalidade de um desenvolvimento recíproco.

Ainda de acordo com o Parecer Orientativo

É exigido do professor orientador da formação continuada um estudo sistemático dos temas levantados pela escola e das concepções de ensino. É fundamental que o professor orientador compreenda como os professores aprendem e ajudá-los a identificar as concepções que determinam sua prática e as suas necessidades de formação (PARECER ORIENTATIVO nº 01/2016, p. 06).

Nesse excerto do Parecer Orientativo, é possível perceber que há uma exigência de estudos sistemáticos por parte do professor formador para que possa compreender as necessidades de cada escola. Por esse motivo, defendo que o professor formador não pode atender um quantitativo de escolas acima da sua capacidade de desenvolver um trabalho que efetivamente possa contribuir com o desenvolvimento da escola e, conseqüentemente, com seu projeto de formação. Sei que pode ser uma utopia, mas, no meu entendimento, o ideal seria que cada escola pudesse ter um professor formador – que faça parte da equipe de formação da SMEE - exclusivo para acompanhar e contribuir com o seu projeto de formação.

Dessa forma, fomentar esses grupos de estudos significa, antes de tudo, acreditar na potencialização desses sujeitos em seus respectivos campos de atuação, ou seja, o fortalecimento dos grupos se justifica pelo importante papel que eles desempenharão como atores protagonistas nos processos formativos dos professores e professoras nas escolas. Em outras palavras, a grande meta desse projeto que se justifica no aprofundamento dos estudos nos grupos acima mencionados está em potencializar a formação dos professores no contexto das escolas.

Com o pressuposto que a formação acontece tanto na esfera individual, subjetiva, quanto na intersubjetividade que se constrói na coletividade de forma colaborativa, os grupos de estudo assumirão o desafio de tornarem-se interlocutores na formação dos professores que se desenvolvem em cada escola, refletindo seus contextos, suas necessidades e prioridades e, principalmente, suas práticas pedagógicas com os alunos.

Muitos teóricos, tais como Freire, Imbernón, Carvalho, entre outros, evidenciam em suas pesquisas que a formação continuada é condição fundamental para o desenvolvimento da profissão docente e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, a equipe da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE) de Primavera do Leste está desenvolvendo juntamente com as escolas uma formação que vai ao encontro com essa perspectiva teórica, na proposição de um projeto formativo que se encaminha para a autonomia de seus professores e demais profissionais da educação.

Porém, como a formação é um processo que se dá no espaço da escola com o movimento das suas contradições das relações pessoais e profissionais, que precisa levar em consideração as subjetividades dos envolvidos, que ora avança na direção da autonomia, ora funciona como instrumento que serve aos interesses da dominação pedagógica e ideológica. Não é possível sermos tão inocentes ao ponto de acharmos que a simples oferta de uma proposta mais autônoma irá resolver todas as questões e dificuldades que se apresentam imbricadas no próprio processo formativo.

4.3 Organização da formação centrada na escola: pareceres e projetos das escolas

Para melhor compreensão do contexto da pesquisa, apresento para análise, um recorte do Parecer Orientativo que regulamenta o processo de formação permanente dos professores e demais profissionais da educação municipal em Primavera do Leste, entendido também pela equipe formativa como sendo uma política de formação. Não creio que seja uma política consolidada, pois ainda não está regulamentado em lei esse processo, sendo que, a cada gestão, a Secretaria de Educação implementa novas diretrizes para o processo formativo.

A esse respeito, acredito que os professores e demais profissionais da educação precisam mobilizar-se para a aprovação de uma lei que regulamente a formação permanente da categoria para que seja estabelecida uma política formativa que se sustente independentemente de mudanças na gestão pública que são inevitáveis, pois fazem parte do processo político-administrativo.

Além disso, é necessária a construção de um projeto coletivo com a participação de representações dos diversos sujeitos envolvidos no processo formativo para, a partir dos participantes, com o apoio dos gestores públicos, inclusive com dotação orçamentária, promover o desenvolvimento de um projeto legítimo de formação permanente centrada na escola.

Porém, vou deixar à margem essa questão que se refere à consolidação da política de formação permanente e passarei a apreciar essa parte importante do documento que orienta a formação continuada dos professores para o ano de 2016.

4.3.1 Entendendo as concepções de educação/formação da SMEE

Nesse caso, ao lançar mão da pesquisa documental, trago com autorização prévia, alguns excertos dos Pareceres Orientativos¹² elaborados pela SMEE que regulamentam a formação continuada para a rede municipal de educação de Primavera do Leste nos respectivos anos de 2015 e 2016. Nesse recorte de análise, destaco duas questões centrais dos Pareceres Orientativos que são a concepção de formação permanente apresentada pela rede municipal de ensino e os passos que orientam a elaboração dos projetos das escolas. Para melhor visualização e compreensão, as informações estão organizadas conforme apresento no quadro a seguir:

<p>Parecer Orientativo nº 01/2015 referente ao Desenvolvimento do Projeto “Sala de Formação” para o ano de 2015 e 2016</p> <p>A Sala de Formação resultante do projeto “Formação Continuada da rede municipal de Primavera do Leste”, como política de formação dos profissionais da educação da rede municipal de Primavera do Leste, aponta para um processo de formação que preconiza discutir e refletir os contextos das escolas, dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos para, a partir disso, propor ações efetivas de formação dos professores sobre as ações educativas.</p>	<p>A concepção de formação que se traduz neste projeto se pauta na ideia de que a formação não pode ser pensada de forma fragmentada, mas como um contínuo processo que vai se desenvolvendo ao longo de toda a vida profissional do professor, em que se vão valorizando e refletindo as múltiplas experiências e conhecimentos construídos ao longo do tempo: “aprender a ensinar e a se tornar professor são processos e não eventos, processos estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada” (MIZUKAMI, et al. 2006, p.47).</p>
--	--

Quadro 1: Parecer Orientativo – Concepção de formação da rede municipal de educação
 Fonte: Parecer Orientativo nº 01/2015

¹² Apresento apenas o Parecer Orientativo 001/2015, pois, em 2016, o documento foi reeditado na íntegra.

Podemos perceber, nesse trecho extraído do Parecer Orientativo, que o projeto “Formação Continuada da rede municipal de Primavera do Leste” refere-se a uma política destinada aos profissionais da educação. No entanto, em seu desenvolvimento, o projeto não faz referência a uma formação para os profissionais não docentes que seja diferenciada daquela ofertada aos professores.

Outro fator que me chamou atenção se trata da confusão entre o que a meu ver é uma proposta de formação, bem estruturada e organizada, é verdade, mas que não pode ser considerada ainda uma política, pois não é legalmente instituída.

Pensar a formação de professores a partir da escola ou centrada na escola, conforme sugerem Carvalho (2017), Imbernón (2006) e Pacheco (2008), requer uma compreensão de que a escola passa a ser prioritariamente o local de formação, mas a mudança não se refere apenas ao lugar. Pressupõe um direcionamento da formação tomando como ponto de partida as necessidades reais de cada coletivo escolar. Dessa maneira, a proposta de formação apresentada no Parecer Orientativo está em consonância com os teóricos aqui apresentados ao apontar para

[...] um processo de formação que preconiza discutir e refletir os contextos das escolas, dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos para, a partir disso, propor ações efetivas de formação dos professores sobre as ações educativas (PARECER ORIENTATIVO nº 01/2016, p. 06).

Partindo desse pressuposto, a formação que está sendo proposta pela equipe de formadores e a SMEE está de acordo com o projeto formativo apontado por Carvalho (2017), Imbernón (2006) e Pacheco (2008): possibilidade formativa a partir do contexto da escola.

A concepção apresentada no Parecer Orientativo enfatiza que a formação de professores ocorre em um processo contínuo e não pode ser fragmentada. Processo esse que deve permear toda a vida do profissional docente, uma vez que, de acordo com Freire (2015. p. 54), somos seres inconclusos e “a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”.

Freire reforça, ainda, que “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida” (Idem. p. 57). Esse saber apontado por Freire como essencial à nossa prática educativa é a mola que nos impulsiona sempre na busca de novos conhecimentos, que nos faz mergulhar na formação e entendê-la como necessidade em um movimento

permanente de construção, desconstrução e reconstrução de nossa prática educativa.

Contudo, entender esse conceito fundamental não é tão simples como parece, pois sugere atitude de busca permanente, de pesquisa, de sair da nossa zona de conforto e caminhar muitas vezes por áreas ainda desconhecidas justamente na tentativa de descortinar cada vez mais as janelas do conhecimento produzido pela humanidade e, nesse processo, produzir também novos saberes.

Essa concepção de formação é reforçada por Mizukami quando ela aponta que

aprender a ensinar e a se tornar professor são processos e não eventos, processos estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada (MIZUKAMI, et al. 2006, p.47).

É importante salientar que a autora traz uma compreensão de que a formação dos professores não ocorre em eventos isolados e sim em um processo contínuo de aprendizagem, que envolve toda a vida acadêmica e profissional dos docentes, inclusive antecede a preparação formal para a profissão.

A construção do Parecer Orientativo pela equipe de formadores em colaboração com as coordenadoras educacionais da SMEE foi muito importante para estabelecer, neste documento, as concepções de educação e de formação permanente voltada para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos apresentada como proposta formativa aos professores e demais profissionais da educação a partir das suas necessidades e fragilidades.

Passemos a apreciar, no quadro abaixo, o excerto do Parecer Orientativo que trata da organização e elaboração dos projetos de formação permanente centrada na escola.

Da elaboração do Projeto

Da escola:

- A escola construirá coletivamente o seu Projeto de **Formação após a realização do diagnóstico**, indicando as necessidades formativas. As estratégias de desenvolvimento dos estudos serão definidas com os profissionais da unidade escolar (professores, funcionários), com ações de intervenção pedagógica dos próprios profissionais atuantes na unidade escolar, que devem ser reorganizadas no decorrer do processo, de acordo com os novos desafios que se apresentarem;
- A elaboração precisa ser articulada ao Projeto Político Pedagógico da Escola e ao PDE, evidenciando a concepção pedagógica assumida pela unidade escolar;
- A **Coordenação do Projeto Sala de Formação** é de responsabilidade do (a) **coordenador (a) pedagógico (a) da unidade escolar**, sob acompanhamento, orientação e avaliação da equipe de

formação da SMEE;

- Ao diretor da unidade escolar, corresponsável, cabe viabilizar as condições necessárias para o desenvolvimento do projeto, participando e incentivando os processos formativos;
- O Projeto deve indicar as temáticas que serão desenvolvidas pelo próprio grupo de **professores, coordenadores pedagógicos e funcionários**, a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados;
- As escolas são orientadas para organizarem grupo(s) de estudo(s), com momentos comuns, envolvendo todos os profissionais e momentos específicos, com docentes e não docentes, totalizando 60 horas, e uma hora a mais para cada mediador na preparação dos momentos de formação na contagem final para a certificação;
- A carga horária da participação na Sala de Formação poderá ser descontada da carga horária da hora atividade semanal, considerando o previsto no Parecer CNE/CEB 18/2012, a destinação de no mínimo 1/3 da jornada semanal do professor para “atividades extraclasse” (planejamento, formação continuada no local de trabalho, atendimento ao aluno);
- Os grupos de estudos serão constituídos a partir das necessidades observadas no decorrer do diagnóstico da realidade, que poderão ser organizados por ciclo, área de conhecimento, área de atuação, por disciplina, em seguida realizar a culminância entre o grande grupo;
- Cada encontro deverá ser registrado em livro Ata no momento do estudo e deverá ser **assinada por extenso por todos e encerrada a cada encontro**, sendo barrada, carimbada e assinada pelo professor formador e/ou coordenador pedagógico;
- **Não será considerada lista de presença**, somente os registros do livro Ata, para certificação, conforme normas específicas de Redação Oficial;
- A cada encontro especificar no livro Ata o nome do mediador, visto que serão considerados **até 2(dois) mediadores por encontro**;
- **Todas** as mudanças que ocorrerem no cronograma (datas e temáticas) previsto no projeto, deverão ser comunicadas ao formador responsável, com antecedência de 2 dias, podendo não ser computada para certificação.

Quadro 2: Parecer Orientativo - Elaboração do Projeto Sala de Formação

Fonte: Parecer Orientativo nº 01/2015. Elaborado pelo Autor.

A diretiva de construir coletivamente um projeto de formação permanente centrada na escola, partindo de um diagnóstico que leva em consideração, principalmente, as necessidades formativas dos professores nas suas dificuldades de atuar junto aos alunos rompe com a trajetória da formação que antes considerava, em sua maioria, apenas as fragilidades dos professores sem levar em conta as necessidades mais urgentes dos alunos. Rompe também com a possibilidade de desenvolver estudos de temáticas aleatórias e, muitas vezes, distantes da realidade das escolas.

Construir um projeto de formação “baseado nas necessidades sentidas pelos próprios participantes” (Imbernóm, 2006. p. 80) pressupõe que deve ser um projeto afinado com o Projeto Político Pedagógico da Escola e com o PDE, demonstrando com clareza a concepção de educação e, conseqüentemente, de pessoa, de sociedade adotada pela comunidade educativa da escola.

Conforme muito bem estabelecido no Parecer Orientativo, alguns dispositivos como a definição dos sujeitos e suas responsabilidades são necessários para que o projeto de formação centrada na escola possa ganhar vida e se fortalecer. No

entanto, é preciso ter o cuidado para não estabelecer mecanismos de controle excessivos, que não contribuem para a prática educativa democrática e ainda podem limitar o interesse e a criatividade tão necessários aos participantes do processo formativo.

Outra questão a ser considerada, conforme já me posicionei anteriormente e volto a reforçar, refere-se ao tratamento diferenciado entre profissionais concursados e contratados, que causa uma situação vexatória entre os participantes da formação uma vez que estes acabam sendo prejudicados por não terem os mesmos direitos daqueles.

Contudo, é possível perceber que a estrutura para a elaboração do projeto de formação centrada na escola está bem organizada e em consonância com a proposição colaborativa de Imbernóm, (2006, p.81) voltada “para uma reconstrução da cultura escolar como objetivo não apenas final, mas também como processo, pois a escola deve aprender a modificar a sua própria realidade cultural”. Nesse caso, é necessário cultivar a ideia de que a formação permanente deve fazer parte da cultura da escola.

Em outros termos, a formação permanente deve permear intrinsecamente as ações educativas da escola apoiada por todos os profissionais que participam do processo formativo de maneira consciente e, por isso mesmo, sabedor de que a formação permanente faz parte das atividades da profissão docente.

Tomando como referência o Parecer Orientativo, faço um convite à análise dos projetos que foram elaborados a partir desse documento nas escolas municipais de educação infantil onde as professoras – sujeitos da pesquisa - atuaram como orientadoras da formação.

4.3.2 Análise dos projetos de formação das escolas pesquisadas

Para uma análise comparativa, apresento agora as concepções de formação extraídas dos projetos de formação permanente das seguintes escolas¹³ de educação infantil da rede municipal de Primavera do Leste-MT, onde trabalharam as professoras que fizeram parte desta pesquisa durante os anos de 2015 e 2016: EMEI Jonas Pinheiro, EMEI Menino Deus e EMEI Pequeno Príncipe.

¹³ Apresentados alguns recortes neste ensaio, pois não houve a necessidade de exibir os projetos na íntegra.

EMEI Jonas Pinheiro
Concepção de educação/formação
<p>A constituição federal de 1988, afirma o direito à educação infantil. E a lei promulgada sob o número 9.394 , em dezembro de 1997, assegura que a educação infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de garantir o desenvolvimento integral da criança, a sua socialização e a preservação de sua individualidade. É através dessa nova concepção que apresentamos uma escola com as condições mínimas necessárias para atender os pré-requisitos exigidos.</p> <p>A proposta pedagógica da escola expressa às diretrizes do processo ensino aprendizagem, definindo os rumos da escola, tendo como referência a sua realidade, a realidade de seus alunos, as expectativas e possibilidades concretas, tudo isso sem perder de vista o suporte legal. A proposta pedagógica deve expressar com clareza, qual a direção a seguir, que procedimento adotar. Entendida dessa forma, a proposta pedagógica será sempre única, pois não existem duas escolas iguais, será sempre um resultado de construção. A sala do educador fornece esse espaço de construção.</p> <p>O projeto sala do educador é um projeto voltado para suprir a necessidade que todos os profissionais têm de permanecerem sempre atualizados, rediscutindo assuntos. Como os professores são responsáveis por oferecer um suporte de desenvolvimento essencial na vida dos educandos, essa atualização semanal é de grande valia para qualificar o trabalho docente e nos resultados de aprendizagem dos discentes. Este ano a sala do educador terá como intenção principal empreender um fazer pedagógico, mediador de mudanças e transformar a escola em um espaço de alegria, saberes, imaginação e criatividade. A sala do educador é um grupo de estudo onde podemos criar condições para que as mudanças ocorram e alcance a melhoria na qualidade de ensino. Portanto, o projeto sala do educador vem ao encontro das necessidades que vivenciamos, pois possibilita aos educadores trocar experiências e implementar seus saberes; é um enriquecimento prático.</p> <p>Nosso projeto político pedagógico aborda uma metodologia que articule educação e cuidados, um espaço que propicie momentos de construção, onde cada criança desenvolva-se intelectual, psíquica, social e afetivamente. Pretendemos nos encontros compartilhar opiniões, sugestões e ideias em prol de uma educação que satisfaça as vontades da vida infantil.</p> <p>Os temas para estudo foram selecionados com a preocupação de estarmos sempre descobrindo, pesquisando e criando procedimentos de aprendizagens agradáveis, divertidos e considere sempre a faixa etária da criança. Sabemos que a brincadeira é a atividade mais vivenciada na infância, portanto indispensável a prática educativa de todos os profissionais da educação infantil.</p> <p>Através desses momentos poderemos partilhar práticas pedagógicas para enriquecer nossas atividades. Cada professor tem uma habilidade e o grupo de estudo abre a porta da sala de cada um, podendo com a troca de experiência atribuir novos significados as práticas cotidianas. Para evitar que sala do educador torne-se cansativa, desgastante, e que seja apenas para garantir pontuação é que este ano vamos planejar palestras interessantes momentos de estudos agradáveis, descontraídos e bem diversificados.</p>

Quadro 3: Projetos das Escolas – Concepção de educação/formação da EMEI Jonas Pinheiro
Fonte: Projeto Sala de Formação da EMEI Jonas Pinheiro. Elaborado pelo Autor.

Ao expressar a sua concepção de educação, que se fundamenta na Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a equipe da Emei Jonas Pinheiro afirma que procura promover uma educação com a finalidade de garantir o desenvolvimento integral da criança, a sua socialização e a preservação de sua individualidade. Falta, então, uma parte importante da LDB que estabelece que a escola deve fazer a sua parte, porém, complementando a ação da família e da comunidade, pois a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, conforme consta na CF/88 (1988. p. 126).

Chamou-me a atenção também, neste trecho do projeto, a proposição de apresentar uma escola com as condições mínimas necessárias para atender os pré-requisitos exigidos. Ora, se o mínimo pode ser entendido como o menor nível aceitável, a escola não pode se referenciar por esse pressuposto. Ao contrário, deve buscar oferecer sempre o máximo aos seus alunos, professores e demais profissionais da educação, ainda que respeitando as suas possibilidades e limitações. Não podemos mais nos contentar com a condição de vida mínima.

Quanto ao projeto de formação centrada na escola, vejo a necessidade de ampliar a compreensão, pois, de acordo com a equipe, esse é um projeto voltado para suprir a necessidade que todos os profissionais têm de permanecerem sempre atualizados, rediscutindo assuntos. Não que esse entendimento esteja equivocado, mas a formação centrada na escola vai além de uma atualização de conhecimentos. Conforme Imbernón (2016), trata-se de um modelo formativo pautado, sobretudo, no trabalho coletivo, na colaboração e no desenvolvimento institucional.

A equipe da Emei Jonas Pinheiro aponta ainda que o projeto Sala do Educador (formação centrada na escola) vai ao encontro das necessidades que vivenciam, pois possibilita aos educadores trocarem experiências e implementarem seus saberes; é um enriquecimento prático. Nesse caso, é necessário esclarecer que há uma bagagem teórica que é estudada durante o desenvolvimento do projeto, portanto, é também um enriquecimento teórico.

Contudo, um fator muito positivo é a preocupação demonstrada pelos componentes da escola e a atitude tomada por eles para evitar que sala do educador torne-se cansativa, desgastante e que exista apenas para garantir pontuação. Essa é uma questão que perpassa todas as salas de estudos permanentes nas escolas e que precisa sempre de contribuições criativas da equipe escolar. No entanto, apesar de todo o esforço para tornar os estudos da formação mais atrativos, é necessário entender que o ato de estudar em grupo requer um esforço de cada participante, pois nem sempre é um ato prazeroso, ainda mais considerando que a formação ocorre, na maioria das vezes, ao final de um dia desgastante de trabalho.

Ademais, Gadotti (1995) enfatiza

Sobre a formação do educador, o que acho interessante observar é que sempre há uma insatisfação. Até que ponto essa insatisfação não é própria da atividade educativa? Uma insatisfação de não atingir plenamente a totalidade do seu papel. Se nós nos

perguntamos sempre, será que não é uma pergunta que sempre deve continuar? Qual é o papel do educador? Eis uma pergunta que não tem resposta definitiva (GADOTTI, 1995, p. 50).

Ao dialogar com Gadotti sobre esses questionamentos, Freire (1995) afirma que o papel do educador é histórico, social, portanto, condicionados às transformações da sociedade, das famílias, dos avanços tecnológicos, do mundo. Condicionados, mas não determinados, conforme disse Freire (2015), pois o homem é um ser de relações, de lutas permanentes em busca da transformação social.

Emei Menino Deus
Concepção de educação/formação
<p>Considerando a infância a fase mais importante do desenvolvimento (completo) do indivíduo e que é neste momento da vida que se constrói valores/conhecimentos que irão perdurar para toda sua vida, logo, devemos priorizar a formação continuada dos professores, como também de toda equipe escolar nas diferentes atividades do dia a dia da educação infantil buscando aperfeiçoar o ensino dentro da sala de aula.</p> <p>Se bem estruturado, o aprimoramento profissional dentro do ambiente de trabalho pode ser um dos mais eficientes instrumentos para a melhoria do ensino. Permite discutir as questões enfrentadas pelo professor na sala de aula, com pautas baseadas em problemas de aprendizagem, aprofundando-se nas didáticas específicas.</p> <p>Quanto mais a formação levar os professores a repensar e transformar sua maneira de ensinar, para fazer com que todos os alunos aprendam, mais eficiente ela será. Portanto, não temos como falar em educação de qualidade sem mencionar uma formação continuada de professores. Esta já vem sendo considerada, juntamente com a formação inicial, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação.</p> <p>Na atual sociedade, a escola desempenha vários novos papéis. Nesse contexto, o professor tem um papel central: é ele o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos e, por isso, precisa também estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração.</p> <p>A educação contemporânea não deve se limitar a formar somente alunos para dominar determinados conteúdos, mas também atuar na formação de bons professores, que sejam atuantes, que saibam pensar, refletir, trabalhar e cooperar uns com os outros, principalmente colocando em prática o que se aprende, bem como propor soluções sobre os problemas e questões atuais. Deve favorecer a formação de seres críticos e participativos, conscientes de seu papel nas mudanças sociais.</p> <p>Outro aspecto relevante é o histórico de formação inicial em nosso país, que não vem sendo bem sucedida, na maioria das vezes. Os cursos de licenciatura são considerados ineficientes para a formação de professores realmente capacitados para ensinar. Com o intuito de minorar tais efeitos e melhorar a prática docente, inúmeros estudiosos desta área apontam como alternativa a formação continuada de professores.</p> <p>Através do estudo das diretrizes curriculares para a educação infantil, podemos construir uma nova aprendizagem, nos baseando nas experiências e saberes das crianças.</p>

Quadro 4: Projetos das Escolas – Concepção de educação/formação da Emei Menino Deus
Fonte: Projeto Sala de Formação da Emei Menino Deus. Elaborado pelo Autor.

Muito bem colocada pela equipe da Emei Menino Deus, está a compreensão de que devemos priorizar a formação continuada dos professores, como também de toda equipe escolar nas diferentes atividades do dia a dia da educação infantil, buscando aperfeiçoar o ensino dentro da sala de aula. Sabemos que, na escola, muitos profissionais não docentes estão em permanente contato com as crianças e

com todos, criando, assim uma comunidade de interações que ultrapassa muito a convivência entre professores e alunos.

O documento produzido pela Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a partir do Seminário Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação, aponta que

Também é evidente que, de forma complementar à importante atuação do professor em sala de aula, ocorrem significativos processos educativos nos demais ambientes da escola. Esses processos de comunicação interativa e de vivência coletiva colocam em cena os trabalhadores em educação não-docentes que estão atuando nas unidades de ensino em todo país, aqui denominados funcionários de escola (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004. p. 07).

Nessa perspectiva, que parte da “concepção de educação cidadã, que se afasta de modelos pedagógicos padronizados e excludentes, em favor de um ambiente de aprendizagens colaborativas e interativas” (Idem. p. 13), os funcionários de escola são denominados educadores e, como integrantes da escola, também são protagonistas do processo educativo. Trata-se de um novo conceito que implica, entre outros aspectos, refletir sobre a nova função social da escola, onde todos possam contribuir com a construção do conhecimento, tanto epistêmico quanto dos saberes socialmente construídos.

Outro aspecto relevante apontado pela equipe da Emei Menino Deus diz respeito à estruturação do projeto de formação permanente centrada na escola. A equipe reforça que a formação pode ser uma poderosa ferramenta para a melhoria do ensino, uma vez que possibilita aos profissionais ao discutir suas dificuldades a reflexão sobre a sua prática para que possam aprimorar os seus conhecimentos.

A escola apresenta ainda a concepção de que a formação inicial nos cursos de licenciatura, em sua maioria, não consegue formar professores com a qualidade necessária para a prática educativa. Nesse caso, a formação pode ser ofertada também com o intuito de minorar tais efeitos e melhorar a prática docente e afirmam que inúmeros estudiosos dessa área apontam como alternativa a formação continuada de professores.

A esse respeito, Imbernón (2006, p. 49) fala da necessidade de abandonar “[...] o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”. Entendo que o

autor indica uma compreensão mais abrangente para a formação permanente dos professores e, intrinsecamente, sugere o caminho da pesquisa como necessário ao desenvolvimento da prática docente.

Emei Pequeno Príncipe
Concepções de educação/formação
<p>Pensamos que a formação continuada faz-se necessária para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que mudanças tornam-se possíveis. Para que o professor transforme seu modo de pensar o fazer pedagógico, ele deve ter a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.</p> <p>Atualmente, os educadores são impulsionados a mergulhar na realidade infantil, compreendendo onde, como e quando atuar como mediador do conhecimento, dos conflitos e do crescimento integral das crianças, sendo que a infância é período fundamental para a formação humana.</p> <p>Além disso, a formação continuada representa um desafio constante com múltiplas facetas, necessidades e possibilidades com as quais os educadores devem lidar, como por exemplo: a organização do espaço físico, do tempo, dos materiais, do trabalho em equipe, da relação entre as teorias estudadas e as realidades vivenciadas.</p> <p>Nesse sentido, acreditamos que os espaços de formação possam construir-se de momentos onde os profissionais da Educação Infantil sejam instigados em sua curiosidade, experimentando e saboreando o mundo, estabelecendo com o conhecimento outra relação, não mais como algo exterior a si próprio e sim como algo que os atravessa, os transformam, como a própria vida.</p> <p>A Escola de Educação Infantil vem sendo desafiada a preocupar-se com a formação e o desenvolvimento integral da criança, não apenas em assegurar sua proteção e sobrevivência. Isso traz novas tarefas à escola e aos professores, na medida em que as novas funções concedidas à escola devem estar ligadas a modelos de qualidade, desenvolvendo práticas sociais e pedagógicas favoráveis a construção de saberes, relacionando-os as diversas linguagens e ao contato com os mais variados campos do conhecimento humano.</p> <p>A formação continuada centrada no ambiente das escolas é uma perspectiva defendida por Nóvoa (1995). Para o autor, “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas” (1995, p. 27). Nesse sentido, as práticas de formação instituídas nos espaços educativos devem tomar como referência as dimensões individuais e coletivas da profissão docente, num movimento que compreenda o compartilhamento de experiências entre pares e a autonomia de cada professor acerca “da responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” (1995, p. 27).</p> <p>Nóvoa aponta:</p> <p>“a necessidade de passar a formação de professores para “dentro” da profissão, tomando como base as situações vivenciadas em contextos escolares, conferindo aos professores a oportunidade de dialogar entre pares em sua própria instituição, na busca de soluções que venham ao encontro dos dilemas e das experiências de cada equipe de ensino em sua realidade singular. Remetendo esse pensamento ao contexto da Educação Infantil, isso implica oferecer aos profissionais espaços de avaliação e discussão entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas como direito e premissa para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade”.</p> <p>É nesse sentido que a formação continuada dos professores que atuam nessa etapa educacional merece destaque especial, por se tratar de um trabalho que se realiza com a criança que, como sabemos, possui especificidades e necessidades próprias da idade.</p> <p>Portanto, esse projeto consiste num ponto de partida para uma prática consciente em que se busca formar professores pesquisadores e aprendizes numa dimensão pessoal vinculada ao coletivo e ao institucional por meio de estudo e reflexões de maneira a garantir a socialização das ideias trabalhadas.</p>

Quadro 5: Projetos das Escolas – Concepção de educação/formação da Emei Pequeno Príncipe

Fonte: Projeto Sala de Formação da Emei Pequeno Príncipe. Elaborado pelo Autor.

A concepção de formação apresentada pela equipe da Emei Pequeno Príncipe de que a formação continuada faz-se necessária para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, está bem alinhada com a proposta formativa de Freire, Imbernón, Carvalho, Nóvoa e Pacheco. Freire (2015, p. 30) enfatiza que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. A pesquisa de que Freire fala em sua obra se refere àquela impulsionada pelo desejo de conhecer o desconhecido, que deve fazer parte constantemente do trabalho de professores e professoras porque o conhecimento é o que move a profissão docente.

Contudo, atuar apenas no campo das ideias não transforma a realidade e tampouco as práticas educativas. É necessário envolver-se efetivamente com as dificuldades e fragilidades da escola e mobilizar-se para fazerem acontecer as propostas que porventura surgirem a partir das discussões sobre as práticas a serem melhoradas.

Em outras palavras, é preciso pesquisar, lançar-se para conhecer o ainda desconhecido, mover impulsionado pela curiosidade para construir um novo conhecimento. Mas, antes de partir para a pesquisa, não podemos esquecer que o nosso foco são as necessidades reais das nossas escolas, pois, de acordo com Nóvoa (1995, p. 27), “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas”.

Assim, as pesquisas precisam estar bem direcionadas para as dificuldades de cada realidade escolar para não correr o risco de pesquisar indiscriminadamente sobre problemáticas generalizadas que pouco podem contribuir com as dificuldades da escola. Partindo dessa compreensão, a realização de um diagnóstico pelos profissionais da escola – que pode ser orientado por integrantes da equipe de formadores – colabora para o direcionamento das ações formativas em seus contextos de origem que são as escolas.

Por mais que as necessidades e dificuldades de uma ou outra escola tendam a se aproximar, em alguns aspectos, as particularidades são inevitáveis, pois se trata de coletividades distintas.

Essas particularidades de cada grupo escolar podem ser mais claramente percebidas nas temáticas a serem estudadas durante o ano no projeto de formação permanente, conforme nos mostram os quadros a seguir.

4.3.2.1 Algumas observações sobre as temáticas dos projetos de formação das escolas

O quadro a seguir é um recorte do projeto de formação da Emei Jonas Pinheiro onde estão elencadas as temáticas formativas que foram estudadas durante o ano de 2016.

DATA	Emei Jonas Pinheiro
	Temáticas de estudos para o ano de 2016
22/02/2016	Estudo do orientativo, montagem das duplas, seleção dos temas.
29/02/2016	Montagem do projeto, definição do cronograma dos assuntos.
21/03/2016	Pedagogia Afetiva
28/03/2016	Desafios encontrados no dia a dia em sala de aula
04/04/2016	Desafios encontrados no dia a dia em sala de aula
11/04/2016	Diagnóstico de alunos com dificuldades
18/04/2016	Diagnóstico de alunos com dificuldades
25/04/2016	Alimentação Saudável
02/05/2016	Dificuldades da profissão professor na atualidade
09/05/2016	Dificuldades da profissão professor na atualidade
16/05/2016	Importância da integração família e escola
23/05/2016	Importância da integração família e escola
30/05/2016	Educação Inclusiva
06/06/2016	Educação Inclusiva
13/06/2016	Importância do trabalho em equipe
20/06/2016	Importância do trabalho em equipe
27/06/2016	O lúdico na Educação Infantil
04/07/2016	O lúdico na Educação Infantil
11/07/2016	Fases do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos
01/08/2016	Fases do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos
08/08/2016	Fase de adaptação da criança na escola
15/08/2016	Fase de adaptação da criança na escola
22/08/2016	Dinâmicas e brincadeiras na Educação Infantil
29/08/2016	Dinâmicas e brincadeiras na Educação Infantil
05/09/2016	Como elaborar um bom relatório descritivo do aluno
19/09/2016	A importância da literatura na Educação infantil
10/10/2016	Avaliação

Quadro 6: Projetos das Escolas – Temática de estudos da Emei Jonas Pinheiro.
Fonte: Projeto Sala de Formação da EMEI Jonas Pinheiro. Elaborado pelo Autor.

No quadro que segue, apresento um trecho do projeto de formação da Emei Menino Deus com as temáticas formativas que foram diagnosticadas como necessidades mais urgentes pelos profissionais da escola para serem estudadas durante o ano de 2016, em consonância com a nova proposta de trabalho apresentada pela SMEE para a educação infantil da Rede Municipal de Ensino.

DATA	Emei Menino Deus
	Temáticas de estudos para o ano de 2016
17/02/2016	Orientações sobre como elaborar o projeto de formação.
22/02/2016	Elaboração do Questionário para pais e funcionários.
14/03/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – capítulo 1 – “Alfabetizar e Letrar na Educação Infantil: o que isso significa?”
21/03/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – Capítulo 1.
28/03/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – Capítulo 1.
04/04/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – Capítulo 2 – Entrando na Roda: as histórias na educação infantil.
11/04/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – Capítulo 5 – Explorando as Letras na Educação Infantil.
18/04/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – Capítulo 5.
25/04/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – Capítulo 4 – Consciência Fonológica na Educação Infantil: Desenvolvimento de Habilidades Metalinguísticas e Aprendizado da Escrita Alfabética.
02/05/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – Capítulo 4 leitura...
09/05/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – Capítulo 6 – Ditando e Escrevendo: a produção de textos na educação infantil.
23/05/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – Capítulo 6 leitura...
06/06/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – Capítulo 6 leitura...
13/06/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – capítulo 7 – As Fichas de Atividades de Linguagem Escrita na Educação Infantil.
20/06/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – capítulo 7 leitura...
27/06/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – capítulo 7 leitura...
04/07/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – capítulo 7 leitura
02/08/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – capítulo 8 Família Através da Circulação de Livros.
08/08/2016	Livro: Ler e Escrever na Educação Infantil – capítulo 8 leitura
15/08/2016	As Múltiplas Linguagens no Cotidiano das Crianças.
22/08/2016	As Múltiplas Linguagens no Cotidiano das Crianças.
29/08/2016	As Múltiplas Linguagens no Cotidiano das Crianças.
05/09/2016	As Múltiplas Linguagens no Cotidiano das Crianças.
08/09/2016	O Trabalho do Professor na Educação Infantil – Capítulo 5 – Práticas Pedagógicas para Crianças de 3 a 5 Anos.
12/09/2016	O Trabalho do Professor na Educação Infantil – Capítulo 5 leitura....
19/09/2016	O Trabalho do Professor na Educação Infantil – Capítulo 5 leitura....
26/09/2016	O Trabalho do Professor na Educação Infantil – Capítulo 5 leitura....
17/10/2016	O Trabalho do Professor na Educação Infantil – Capítulo 5 leitura....
24/10/2016	O Trabalho do Professor na Educação Infantil – Capítulo 5 leitura....

Quadro 7: Projetos das Escolas – Temática de estudos da Emei Menino Deus
Fonte: Projeto Sala de Formação da EMEI Menino Deus. Elaborado pelo Autor.

A seguir, apresento um excerto do projeto de formação da Emei Pequeno Príncipe com as temáticas formativas que foram definidas coletivamente para serem estudadas durante o ano de 2016.

DATA	Emei Pequeno Príncipe
	Temáticas de estudos para o ano de 2016
22/02	Orientações para elaboração do diagnóstico e construção do mesmo.
07/03	Disciplina construtiva – sugerimos fazer leitura do livro para melhor compreensão.
14/03	Disciplina construtiva
21/03	Estudo do Currículo na Educação Infantil
28/03	Estudo do currículo na Educação Infantil
04/04	Campos de experiências e objetivos da aprendizagem na Educação infantil – se sentir necessidade de estudar mais sobre currículo, acrescente mais dias de estudo para este tema.
11/04	Caminhos metodológicos na perspectiva da aprendizagem infantil.
18/04	Caminhos metodológicos na perspectiva da aprendizagem infantil.
25/04	O Ensino da matemática na Educação Infantil.
02/05	O Ensino da matemática na Educação Infantil.
09/05	Tendência poética do corpo, os sentidos na educação infantil.
16/05	Musicalização na educação infantil
23/05	Musicalização na educação infantil
30/05	Metodologias para trabalhar ciências naturais na educação infantil
06/06	Metodologias para trabalhar ciências naturais na educação infantil
13/06	Educação Infantil: Desafios na construção da identidade
20/06	Educação Infantil: Desafios na construção da identidade
27/06	Linguagem, escrita e o direito à Educação na primeira Infância.
04/07	Linguagem, escrita e o direito à Educação na primeira Infância.
11/07	O currículo em ação na Educação Infantil
01/08	O currículo em ação na Educação Infantil.
08/08	Avaliação e transição na Educação Infantil
15/08	Avaliação e transição na Educação Infantil- sugestão-
22/08	Como concretizar o currículo no cotidiano de uma IEI (oficinas temáticas) -
29/08	Como concretizar o currículo no cotidiano de uma IEI (oficinas temáticas) – a sala de formação é espaço teórico e reflexão da prática, oficinas poderão ser realizadas em outro momento que não seja na sala de formação – sugestão da equipe de formação da SMEE.
05/09	O lúdico na Educação Infantil.
12/09	O lúdico na Educação Infantil.
19/09	Educação Infantil: Desafios na construção da identidade social das crianças.
26/09	Educação Infantil: Desafios na construção da identidade social das crianças.

Quadro 8: Projetos das Escolas – Temática de estudos da Emei Pequeno Príncipe
Fonte: Projeto Sala de Formação da Emei Pequeno Príncipe. Elaborado pelo Autor.

Nos recortes dos projetos de formação das escolas, percebi que documentos apresentam certa singularidade quando se trata das temáticas que são escolhidas para os estudos de cada escola. Está muito perceptível o interesse em resolver ou minimizar as próprias dificuldades reais e não um estudo solto, abstrato, generalizado e sem conexão direta com as realidades das escolas. Diante do exposto, entendo que a formação proposta pela SMEE está se desenvolvendo em

uma proposição teórica sugerida por Freire, Imbernón, Pacheco e Nóvoa, pois todos eles deixam evidente a importância da formação centrada na própria escola, ou seja, nas especificidades de cada comunidade escolar.

Sem embargo, a característica particular de cada coletivo escolar é marca registrada, como se fosse a identidade de um sujeito e que jamais pode ser entendida como igual, uma vez que cada escola é composta por uma coletividade de sujeitos muito particulares.

Embora essa proposta de formação centrada na escola e na autonomia dos participantes da formação seja relativamente nova na rede municipal de educação infantil de Primavera do Leste, as temáticas estudadas, ou seja, os conteúdos da formação passaram por profundas modificações, saindo de uma perspectiva de combate imediato às necessidades da escola para uma proposta de formação que sugere o aprofundamento teórico dos profissionais envolvidos no processo.

Nesse sentido, é importante ressaltar a participação da equipe de formação da SMEE, sobretudo, no empenho das professoras formadoras nos grupos de fortalecimento teórico, pois são verdadeiras multiplicadoras da proposta formativa junto aos representantes das escolas. Porém, percebo que há um esforço por parte de todos envolvidos para assimilar a proposta de formação, cujo foco não é a oferta de oficinas pedagógicas por entender que o desenvolvimento da prática do professor perpassa, antes de tudo, pela compreensão teórica da sua própria prática.

De acordo com Freire (2015, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. No entendimento de Freire, não há prática que se sustente sem a teoria e vice e versa. E o autor afirma ainda que o que interessa:

[...] é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. [...] É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2015, p. 24).

Nesse sentido, o projeto de formação permanente deve ajudar a perceber a escola como espaço de troca de experiência, mas também como possibilidade de busca por novos conhecimentos teóricos, como momento de estudos e de

socialização, de descobertas, de afirmar, reafirmar ou até mesmo de abandonar certos conhecimentos até então tidos como a mais absoluta das verdades. É uma evidência que muitos professores buscam sempre novas metodologias, mas a necessidade que se apresenta com mais força nos projetos apresentados é a da compreensão teórica da sua própria prática. Uma iluminação teórica que possa, inclusive, proporcionar a compreensão metodológica da prática.

Em linhas gerais, nesta análise, percebe-se que os projetos das escolas estão em consonância com a proposta de formação ofertada pela rede Municipal de Primavera do Leste, que aponta para um processo de formação preconizador de discussões e que busca refletir os contextos das escolas nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos para, a partir de então, propor ações efetivas de formação dos professores sobre as ações educativas. Essa articulação dos projetos das escolas com a proposta de formação ofertada pela equipe de formação da SMEE é um dos critérios de análises desta pesquisa.

4.3.2.2 Algumas considerações sobre os projetos analisados

Ao analisar esses recortes dos projetos das escolas dentro do processo formativo, é possível perceber que, embora os projetos das escolas acima citadas tenham suas origens na mesma concepção de formação apresentada no Parecer Orientativo da SMEE, cada escola tem as suas especificidades e se diferencia uma da outra nas suas necessidades formativas. Nota-se também que há um esforço coletivo dos profissionais na busca pela compreensão teórica acerca da sua profissão, possibilitando cada vez mais a aproximação da autonomia coletiva na elaboração do seu próprio projeto formativo.

Esse esforço coletivo dos professores para compreender as teorias que embasam a sua prática é consequência de um projeto fundamentado nos interesses e necessidades dos sujeitos, sustentada por Imbernón (2016. p. 151) quando diz que “essa modalidade de formação favorece a participação das equipes docentes, de maneira que as atividades repercutem na prática educativa de uma escola”.

Em todo caso, para implantar essa proposta de formação centrada na escola, sobretudo no início, foi necessário não só acompanhar as escolas mais de perto,

como promover uma espécie de assessoramento junto aos professores e demais profissionais da educação.

Sendo assim, em 2015, ano em que a Secretaria Municipal de educação e Esportes (SMEE) montou uma equipe de formação que deu início ao acompanhamento às salas de formação nas escolas, algumas escolas apresentaram dificuldades na elaboração de seus projetos. Isso se deu, principalmente, na construção dos diagnósticos realizados pelos próprios sujeitos nas escolas através de questionários e discussões, pois até então os estudos da formação abordavam temas que tinham relevância para os profissionais, mas, em muitos casos, não eram direcionados para as necessidades mais urgentes de serem discutidas, problematizadas e solucionadas.

Todavia, ao longo do ano e adentrando no ano seguinte, avançou-se na compreensão de que alguns estudos teóricos podem não apresentar resultados imediatos, mas contribuem, primordialmente, para a compreensão de algumas práticas que ainda não estavam bem esclarecidas. Nesse sentido, a equipe de formadores da SMEE além de trabalhar com a formação nos grupos de estudos teóricos e acompanhar os espaços formativos das escolas, também contribuiu com a indicação de livros, textos, revistas, entre outros materiais que pudessem ajudar na elaboração e desenvolvimento dos projetos de autonomia das escolas.

4.4 A voz dos professores sobre as experiências de formação

Nesta unidade, apresento para análise vários recortes das entrevistas realizadas com as professoras orientadoras da formação em suas escolas. Neste trabalho, procurei evidenciar como pensam os professores a respeito da formação permanente sobre os mais diferentes ângulos que vão desde as suas compreensões acerca do seu engajamento e participação no desenvolvimento da profissão docente até as suas experiências pessoais no processo de atualização e formação profissional. Como busquei evidenciar a voz dos professores, tive o cuidado de ouvi-los sobre o que acham sobre a formação desenvolvida pela equipe de formadores da SMEE junto as suas escolas e por meio do Grupo de Estudos de Professor Orientador da Educação Infantil.

Para tanto, apresento as minhas análises sustentadas pelos teóricos que embasaram esta pesquisa trabalhando com as seguintes categorias empíricas que surgiram a partir das entrevistas com as professoras pesquisadas:

- Concepção e prática de formação para os professores;
- Relação formação e prática pedagógica na sala de aula;
- Engajamento/participação/resistência;

Para garantir o sigilo e confidencialidade quanto à identidade, assegurando a privacidade das participantes da pesquisa, reporteime às professoras orientadoras simplesmente como “Orientadora”, sendo diferenciadas pelos algarismos romanos “I, II e III”. As demais participantes foram denominadas na pesquisa por “Docente”, acrescentando os números arábicos do “1 ao 6” para que sejam identificadas. Nessa etapa da pesquisa, também por uma questão de sigilo, adotei para as três escolas de educação infantil da Rede Municipal de Educação os codinomes de Dona Benta, Conselheiro e Rabicó.

4.4.1 Concepção e prática de formação

Na categoria concepção e prática de formação para os professores, foram realizadas seis perguntas retiradas do roteiro da entrevista, conforme apresento a seguir.

A primeira questão da entrevista feita às professoras foi direcionada a entender como está organizada a formação na escola em que trabalham - quem participa, qual a periodicidade/dia da semana, quem é responsável, qual a relação com a formação da rede.

As respostas a essa pergunta estão organizadas de acordo com cada escola pesquisada e demonstram como estava organizada a formação permanente centrada na escola durante os anos de 2015 e 2016. Na escola Dona Benta, a Orientadora I e as Docentes 1 e 2 apresentaram as seguintes respostas:

[...] Sempre funcionou assim, na segunda-feira, a gente fazia depois das 17h00min até umas 19h30min e eram duas horas e meia. Aí tinha uns encontros em 2015 que a gente pedia a orientação para as meninas que coordenavam, traziam os textos que a gente estudava juntos. Aí passava para as meninas - para ¹⁴Gil e Marileuza¹⁵, na

¹⁴ Componente da equipe de formadores da SMEE que atuava como coordenadora do grupo de Orientadores para a Educação Infantil.

época - Ela orientavam a gente e cada encontro tinha um orientador que ficava responsável para administrar o grupo, para falar, para apresentar o texto e sempre acontecia um debate, uma conversa. (ORIENTADORA I)

Para complementar a compreensão a respeito de como era a organização da formação permanente, perguntei ainda se, dentro da escola, havia mais alguém responsável pela formação além do orientador e a entrevistada respondeu:

[...] Era eu e [...] tinha a diretora que coordenava os horários, que sempre estava junto. [...] ela fazia a formação também de gestores e ela que orientava a presença, a ata, organizava tudo. Tinha eu e ela. Quando Tinha dúvida, passava às meninas sempre quando tinha alguma dúvida sobre alguma proposta. A Gil e a Marileuza também chegaram a vir aqui, Sílvia¹⁶ também. (ORIENTADORA I)

Essa resposta foi reforçada pela Docente 2 ao apontar os responsáveis pela formação permanente centrada na escola:

A diretora, juntamente com uma equipe da SMEE que são responsáveis por estarem acompanhando a formação continuada e na hora que precisava, elas vinham na escola para dar o suporte, para dar o apoio, tanto no que diz respeito aos conteúdos ou sugestões, até no caso das dúvidas. (DOCENTE 2)

Continuando a entrevista com a Orientadora I, perguntei como era a relação dessa formação da escola com a formação da Rede ofertada pela SMEE. A esse respeito, a Orientadora I respondeu que [...] A gente sempre tava em consonância. Se a gente fosse escolher um tema, perguntava. Tinha o acompanhamento; até os temas que eram oferecidos, os textos para a gente ler, para estudar.

Essa informação foi corroborada pela fala da Docente 1 quando disse:

[...] A formação continuada sofreu, eu percebi durante esses dois anos, inclusive de 2015 para cá, que ela vem sofrendo mudanças, transformações na forma de acontecer e nos conteúdos que ela propõe, entendeu. E eu estou achando muito válida essa mudança, porque ela contempla mais as nossas necessidades, apesar de que muitos não entendem isso. (DOCENTE 1)

A curiosidade sobre as transformações na forma de acontecer e nos conteúdos da formação, apontada pela Docente 1, levou-me a perguntar: - Quem oferecia esses textos? E que tipo de textos eram esses? Essas perguntas foram esclarecidas pela Orientadora I, dizendo ser

¹⁵ Componente da equipe de formadores da SMEE que atuava como coordenadora do grupo de Formação para os Gestores.

¹⁶ Coordenadora geral da equipe de formadores da SMEE.

[...] A Gil mais a Marileuza que ofereciam os livros. [...] Na época mesmo que ela ofereceu aquelas Diretrizes, o livro Ler e Escrever na Educação Infantil¹⁷. Então tudo que tava lá às vezes a gente pedia, elas mandavam o material e a gente estudava. (ORIENTADORA I)

Ao responder a essa mesma pergunta - Como está organizada a formação na escola (quem participa, qual a periodicidade/dia da semana, quem é responsável, qual a relação com a formação da rede)? - as entrevistadas da Escola Conselheiro, responderam da seguinte maneira:

[...] Na escola que eu trabalho são duas horas semanais, na segunda-feira, das 17h00min às 19h00min. Todos os profissionais da escola participam - as professoras, as cozinheiras e as auxiliares educacionais; todos participam da formação. Os responsáveis são a coordenadora pedagógica, a diretora também ajuda e sempre tem um mediador, que são divididos no início do ano através de sorteio para os mediadores. Geralmente, são dois que medeiam, dois professores por vez. As temáticas também são definidas no início da formação de cada ano. (ORIENTADORA II)

É possível perceber que as respostas vão se complementando a ponto de proporcionar ao leitor ou à leitora uma visão mais detalhada acerca da formação nas escolas de educação infantil no município de Primavera do Leste.

Ainda sobre a organização da formação, vejamos algumas informações apresentadas pela Docente 4, também da Escola Conselheiro:

[...] Aqui na nossa escola, nós temos a coordenadora e a supervisora que são responsáveis pela formação centrada na escola. Ela acontece uma vez por semana na segunda-feira das 17h15min horas às 19h15min horas. Temos duas participantes que participam da formação lá da SMEE (grupo de orientadores) e, em 2015 só a coordenação era responsável pela elaboração do projeto, desenvolvimento e tudo. Em 2016, daí era a coordenadora [...] e a nossa supervisora que entrou para auxiliar ela na formação. São as duas que elaboram e ficam responsáveis por tudo. (DOCENTE 4)

Aqui cabe um esclarecimento, pois a fala da Docente 4 pode passar a impressão de um projeto elaborado sem a participação do coletivo da escola, o que não procede, pois ela está se referindo à organização do texto. Isso porque o projeto parte do diagnóstico que conta com a participação de docentes, não docentes e, ainda, com a participação dos pais por meio de um questionário que é realizado no início do ano letivo, antes da elaboração do projeto.

¹⁷ BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; DE SOUSA ROSA, Ester Calland. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Autêntica, 2017.

Ao ser perguntada sobre a relação que a formação da sua escola tem com a formação ofertada pela Rede Municipal de Educação, a Docente 4 respondeu da seguinte maneira:

[...] A relação que tem é interligada, bem juntinho ali. Tanto é que a gente precisa da aprovação delas (formadoras da SMEE), do aval delas para a gente iniciar o nosso projeto aqui. E nos auxiliam em indicar textos, indicar pensadores e indicar as teorias. (DOCENTE 4)

Notamos que, de acordo com a Docente 4, há uma relação estreita entre a formação desenvolvida na escola e a formação centrada na escola sugerida pela equipe de formadores da SMEE e isso é muito interessante porque significa que a Rede possui um grupo de formadores empenhados em contribuir com a formação das escolas. No entanto, há que se ter o cuidado para não diminuir a capacidade de desenvolvimento do próprio coletivo escolar, para não alimentar a formação apenas com aquilo que a equipe de formação considera interessante para a escola.

Esse cuidado é sugerido também por Freire ao enfatizar que

[...] será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2006, p. 81).

Em outras palavras, o que Freire sugere é que a formação permanente tenha como ponto de partida as necessidades formativas apontadas pelos próprios sujeitos, ou seja, é importante que os profissionais das escolas sejam propositores de seus programas de formação permanente. Portanto, o cuidado para não amputar a criatividade dos participantes da formação permanente é necessário, pois, caso contrário, uma equipe de formadores pode assumir a postura autoritária que, segundo Freire (2001, p.72), “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”.

Dando sequência à entrevista, foi possível perceber que a organização da formação escola Rabicó é muito semelhante com as que já apresentei, contudo tem algumas peculiaridades que achei pertinente apresentá-las, até mesmo para

enriquecimento das análises. Vejamos o que a Orientadora III disse quando perguntei sobre a relação da formação da escola com a Rede Municipal:

A gente tinha todo aquele cronograma que elas (formadoras da SMEE) passavam no começo do ano, né? E a gente montava a nossa formação baseada no que elas mandavam para a gente no cronograma, no esboço, lá no esqueleto de como tinha que ser. Elas mandavam e a gente organizava com os livros, qual seria a leitura, qual seria o estudo; era tudo orientado por elas e a gente seguia. (ORIENTADORA III)

A fala da Orientadora III passa a impressão de que o processo de organização do projeto de formação permanente da escola Rabicó segue à risca a estrutura enviada pelas formadoras da SMEE, o que, por um lado, pode ser muito interessante, pois é aparente o esforço emanado da equipe de formação para auxiliar nos projetos de formação das escolas. Por outro lado, à medida que o projeto de formação centrada na escola avança, a autonomia da escola deve ir aumentando para alcançar o desenvolvimento coletivo. Aos profissionais da escola deve ser assegurado o direito de refletir sobre as suas práticas, orientados pelas concepções teóricas adequadas para fundamentá-las, para garantir que as práticas não se tornem ativismo.

Para desenvolver a prática formativa permanente, Freire aponta que devemos aprender a pensar certo e, para isso,

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2015, p. 39)

Dessa forma, é também papel do formador, conforme salienta Freire, auxiliar os profissionais da escola para que possam, no dia a dia de suas práticas educativas, superar o conhecimento ingênuo e caminhar para o desenvolvimento do saber elaborado. Nesse sentido, de acordo com os apontamentos das entrevistadas, os professores da equipe de formação da SMEE contribuíram significativamente para o desenvolvimento dos projetos de formação permanente nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Primavera do Leste.

Quando perguntada sobre qual é o nível de autonomia da escola na elaboração do seu projeto de formação, a Orientadora III, prontamente, respondeu:

Conforme a necessidade! Por exemplo, se a gente tinha a necessidade de introduzir outro tipo de assunto. Então, a gente introduzia, refazia, reformulava o projeto, introduzia a nossa necessidade dentro dele e enviava para elas. (ORIENTADORA III)

Nessa resposta da Orientadora III, fica evidente que a função das formadoras da SMEE não era de controlar os projetos das escolas, mas de acompanhar para contribuir com aquilo que fosse possível e necessário, dentro das suas possibilidades, para a melhoria do processo formativo.

De acordo com a Docente 5, da escola Rabicó, todos os profissionais da escola eram convidados a participar da sala de formação, conforme segue: “[...] Todos da escola. Professores efetivos, contratados, pessoas da cozinha, da limpeza, todos participavam da formação” (DOCENTE 5).

Entendo que o convite estendido a toda a equipe da escola é de suma importância, mas acredito que seja necessário promover maior conscientização sobre a relevância das práticas de formação permanente centrada na escola para que cada sujeito possa assumir uma postura mais ativa, participando realmente do projeto da escola de desenvolver coletivamente.

A partir desse entendimento é possível desenvolver algumas ações de formação coletiva como proposição de minimizar e combater o individualismo, também denominado de “celularismo” por Imbernón.

Na sequência, perguntei à Docente 5 como era feito o diagnóstico e escolhiam os temas para serem estudados durante o ano e como era a participação dos não docentes na escolha desses temas. A resposta foi a seguinte:

[...] Tinha as entrevistas (questionários) para os professores, para os pais e também para as pessoas que eram não docentes para a gente ver a necessidade realmente da escola em si. Tanto dos professores, dos Pais e dos que não eram docentes. Então, através de entrevista era montado esse diagnóstico, juntando as informações dessas entrevistas. (DOCENTE 5)

Embora o foco desta pesquisa seja a formação de professores centrada na escola, não poderia deixar de mencionar que os não docentes também fazem parte da comunidade escolar e, de certa forma, estão envolvidos também na educabilidade das gentes. Portanto, é necessário pensar em um projeto que possa contemplá-los, mas não como meros expectadores. Adiante, abordarei com mais ênfase essa questão, pois vejo um desajuste a esse respeito dentro do processo formativo.

Passemos a apreciar as respostas das professoras entrevistadas sobre o que, normalmente, se estuda durante o período de formação – conteúdos, temáticas, textos. Para melhor comparativo, apresento, em forma de quadros, as respostas sobre o que se estuda durante o ano na formação permanente centrada na escola, nas três escolas onde realizei a pesquisa:

Escola Dona Benta – conteúdos, temáticas e textos estudados		
Orientadora I	Docente 1	Docente 2
[...] quem dá o tema mais é a coordenadora. Era ela que orientava tudo ou senão, a gente pedia sugestão para a Gil. [...] nós tivemos em 2015 sobre Ler e Escrever na Educação Infantil, sobre as Diretrizes, sobre as partes, sempre foram sugestão delas. [...] às vezes a gente elaborava, procurava, pesquisava, mas primeiramente dava para elas verem.	[...] Em 2015, ainda existia muito autoajuda sim, muito material, o professor não entendia direito o que ele tinha que estudar, porque que ele tinha, onde que ele tinha que focar para poder aprender, para realmente fazer essa formação continuada: continuar aprendendo. Porque, por exemplo, só dividir o que a gente faz em sala de aula sem ter um embasamento teórico, sem entender porque a gente faz, o que está fazendo e quais são os objetivos claros que a gente tem que ter, onde a gente quer chegar com quem a gente ensina, a gente não conseguia ver isso lá atrás. A gente sempre parou em alguns temas como: indisciplina, [...] oficinas de trabalhos manuais.	[...] Assuntos relacionados com a educação e com a nova proposta da educação infantil que causou muita dúvida. P: Você fala de uma nova proposta. Você pode falar um pouquinho mais como era a proposta antes e como ficou a nova proposta agora? A proposta antes era... [...] aquilo que a gente já trabalhava, simplesmente foi aperfeiçoado. [...] Só que até você entender isso na sua cabeça cria vários pontos até de preocupação em relação ao trabalho, se está sendo bem feito ou não.

Quadro 9: temáticas, conteúdos e textos – Escola Dona Benta
Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das entrevistadas.

Em relação às temáticas, aos conteúdo e aos textos que foram escolhidos para serem estudados no momento da formação, a escola Dona Benta apresenta o seu foco voltado às dúvidas originadas pela nova proposta de trabalho com as crianças na educação infantil, apresentando como conteúdos principais para as leituras e discussões, os textos do livro Ler e Escrever na Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares, conforme informado pela Orientadora I.

No entendimento da Docente 1, até 2015 ainda havia muito conteúdo de autoajuda, muitos materiais desconectados que não ajudavam muito os professores em seus direcionamentos de estudos, além de uma forte tendência em optarem por oficinas de trabalhos manuais (oficinas pedagógicas). Nesse sentido, a Docente 1 entende que, sem uma fundamentação teórica adequada, não é possível compreender a própria prática docente.

Ao ser questionada sobre a nova proposta, a Docente 2 deixa transparecer que, na verdade, não há uma proposta nova, mas um aperfeiçoamento daquela que

já existia. Porém, houve uma grande dificuldade por parte da maioria dos professores e professoras de perceber que se tratava de uma proposta semelhante, apenas com uma roupagem diferente, sobretudo, em relação às práticas educativas.

As professoras da Escola Conselheiro apresentaram um quadro um pouco mais detalhado a respeito da escolha das temáticas, dos conteúdos e dos textos, conforme podemos ver no quadro a seguir.

Escola Conselheiro – conteúdos, temáticas e textos estudados		
Orientadora II	Docente 3	Docente 4
<p>[...] normalmente no primeiro encontro do ano é feito um diagnóstico entre os professores, conversam e veem qual que é o problema da escola, qual é a problemática. [...] é feito um questionário para os pais e diante disso é feito o levantamento e escolha dos temas. Na escolha dos temas, cada dupla de professores escolhe um tema para estar desenvolvendo durante o ano.</p> <p>[...] P: Qual a relação direta que tem essa entrevista dos Pais com a formação? A pergunta que mais teve importância, [...] a pergunta que falava sobre a parte pedagógica, a prática pedagógica dos professores. [...] principalmente por causa dessa nova proposta que muitos professores ainda não consegue entender e os pais, principalmente, não conseguem entender ainda da nossa proposta. [...] Diante disso, a gente estudou bastante e as práticas pedagógicas da educação infantil: todos os documentos, os parâmetros, as diretrizes, foi o que a gente mais estudou por esses dois anos.</p>	<p>[...] A escolha das temáticas eram feitas com todos nós juntos para ver a realidade da escola, o que realmente necessitava da gente estar estudando, estar aprimorando e englobava meio geral, questões de Psicologia às vezes, para crianças que têm algumas dificuldades de aprendizagem e de comportamento também que a gente tinha muito.</p> <p>[...] nós abrangemos muito a questão de trazer os pais para dentro da escola, os pais participando. [...] nós decidíamos todos juntos o que seria melhor, qual era a realidade nossa, o que estava em carência maior para a gente poder estar trabalhando.</p>	<p>[...] Desde 2014 para cá, a gente vem estudando muita teoria sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula, tais como a importância do lúdico, a matemática na educação infantil, ler e escrever na educação infantil, conteúdos mais específicos para o trabalho em sala de aula, já saindo da cópia, saindo do mecânico, saindo daquela época que a gente tinha a alfabetização na educação infantil, que era o traçado, o pontilhado... E aí, quando a gente resolveu, a secretaria toda resolveu seguir mais à risca as diretrizes e todos os documentos de orientação da educação infantil, a gente voltou só para isso, exclusivamente para isso. [...] É feito um questionário de toda a organização escola, da parte pedagógica, pontos positivos e negativos e, vindo esses questionários de volta respondidos, a gente senta para ver as necessidades e ver o que a gente pode estar trabalhando.</p> <p>P: Quem elabora esse questionário? A coordenação.</p> <p>P: Mas tem a participação do corpo docente também na elaboração ou é só a coordenação? Em 2015 que eu organizei, eu organizei sozinha, não teve a participação da equipe na organização do questionário. Agora em 2016, eu não sei como foi feito, mas eu acredito que foi feito por eles (refere-se à coordenadora e à supervisora).</p>

Quadro 10: temáticas, conteúdos e textos – Escola Conselheiro

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das entrevistadas.

A Orientadora II, da Escola Conselheiro, indica como ponto de partida para a escolha das temáticas, dos conteúdos e dos textos, o diagnóstico realizado pelo coletivo da escola na primeira reunião do grupo para a elaboração do projeto de

formação permanente centrada na escola no início do ano letivo. Acrescenta, ainda, que é feita uma entrevista com os pais para ajudar na definição do que deve ser estudado na formação permanente pelos profissionais da escola. Quando perguntada sobre qual a relação da entrevista feita com os pais e a formação permanente, a Orientadora II relatou que os pais tinham dificuldade de entender a nova proposta, a nova maneira de trabalhar dos professores.

Essa tentativa de aproximação com os pais foi reforçada pela Docente 3 ao dizer que a equipe sempre procurou trazer os pais para dentro da escola, enfatizando que as decisões sobre o que deveriam estudar eram tomadas coletivamente.

Na sua contribuição sobre as escolhas das temáticas, dos conteúdos e dos textos, a Docente 4 aborda com muita clareza que os estudos da formação permanente, a partir de 2014, já estavam pautados nas teorias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula, na importância do lúdico, da matemática, do ler e escrever na educação infantil, ou seja, conteúdos mais específicos para o trabalho em sala de aula, abandonando a prática mecanicista da cópia, do uso excessivo do papel. Em sua fala, a Docente 4 faz uma constatação corajosa ao afirmar que, antes dessa proposta atual de trabalhar com as crianças por meio da ludicidade, as escolas do município de Primavera do Leste promoviam a alfabetização na educação infantil, que era desenvolvida por meio do traçado, do pontilhado, enfim, da escolarização propriamente dita.

De acordo com as participantes da pesquisa, as escolhas das temáticas, dos conteúdos e dos textos que foram estudados aconteceu de maneira muito semelhante, com algumas particularidades que devem ser consideradas.

Escola Rabicó – conteúdos, temáticas e textos estudados		
Orientadora III	Docente 5	Docente 6
[...] Dentro do projeto a gente trabalhava devido a nossa necessidade. [...] A gente estudou muito o livro ler e escrever na educação infantil, né. Porque era muita gente com muita dúvida sobre isso. O que a gente podia fazer, o que não podia ser feito. Então, assim com o livro a gente abriu um leque de coisas [...] Aí a gente conseguiu entender	[...] Olha, sempre a gente tem dúvida quanto à avaliação e também em 2014, [...] como mudou a forma do ensino do município, que ele se adaptou ao MEC, tirou bastante coisa que tinha uma forma diferente de trabalhar. P: Pode falar qual era a forma? Porque antes era sistematizada (refere-se ao sistema apostilado) assim: a criança muitas vezes era alfabetizada na educação infantil e, então assim, mudou; passou a ser conteúdo da educação infantil interações e brincadeiras. Então era para trabalhar com a criança de forma lúdica. Então mudou: não era mais mecanicamente, só conteúdo, só	[...] a gente visa mais sobre o nosso trabalho pedagógico, que envolve um todo. Daí a gente pega, debate e acha a solução: vamos pegar livro tal. Aí nós estudamos o livro Ler e Escrever na Educação Infantil. A gente lê todo conteúdo, vai lendo por módulo e vai debatendo; e se surge alguma dúvida, a gente leva a dúvida para lá discute lá com os nossos

qual é a nova proposta, por que a gente sempre está relacionando o livro ler e escrever com as diretrizes.	conteúdo, não. A criança ia aprender agora, mas de forma diferente. Em 2015/2016, a gente tava buscando temas que nos tirasse dúvidas, que abrisse a nossa mente para essa nova forma de ensino. Então, era o currículo, era que tipo de brincadeiras, como trabalhar brincando, como ensinar brincando, como ensinar de uma forma que não fosse massacrante para as crianças.	orientadores (Grupo de estudos para os orientadores da educação infantil) e traz a solução.
--	--	---

Quadro 11: temáticas, conteúdos e textos – Escola Rabicó
 Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das entrevistadas.

Diante das respostas apresentadas pela Orientadora III, fica evidente que a Escola Rabicó organizou a sua formação permanente centrada na escola, ou seja, a partir das necessidades identificadas pela equipe. Essa situação permite o entendimento de que a escola desenvolve um projeto de formação que tem entre suas características, a flexibilização dos estudos conforme as suas necessidades, mas não está desvinculada da problemática geral que envolvia toda a Rede Municipal de Educação Infantil. Esse fenômeno pode ser explicado a partir da compreensão de totalidade, na qual as partes, necessariamente, estão contempladas dentro do todo. Em outras palavras, a formação desenvolvida no âmbito de cada escola não está isenta das problemáticas que perpassam a formação geral da Rede.

Outro entendimento possível de perceber a partir da Orientadora III é que a formação permanente centrada na escola é um processo e, por isso mesmo, não é estático, pois ocorre em meio à dinamicidade inerente ao ato de educar. Portanto, pode ser comparado a um organismo vivo e, como tal, em constante movimento, ainda que, para muitos, imperceptível ou difícil de ser compreendido.

Ainda que de forma rápida, a Docente 5 fez uma referência à dificuldade que os professores ou professoras da Escola Rabicó apresentam em relação à avaliação na educação infantil. Ao dizer, em sua resposta que o ensino era sistematizado, na verdade, reforçou também o uso do sistema apostilado na Rede Municipal, onde, muitas vezes, as crianças eram alfabetizadas na educação infantil. Sobre essa situação, cabe informar que, em 2016, foi concluída uma Política de Educação Infantil para o Município de Primavera do Leste que contempla a proposta de desenvolvimento infantil estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), conforme segue:

A elaboração da **Política de Educação Infantil para o Município de Primavera do Leste**¹⁸ foi coordenada pela SMEE, por meio da equipe pedagógica da Educação Infantil, envolvendo a equipe de formação de professores, gestores e o grupo de trabalho composto por professores, auxiliares educacionais e coordenadoras representantes das instituições de educação infantil, bem como integrantes do SINTEP e CME e das pesquisas realizadas nas escolas com professores e pais (Política de Educação Infantil para o município de Primavera do Leste, 2016).

A necessidade de construção dessa Política surgiu em meio às dificuldades apresentadas, sobretudo, por muito professores diante da retirada do sistema apostilado de ensino da Rede Municipal de Ensino, uma vez que o material era a referência principal que era utilizada para a realização das atividades docentes. Merece destaque o caráter democrático da elaboração da Política, que teve, ainda, o assessoramento da professora Doutora Jaqueline Pasuch, da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), hoje, uma das referências nacionais sobre as políticas educacionais para a educação infantil, que muito contribuiu, assim como todos os envolvidos, para a construção da Política de Educação Infantil para o município de Primavera do Leste.

Contudo, vejo certa incompreensão na fala da Docente 5 quando ela diz que

[...] passou a ser conteúdo da educação infantil interações e brincadeiras. Então era para trabalhar com a criança de forma lúdica. Então mudou: não era mais mecanicamente, só conteúdo, só conteúdo, não. A criança ia aprender agora, mas de forma diferente (Docente 5).

Esse posicionamento da Docente 5 leva a compreensão de que antes da chamada “nova proposta” o trabalho desenvolvido com as crianças era pautado em uma proposta que não valorizava a ludicidade em virtude do sistema apostilado que priorizava as atividades escolares, cujo foco era a alfabetização ou semialfabetização ainda na educação infantil. Isso não significa que todos os professores e professoras trabalhavam em consonância com essa proposta mecanicista, conforme denominado pela Docente 5, pois muitos professores e professoras já tinham uma maneira de trabalhar valorizando as brincadeiras e interações. O que havia, de fato, era uma incompreensão de que a proposta atual apenas não trazia entre seus materiais pedagógicos a apostila.

¹⁸ Grifo dos autores.

Diante do exposto, ficou evidente que havia uma dificuldade por parte de alguns profissionais docentes em assimilar a essência da nova proposta de trabalho na educação infantil, voltada ao desenvolvimento integral das crianças sem priorizar, por exemplo, a parte do desenvolvimento da leitura e da escrita nessa etapa da infância.

Dessa forma, faz todo sentido o interesse em estudar as temáticas tratadas no livro *Ler e Escrever na Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais*, apontadas pela Docente 6, pois havia (e talvez ainda há), por parte de muitos professores e professoras, certa necessidade de compreender teoricamente o desenvolvimento da prática educativa na etapa da educação infantil. Partindo desse pressuposto, o espaço da formação centrada na escola tem um grande potencial para contribuir com o desenvolvimento desse conhecimento teórico que é fundamental para entender a própria prática, inclusive para ser consciente da sua intencionalidade, pois, de acordo com Freire, não há neutralidade na educação das gentes.

A pergunta a seguir é fundamental para que o projeto de formação centrada na escola possa se desenvolver da melhor maneira possível, pois apresenta a compreensão subjetiva de cada entrevistada sobre as suas concepções acerca da formação permanente, do seu desenvolvimento profissional. Vejamos como responderam as professoras da Escola dona Benta quando lhes perguntei: O que você entende por formação permanente centrada na escola?

Escola Dona Benta – concepção de formação centrada na escola
Orientadora I
[...] eu compreendo assim, Paulo: Acho que é uma forma da gente estar estudando mais, aprendendo. [...] Ela favorece a participação de todos, inclusive de abordar assuntos que talvez se fosse fora da escola, em outro grupo, as pessoas não teriam possibilidade de trocar experiências.
Docente 1
[...] eu entendo o seguinte: nós, professores, quando a gente se propõe a estudar, tem que ser o estudo voltado, no nosso caso, para as nossas necessidades do dia a dia. [...] Então, eu acho que a formação continuada, se formar continuamente, é justamente isso, é ver o que você fez, avaliar o que você fez e conseguir entender onde é que não funcionou com as crianças, onde é que o seu objetivo de aprendizado não foi alcançado e, durante aquele período de formação, tentar, através dos temas, de leituras, de pesquisas, de troca de experiências, achar uma solução para aquele seu conteúdo, aquela sua aula que não deu certo.
Docente 2
[...] Acredito que seja uma formação voltada para entender, não só para detectar os problemas da escola, onde através dos estudos que serão feitos na formação vai surtir efeito na sua prática escolar.

Quadro 12: concepção de formação centrada na escola – Escola Dona Benta

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

A compreensão apresentada pela Orientadora I remete a uma formação como possibilidade de continuar estudando, de trocar experiências, abordar assuntos que, segundo a entrevistada, em outros grupos, não seria possível, além de favorecer a participação de todos.

Para a Docente 1, os professores deve desenvolver seus estudos em uma proposta que contemple as necessidades do seu dia a dia a fim de que possam avaliar e rever a sua prática e alcançar os objetivos propostos com as crianças.

Na concepção da Docente 2, a formação permanente centrada na escola, precisa não só detectar os problemas da escola, mas entendê-los e buscar superá-los através dos estudos que possam “surtir efeito” na prática educativa.

Ao serem perguntadas sobre as suas concepções acerca da formação permanente centrada na escola, as professoras da escola Conselheiro, apresentaram as seguintes compreensões:

Escola Conselheiro – concepção de formação centrada na escola
Orientadora II
[...] O que eu entendo que essa formação centrada na escola é que a gente tem que discutir, estudar as problemáticas da escola e junto com toda a equipe da escola, ver qual que é, fazer um levantamento para ver quais são as problemáticas da escola e estudar em cima daquilo. E tentar, a partir dessa discussão do estudo da teoria desenvolver uma prática em cima dessa teoria para que melhore essa problemática da escola. [...] P: Você tem a compreensão de que a formação centrada na escola não é apenas fazer a formação dentro da escola? Olha, Paulo, se é centrada na escola e só dentro da escola, né? Eu penso assim.
Docente 3
[...] Seria uma formação direta, seria constante, dentro da escola... Que teria que ter constante, toda hora que precisar ter aquela formação ali. Eu acho que seria um apoio constante, tudo que você precisasse ali de um recurso, aperfeiçoar alguma coisa, teria.
Docente 4
[...] Que é uma informação que não se interrompe, que um tema tem que estar ligado com todos os outros. Não pode ser nada muito solto e que deve atender às necessidades da escola, os anseios da escola, as dúvidas da escola, de cada equipe, específica para cada equipe, por que as nossas necessidades não são as mesmas necessidades de outra instituição.

Quadro 13: concepção de formação centrada na escola – Escola Conselheiro

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Conforme as concepções da Orientadora II e da Docente 4, a formação permanente centrada na escola é um estudo voltado para atender as problemáticas levantadas pela escola, no sentido de discutir e estudar as teorias necessárias para melhorar a sua prática. Esse entendimento aproxima-se da concepção de Imbernón (2010. p. 53) de que os problemas das escolas não são genéricos e sendo assim, não podem “ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação”.

Contudo, ao afirmar que a formação centrada na escola é aquela realizada somente dentro da escola, a concepção da Orientadora II não coaduna com o entendimento do autor de que não se trata apenas de uma mudança de local, mas de “um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação” (IMBERNÓN, 2006. p.80). De acordo com o autor o conceito de formação centrada na escola, que pode ser denominada também de formação em escolas, difere do conceito de formação na escola, “onde a formação apenas teria uma localização espacial diferente: na escola e não fora dela” (IMBERNÓN, 2016, p. 151). O conceito de formação permanente centrada na escola “pretende ser uma modalidade formativa onde a repercussão da mudança é individual e, sobretudo, tem uma finalidade coletiva” (Idem, p. 151).

A compreensão da Docente 3 aponta na direção de uma formação como um suporte, ou um recurso teórico que deve estar sempre disponível para ajudar nas problemáticas da escola.

Conforme já pontuei em outro momento, as respostas vão se complementando e trazendo as percepções de cada sujeito a seu modo, com as suas maneiras diferentes de ver e entender o contexto da formação permanente centrada na escola. Com essa proposição, tenho percebido que não há respostas mais ou menos importantes. O que há, de fato, são respostas diferentes para uma mesma pergunta, justamente porque as pessoas percebem o mundo de maneiras diferentes.

Vejamos, como responderam as professoras da Escola Rabicó quando entrevistadas sobre o que elas entendem por formação permanente centrada na escola:

Escola Rabicó – concepção de formação centrada na escola
Orientadora III
[...] Que você tem que diariamente, estar estudando, que não pode... Acho que professora é a pessoa, é a profissão que mais precisa tá se atualizando. [...] Por causa das necessidades! Eu acho assim que você vai trabalhar ela sempre centrada ali na escola é a necessidade da escola, entendeu? Então você vai trabalhar às necessidades da escola, da demanda das Crianças, entendeu? [...] Então, eu acho que isso é importante porque a gente trabalha a necessidade da nossa escola, da nossa comunidade.
Docente 5
[...] Eu acho que é ver a nossa realidade, porque o nosso foco é a criança. [...] Essa permanente é contínua, a gente está sempre se atualizando, sempre buscando novos conhecimentos. Então assim, a escola deve estar sempre buscando novas formas de conhecimento, ver a sua necessidade. [...] P: Qual a sua compreensão da formação ser centrada na escola? [...] Na escola em si, todo o corpo docente... P: Digamos assim, centrada na escola, tendo a escola como centro. Porque a nossa formação ela é voltada para a escola e na escola. Então assim, é o nosso foco, a

nossa escola, as nossas crianças, os nossos profissionais.
Docente 6
[...] Eu acho que é uma forma da gente estar sempre buscando conhecimento. Porque o professor tem que ter noção que ele tem que estar sempre renovando seu conhecimento, porque nada pára; tudo vai transformando, vai mudando e se você é um cidadão consciente e você sabe que você precisa aprender, então você tem que estar sempre buscando. Uma forma de você tá ampliando seu conhecimento é fazer formação na escola, junto com as colegas, ao invés de sair para buscar fora, você estuda no seu ambiente de trabalho. Ela é essencial. Ali a gente sana as nossas dúvidas, coloca alguma dificuldade que tem com algum aluno; os colegas tentam te orientar. Então, assim como uma aprendizagem familiar, eu vejo a formação na escola.

Quadro 14: concepção de formação centrada na escola - Escola Rabicó

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Além de compreenderem que a formação permanente centrada na escola deve ter como foco de estudos as problemáticas da escola, a Orientadora III e as Docentes 5 e 6 enfatizam a necessidade imposta pela profissão docente de estarmos sempre nos atualizando, buscando novos conhecimentos, porque a educação e a sociedade estão sempre em transformação.

Neste sentido, Freire (2015, p. 89-90) nos alerta que “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Porém, no entendimento de Freire (2015), não é a competência científica de um professor ou professora que determina a sua opção e sua prática democrática, uma vez que “há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova” (FREIRE, 2015. p. 90).

Na pergunta que a seguir, procurei saber não só se a escola tem um projeto de formação permanente centrada na escola, mas se o projeto contempla também os demais profissionais não docentes que compõem o quadro de servidores da escola. Passemos às respostas das entrevistadas ao serem perguntadas se a escola tem um projeto de formação para os profissionais da educação:

Escola Dona Benta – projeto de formação permanente
Orientadora I
[...] Tem o projeto que a diretora e a gente faz. O projeto antes de começar a formação, onde são colocados os temas e apresentados aos orientadores da SMEE, onde ele é avaliado, vê os temas e é feito sempre um projeto antes. [...] Então a gente não tem a formação só dos professores não; é formação dos educadores; são juntas na hora de apresentar. Eu e minha companheira apresentando um tema, onde é feito um sorteio para saber quem apresenta em cada encontro né sempre em dupla.
Docente 1
[...] De formação profissional só está tendo, por enquanto, a formação continuada. P: Sim, mas o projeto de formação continuada é articulado de maneira a atender também os interesses dos não docentes? Aí está um problema porque, quando... Na verdade ele em tese ele deveria contemplar todo mundo, certo? Só que na prática isso é completamente voltado para a formação dos professores. O pessoal da cozinha participa, o pessoal da limpeza participa, mas, na verdade, eu vou ser bem franca mais

como ouvinte. Porque é certo que elas têm que estar no meio, porque elas fazem parte da educação, lidam com as crianças tanto quanto a gente. Só que acaba que é bem mais específico voltado para a gente enquanto professor. Até, por exemplo, eu não sei se seria correto o tempo todo só voltado para a gente enquanto professor. [...] O que eu sugeriria era que a formação continuada fosse realizada em três frentes: uma direcionada aos professores, outra voltada a essas pessoas que de certa forma estão ligadas com as crianças, estão lidando com as crianças no dia-a-dia, que elas também precisam, mas, de repente, com outra visão que é a deles e, também atendendo as necessidades... [...] a terceira frente, acho que tem que ser um tempo de socialização entre o pessoal da cozinha, da limpeza da secretaria, com os professores, porque afinal de contas é um trabalho conjunto.

Docente 2

[...] Sim. O nosso projeto de formação continuada envolve todos os profissionais que se interessam em fazer a formação continuada. Não é obrigado a fazer, mas é aberto para todos os profissionais.

P: Eles participam também na elaboração das temáticas?

Sim, todos eles participam.

Quadro 15: projeto de formação permanente - Escola Dona Benta

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

As respostas apresentadas pelas professoras da Escola Dona Benta se diferem um pouco, pois enquanto a Orientadora I e a Docente 2 afirmam que o projeto de formação da escola contempla todos os profissionais, inclusive os não docentes, apesar de não ser obrigatório, a Docente 1 revela que, na prática, o projeto estava mais voltado somente aos docentes. A Docente 1 identifica essa situação como um problema e sugere que a formação permanente centrada na escola seja realizada em três frentes, ou seja, em três grupos de estudos, sendo um grupo de professores, outro de não docentes e um terceiro grupo que, na verdade, seria o momento de socialização envolvendo os docentes e não docentes da escola.

Sobre essa problemática, que para mim, merece atenção, Imbernón pontua que “os professores aos quais se dirige a proposta formativa é toda a equipe docente, que deve realizar seu trabalho em conjunto em virtude das decisões que devem tomar colaborativamente” (IMBERNÓN, 2016, p. 151). Vejamos que o autor amplia o conceito de equipe docente para além dos professores e indica que a formação deve acontecer em equipe colaborativa.

De acordo com o autor, uma equipe docente deve ser entendida em sentido mais amplo:

“equipe docente” não se deve entender a totalidade da faculdade; os departamentos, seminários, ciclos ou qualquer outra estrutura organizacional da escola também configuram equipes docentes; e qualquer um deles pode ser sujeito de um projeto de formação. Os professores participam da formação não apenas como indivíduos, mas como membros de um grupo (IMBERNÓN, 2016, p. 151-152).

Conforme podemos perceber, o autor esclarece que a formação centrada na escola pressupõe que esta seja entendida como uma unidade de formação, na qual a participação individual deve fortalecer a equipe, ou grupo formativo.

Passemos às repostas das professoras entrevistadas da Escola Conselheiro:

Escola Conselheiro – concepção de formação centrada na escola
Orientadora II
[...] Ele é mais voltado para os docentes; nas temáticas que a gente faz no início do ano, pouca talvez, uma temática só que não seja para o professor, mas ela é mais voltada para o professor para a parte docente mesmo. P: Os não docentes, digamos assim, eles têm participação ativa na escolha das temáticas no começo do ano quando vai elaborar o projeto de formação da escola? Eles têm, mas assim, pelo que eu sinto, eles têm medo, ficam meio tímidos quando fala que eles poderiam escolher uma temática qualquer que eles acharem que poderia ser trabalhada na sala do educador, que eles poderiam participar e, geralmente, eles não querem, geralmente, eles querem participar só como ouvintes.
Docente 3
[...] Sim, porque todos nós participamos, igual eu falei que até já era feito em horário separado, após o horário de expediente ali que acabavam os trabalhos para que todos pudessem participar, tanto os docentes, quanto auxiliares educacionais e auxiliares de limpeza, de cozinha, todos eles participavam.
Docente 4
[...] Só a formação centrada na escola mesmo. P: E na formação centrada na escola, os não docentes participam da escolha das temáticas, participam ativamente nos momentos da sala de formação ou são mais expectadores porque os temas não abordam muitas questões que interessam a eles? Não, eles participam ativamente. Até são mediadores de alguns encontros com temáticas voltadas para o conhecimento deles e a importância deles na escola. Como as meninas da cozinha, elas são mediadoras de dois ou três encontros, trabalhando alimentação saudável, a importância da alimentação saudável, trazendo, inclusive, até receitas desenvolvidas na escola, de alimentação saudável.

Quadro 16: projeto de formação permanente - Escola Conselheiro

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Nas respostas das professoras entrevistadas na Escola Conselheiro apresentaram uma possibilidade interessante de participação das servidoras não docentes no processo formativo da escola. Contudo, faz-se necessário diagnosticar junto ao coletivo da escola que havia a necessidade de trabalhar com as crianças, por exemplo, o desenvolvimento do gosto pela alimentação saudável, o que é perfeitamente possível. Contudo, causou-me preocupação, sobretudo, porque é uma prática que realmente ocorre, quando a Orientadora II revela que muitas vezes, os não docentes preferem participar apenas como ouvintes.

Essa situação é preocupante porque está em dissonância com aquilo que vários estudiosos na área de formação, como Imbernón, Nóvoa, Freire, Pacheco, André, entre outros, que afirmam que a participação no projeto de formação da

escola deve ser como protagonistas, ou seja, como sujeitos ativos e não como coadjuvantes ou expectadores passivos.

Para concluir a reflexão sobre a pergunta em torno do projeto de formação, apresento a seguir as respostas das professoras entrevistadas na Escola Rabicó.

Escola Rabicó – Projeto de formação permanente
Orientadora III
[...] Sim. Ela oferecia, dava oportunidade deles também. [...] Assim, ela era mais voltada ao pedagógico sim; não adianta a gente falar que não, porque era sim. Só que assim, a escola cobrava muito para que elas também trouxessem para coordenação, para direção, assuntos que nós pudéssemos tratar que também estivesse relacionado a elas; ao desempenho da função delas. Então assim: a escola sempre procurou trabalhar dos dois lados: tanto o profissional de educação quanto os professores, o pedagógico.
Docente 5
[...] Tem a sala do educador. P: Essa sala do educador contempla todos os profissionais, docentes ou não docentes? Sim, auxiliares, pessoal da limpeza, da cozinha. P: Mas um projeto específico para os profissionais que não são docentes não tem? Nunca surgiu assim, uma ideia de fazer um projeto de formação para os não docentes? Não, eles estão contemplados no mesmo projeto.
Docente 6
[...] Dentro da formação sim. É livre; às vezes a comunidade, alguns não querem fazer. [...] A gente já teve várias experiências das meninas (cozinheiras, auxiliares de limpeza) que fizeram os projetos e apresentaram maravilhosamente, que me ajudaram para trabalhar com as crianças junto com a professora. Os projetos foram maravilhosos. [...] eles têm livre oportunidade de se manifestar.[...] A maioria das escolas, como é o caso da nossa escola, tem bastante contratado. E os contratados não tem essa contagem, não vale essa pontuação. Então, isso desmotivava eles de participar, era mais só os efetivos que eram poucos. Mas, os que participavam sim, eles davam sugestão e procuraram se envolver e não é só para docente, não.

Quadro 17: projeto de formação permanente - Escola Rabicó

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Diante das respostas das professoras da Escola Rabicó, foi possível perceber que o projeto de formação era ofertado a todos os profissionais, sendo livre a participação ou não no processo formativo. Apesar de contemplar mais o pedagógico, e isso é perfeitamente compreensível, o projeto de formação permanente centrada na escola possibilitou o desenvolvimento de ações pelas servidoras das outras áreas de atuação, como as auxiliares de limpeza e de cozinha, conforme apontou a Docente 6 em sua contribuição.

Porém, A Docente 6 evidenciou uma situação bastante intrigante ao relatar, primeiro que na Escola Rabicó há muitos profissionais contratados e, segundo, que esses profissionais não são estimulados por parte da gestão pública, a participarem da formação permanente centrada na escola, pois não eram valorizados pela sua participação.

Diante do exposto até aqui sobre os projetos de formação centrada na escola, deixo aqui uma questão para reflexão: Será que são só os profissionais não docentes que, muitas vezes, permanecem na formação como expectadores?

Na tentativa de entender que valor tem a formação para os profissionais da educação, realizei a seguinte pergunta: Para você a formação Permanente centrada na escola é necessária ao processo de desenvolvimento dos profissionais da educação? As respostas foram afirmativas, como se pode constatar em seguida.

Escola Dona Benta – a importância da formação permanente
Orientadora I
[...] Sim. [...] porque a gente estuda mais né, a gente busca mais e se a gente não fizer isso a gente não estuda. [...] P: Na sua compreensão você acha que se tiver oportunidade de sair para fazer um curso é mais enriquecedora do que você participar da formação centrada na sua escola? Na minha escola. Não só pela facilidade; vai melhorar muito e eu vou a aprender. Porque esse trabalho que a gente faz na formação é mais voltado para a gente desenvolver dentro da sala né, o conhecimento você faz ali, você pratica aqui.
Docente 1
[...] É necessária e eu diria que é obrigatória. O professor tem que estar em busca o tempo todo, tem que estar lendo o tempo todo, tem que estar antenado com o que tá acontecendo. Eu percebo que na educação infantil, o povo se acomoda. Não é crítica, não é uma crítica, mas é uma é uma coisa que eu percebo no meu dia a dia e eu preciso me esforçar muito para sair desse comodismo. [...] enquanto eu estou no ensino médio, eu lido com adolescentes, quando eu estou no ensino médio, eles me obrigam, porque eles estão antenados. Ainda mais agora, com todo o aparato de celulares e smartphones, toda essa tecnologia eles estão antenados e a informação para eles chega muito rápido, assim como para a gente. E o professor não pode ser diferente, porque a informação chega o tempo todo e como e na educação infantil, na verdade, a informação chega, mas uma criança de dois anos não vai saber o que está se passando no jornal, porque ela não vai assistir jornal, entendeu. [...] Assim, não tem muito a ver com o dia a dia, com a situação econômica do país, com a política. Eu não tenho não preciso me informar disso, então eu posso ficar nessa minha zona de conforto, entendeu. Eu não preciso ter esse olhar mais politizado da situação que, querendo ou não, a gente sabe que ela afeta o nosso dia a dia.
Docente 2
[...] Muito necessária, muito importante e tem nos ajudado muito, porque muitas das dúvidas ou até muitas vezes a gente não tira o tempo para se estudar em casa, mas participado da formação continuada, você tem que tirar aquele tempo para você participar e você acaba praticando aquilo que você, às vezes, não consegue praticar em casa, que é o seu estudo.

Quadro 18: a importância da formação permanente - Escola Dona Benta

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Ao analisar as respostas das professoras da Escola Dona Benta sobre a importância da formação centrada na escola, ficou evidente que todas acham importante e que tem ajudado muito a enriquecer o desenvolvimento da prática educativa. Mas, revelaram também que esse momento formativo tem se tornado uma obrigação, não por parte da escola ou da SMEE, mas dos próprios sujeitos participantes, conforme foi explicitado pela Docente 1 ao dizer que a formação além de necessária é obrigatória. Vale destacar que a entrevistada, fala de uma

obrigatoriedade que deve ser imputada pelos atores da formação e não pelos responsáveis por ofertá-la.

A esse respeito, Nóvoa esclarece de maneira muito lógica que “a Educação Permanente começou por se um *direito* pelo qual se bateram gerações de educadores; transformou-se depois numa *necessidade* e agora é vista como uma *obrigação*” (NÓVOA, 2009, p. 22-23). No entendimento do autor, “A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento” (Idem).

Essa compreensão do autor coaduna com a trajetória da formação permanente em nosso município, onde antes, não existia a formação nas escolas, e, com muito esforço, conquistamos o direito de termos. Em determinado momento, passamos a entendê-la como uma necessidade – muitos ainda entendem assim – e hoje está se tornando uma obrigação.

Vejamos agora, como as participantes da pesquisa da Escola Conselheiro pensam sobre a importância da formação centrada na escola para o processo de desenvolvimento da profissão docente.

Escola Conselheiro – a importância da formação permanente
Orientadora II
[...] Muito importante! Eu acho importante porque [...] durante a semana a gente não tem tempo ou não disponibiliza tempo para estudar, para ler nenhuma teoria. Eu acho que essa formação centrada na escola é uma oportunidade para a gente estar estudando, para a gente tá lendo e conhecendo. Sempre fala alguma coisa nova sobre educação e esse é o momento que a gente tem para tá lendo, para estar estudando, para tá discutindo, para tá atualizando. E aí, para tá discutindo a nossa prática também dentro da escola.
Docente 3
[...] Sim, bastante. Porque eu acho que é o que vai dar o suporte total ali, com eu falei, eu acho que é uma orientação que você tem disponível o tempo todo. Então, é um suporte que você tem todo o tempo ali, ela vai te ajudar muito, vai estar sempre ali para fazermos um socorro, para quando você precisar, você corre e consegue.
Docente 4
[...] É necessária, porque nós temos um lado preguiçoso, que nós não nos atualizamos das leis que regem a nossa própria profissão, nossa própria formação. E a formação centrada na escola nos oferece isso semanalmente. Então, é uma maneira da gente estar se inteirando das propostas, dos conteúdos que, se não fosse assim, dificilmente nós iríamos pegar para ler, ou pegar para estudar.

Quadro 19: a importância da formação permanente - Escola Conselheiro

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

É interessante perceber que as respostas se completam e, no caso da Escola Conselheiro, as entrevistadas também acham que a formação permanente centrada na escola é importante para o desenvolvimento da profissão docente. A Orientadora II, entende que trata-se de uma oportunidade para estar sempre estudando, atualizando os conhecimentos, discutindo a sua prática dentro da escola. Para a

Docente 3 a formação permanente centrada na escola é um suporte, uma orientação que se tem o tempo todo na escola sempre que precisar. Na visão da Docente 4, temos um lado preguiçoso que impede de nos atualizarmos, inclusive sobre a legislação que rege a nossa profissão.

São posicionamentos diferentes, mas que se complementam. Podem até parecer simplistas, mas são apontamentos legítimos, que dimensionam as percepções de cada entrevistada diante de uma pergunta importante sobre o desenvolvimento da nossa profissão.

Para consolidar o entendimento sobre a importância da formação docente para o desenvolvimento da profissão docente, passemos às respostas das professoras entrevistadas na Escola Rabicó.

Escola Rabicó – a importância da formação permanente
Orientadora III
[...] Para mim, eu acho importante devido a essa troca de experiência. Gente, eu achei muito válida essa troca de experiência o que você faz, você poder passar, transmitir e o que eu faço também posso trocar com você. Olha, eu fiz isso né, deu certo; não, vou tentar. Eu acho isso muito rico, muito rico! Porque, às vezes, você tem uma ideia e você a faz, mas, você guarda para si e, às vezes, se você puder compartilhá-la, ela pode ser melhorada, pode ser modificada, pode ser enriquecida, entendeu? E se eu guardar só para mim, não. Vai ficar aqui; eu posso desenvolver um bom trabalho, mas, eu poderia ter melhorado aquilo, entendeu? Então, eu acho que a troca de experiência para mim nesses momentos disso tudo eu acho que é a coisa mais importante que tem.
Docente 5
[...] Sim. Eu acho que se está focada ali, a gente ajuda, amplia vários campos. Como a formação busca os problemas da escola então, essa formação atende a necessidade da escola. [...] Então essa formação focada na necessidade é muito importante para nós, todos, docentes ou não docentes.
Docente 6
[...] Eu acho que é sim. É interessantíssimo, é importante porque qualquer coisa que aconteça na escola é problema de todos da comunidade escolar não é só meu. Então, a forma da gente interagir, buscar soluções, discutir a problematização é nesse momento. Aí, a gente vai buscar informação, vai saber o que fazer e solicitar a todos que contribuam com aquilo e realizar toda e qualquer solução para que venha acontecer, porque todos nós somos a escola. É interessante que tenha e que todos participem da formação.

Quadro 20: a importância da formação permanente - Escola Rabicó

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Quanto à importância da formação centrada na escola para o desenvolvimento da profissão docente, as professoras foram unânimes e destacaram a troca de experiências como um momento sublime do espaço formativo da escola. A Orientadora III disse em seu depoimento que a troca de saberes, das suas práticas com as outras professoras é algo muito relevante para o seu desenvolvimento. De igual maneira, a Docente 5 enfatiza que a formação

permanente, possibilita a ampliação de vários campos de saberes que podem auxiliar na resolução dos problemas da escola.

No entendimento da Docente 6 a interação aparece como ponto forte para o desenvolvimento da profissão docente, porque torna possível a corresponsabilização de todos para o enfrentamento das problemáticas da escola.

Sobre a importância da formação permanente, vale destacar que, de acordo com Pacheco

Os profissionais que, num qualquer momento de seu percurso profissional, aderiram e participaram da prática de formação num grupo auto-organizado, evidenciam atitudes bem diversas das que apenas conheceram práticas mais comuns no campo da formação de professores (PACHECO, 2008, p. 177).

O autor reforça a tese de que a participação nas práticas de formação permanente eleva o conhecimento dos participantes de maneira que suas atitudes são evidenciadas ao longo de seu exercício profissional. Mas essa participação de que fala o autor não se limita ao envolvimento superficial. Ao contrário, deve ser um envolvimento que promova de fato a melhoria das práticas educativas.

Não podemos achar que o desenvolvimento da profissão docente limita-se à formação permanente, pois conforme aponta Imbernón, são diversos fatores que interferem neste processo, a saber:

O salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições nas quais se exerce, a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc.; e, é claro, mediante a formação inicial e permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2016, p. 185).

Podemos perceber que os fatores que podem promover o desenvolvimento profissional do professorado, vão muito além da formação permanente centrada na escola. Mesmo compreendendo que o desenvolvimento da profissão docente não depende apenas da formação permanente, Imbernón (Idem) assegura que “A formação se legitimará, então, quando contribuir para que esse desenvolvimento profissional do professorado no âmbito do trabalho, não quando tentar ocultar uma profissão castigada pela burocracia e pelas certificações”.

No intuito de compreender melhor as concepções de educação de cada professora entrevistada, perguntei-lhes por qual pressuposto teórico está alicerçada a sua prática pedagógica. Essa pergunta trouxe algumas respostas muito interessantes e até surpreendentes, como apresento no quadro a seguir:

Escola Dona Benta – pressupostos teóricos
Orientadora I
[...] A gente tá seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, né. É o documento que ainda estamos estudando. Além disso, estudamos muito o livro Ler e Escrever na Educação Infantil também.
Docente 1
[...] A gente faz um pouco de tudo na verdade. [...] a gente busca o que é interessante em Paulo Freire, busca o que é interessante em Piaget. Na verdade, é meio que uma mistura. A gente se serve do que a gente precisa.
Docente 2
[...] (longo silêncio)... Para melhorar um pouco a compreensão, o que você tem lido para orientar sua prática dentro da sala de aula? Na verdade, as diretrizes curriculares e tão somente aquilo que a gente estuda mesmo na formação continuada. E também livros que falam sobre currículo na educação infantil, mas outra coisa, não. [...] P: Esses livros que você está se referindo também são estudados no momento da formação? Sim. Foi estudado em 2015 e em 2016, o livro do currículo na educação infantil e nos ajudou muito no que diz respeito à nossa prática. P: Então, você acha que as leituras que foram feitas na sala de formação, têm contribuído para enriquecer a prática pedagógica em sala de aula? Muito, muito, muito! Porque a gente tem até escolhido temas que a gente sabe que é a nossa realidade. Mas, temos que nos aperfeiçoar nesse conhecer aí dessa nova proposta.

Quadro 21: Pressupostos teóricos das professoras - Escola Dona Benta

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Nesta pergunta, busquei entender se as concepções de educação de cada professora entrevistada estavam pautadas por um pressuposto ideológico de cunho progressista que leva à prática educativa crítica ou se desenvolvem suas práticas ancoradas no modelo educativo conservador. Tive a percepção que há certa confusão ideológica ao definirem a que pressuposto teórico estão alicerçadas as suas práticas pedagógicas, porém foi possível entender que mesmo não estando muito claros os seus posicionamentos, todas buscam caminhar progressivamente.

Busquei esse entendimento sobre o alicerce das práticas educativas das professoras pesquisadas porque permite compreender como os alunos são vistos no processo de sua educabilidade e revela qual a intencionalidade formativa que os professores procuram desenvolver em suas práticas. Quero esclarecer que a prática educativa com a qual me identifico não pode ser outra senão a prática progressista, que busca a construção do pensar certo e criticamente para contribuir com a edificação de uma sociedade mais justa e livre da corrupção.

Diante das respostas apresentadas pelas professoras da Escola Dona Benta demonstraram a necessidade de aprofundamento teórico para a compreensão da sua prática. Nota-se que estou referindo a um esclarecimento teórico, necessário, não para doutrinar, mas para que possam ter a percepção “clara e lúcida” de suas concepções.

Com o intuito de avançar na compreensão acerca dos pressupostos teóricos que sustentam as práticas pedagógicas, apresento as contribuições das professoras entrevistadas na Escola Conselheiro.

Escola Conselheiro – pressupostos teóricos
Orientadora II
[...] a gente nesses últimos anos estudou bastante essas teorias, as DCNEIs, a gente até leu a BNCC [...] Então, a minha prática, eu procuro sempre seguir essa linha de interações, de brincadeiras de... Para que os meus alunos tenham os pré-requisitos para entrar no ensino fundamental prontos para serem alfabetizados. Mas não que eu alfabetize. Só os pré-requisitos mesmo. Eu trabalho bastante essa parte de brincadeiras e interações.
Docente 3
[...] Seria usada no construtivismo... Eu falo que é um pouco de tudo, pois nenhum é cem por cento bom e também nenhum é totalmente descartável. Então, você tem que usar o que convém de cada um para poder desenvolver a criança da melhor maneira possível, elas com a sociedade, criança com criança, com professor, com a família, deixando ele mesmo ir descobrindo, construindo, estimulando. Então, tem que se analisar as coisas que se acha que tem mais relevância em cada um e misturá-los para chegar ao ponto ideal.
Docente 4
[...] As diretrizes e, desde 2015 para cá, que começou a ser discutida a Base Nacional Comum na educação infantil, eu tenho lido bastante, já li bastante sobre ela. Até porque a minha monografia da pós foi sobre o currículo na educação infantil e a base trazia muito bem isso. [...] Eu tenho lido e pesquisado as fases do desenvolvimento infantil, segundo Piaget, porque a gente tentou fazer uma base para o desenvolvimento de atividades de um ano até os cinco anos na educação infantil no início deste ano e aí a gente volta para a fase do desenvolvimento da criança, porque a gente tem que conhecer a fase do desenvolvimento da criança para compreender o processo.

Quadro 22: pressupostos teóricos das professoras - Escola Conselheiro

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Diante das respostas apresentadas pelas professoras entrevistadas na Escola Conselheiro, é possível perceber uma semelhança com os pressupostos apresentados pelas pesquisadas da Escola Dona Benta, ou seja, sempre pautados nas DCNEIs e na BNCC. Destaca-se, porém na fala da Docente 4 o estudo das fases do desenvolvimento infantil, segundo Piaget, que preconiza o respeito a cada etapa do desenvolvimento da criança. Isto não significa que a prática dessa professora possa ser considerada progressista ou conservadora.

Como professor ou professora progressistas, não podemos aceitar que todas as Diretrizes e Bases elaboradas por um grupo de intelectuais a serviço de um determinado governo, possam estar a serviço de uma formação do sujeito crítico, capaz mesmo de insurgir contra os pressupostos ideológicos que castram a sua autonomia. Um professor que se considera progressista, crítico deve, no mínimo, ser capaz de criticar os projetos de educação voltados a favorecer o desenvolvimento de pessoas alienadas ideologicamente e desenvolver a sua prática sempre a serviço da autonomia integral dos sujeitos.

A capacidade de desenvolver uma visão crítica é que, segundo Freire (2015), vai fazer com que não aceitemos docilmente o que vemos e ouvimos como uma verdade absoluta, ou “o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século” (FREIRE, 2015, p. 123). Ao fazer essa abordagem, Freire reforça a tese de que a educação é ideológica e nela não há a neutralidade. Portanto, enquanto professores ou professoras, estamos sempre a serviço de uma ideologia, cabendo a nós a decisão de reafirmar o projeto neoliberal, ou resistir, ainda que utopicamente, por um projeto libertador, que vislumbra a partir dos sujeitos a construção de uma sociedade mais justa e menos totalitária.

Tendo consciência de que a educação é ideológica, Freire argumenta

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 2015, p. 95-96).

Diante do exposto, cai por terra a visão de muitos docentes que acham que fazendo apenas o seu trabalho sem se envolver muito politicamente, ou socialmente, estão livres serem ideologicamente comprometidos com algum projeto de sociedade. Freire deixa claro que não há neutralidade. Portanto, quando não nos movemos na direção de um projeto que visa a construção de uma sociedade melhor, estamos reforçando a ideologia de mercado, onde o sujeito é visto apenas como uma mão de obra e precisa ser qualificado para atender aos interesses do capital.

Para complementar essa discussão, passarei a analisar as respostas das professoras entrevistadas na Escola Rabicó.

Escola Rabicó – pressupostos teóricos
Orientadora III
[...] No momento agora eu estou mais seguindo são as diretrizes e a Política de Educação Infantil do município. Então, então, essa é minha base; quando eu vou fazer meus planos, eu me embaso nas diretrizes e na política do município.
Docente 5
[...] A gente busca a melhor forma de trabalhar. Alguns falam que são construtivistas, outros, tradicionais... Então, a gente tem que ver a necessidade das nossas crianças. A partir daí que a gente decide. Às vezes, com uma criança, eu trabalho de uma forma, outra, a gente tem que trabalhar de outra forma porque as crianças não são seres iguais, são diferentes. [...] Eu não tenho um... Ou eu sou construtivista, ou eu sou tradicionalista, ou eu sou montessoriana. Eu acho que eu não tenho uma assim... A gente tem que partir da criança, às vezes uma criança, ela precisa, ela aprende da forma construtivista o outra, tradicionalista, então assim eu acho que eu não tenho... Nunca parei para pensar, na verdade, se eu sigo algum teórico.

Docente 6

[...] Eu gosto muito do Paulo Freire. A interação, a criança aprende com o outro. Eu gosto muito da teoria dele porque assim, eu observo meus alunos e vejo o quanto eles aprendem com os outros; a forma deles interagir, deles discutir junto o aprendizado deles. Tem muitas vezes que o professor também tá ensinando alguma coisa, eles não estão nem aí, mas quando o outro coleguinha brincando, ensina, ele pega muito mais, ele aprende muito mais com outro. Porque a criança que vê na própria criança que ela gosta do que ela faz, ela segue. Ela diz assim: vou fazer o que ele está fazendo porque é legal, gostei. Ela aprende muito mais. Então, eu gosto muito da teoria do Paulo Freire em que a criança aprende muito com a outra e quando ela gosta, aprende muito mais, porque surge nela a curiosidade.

Quadro 23: pressupostos teóricos das professoras - Escola Rabicó

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Na resposta da Docente 5 foi possível identificar aspectos que demonstram uma consciência pedagógica acerca dos métodos de ensino, mas ainda assim, ela afirma que nunca parou para refletir se segue algum pressuposto teórico mais especificamente. Na sua maneira de pensar, a Docente 5 sugere que é possível transitar entre um método e outro para atender aos interesses de aprendizagens das crianças.

Por outro lado, a Docente 6 se mostrou familiarizada com a maneira de educar de Paulo Freire, na qual a criança é estimulada a se desenvolver a partir das interações entre os pares e com os professores, para que possam ter uma aprendizagem significativa.

Como uma das proposições desta pesquisa foi compreender se e como a formação permanente centrada na escola, da maneira como se desenvolveu nas escolas da Rede Municipal de Educação Infantil de Primavera do Leste/MT contribuiu para a melhoria das práticas educativas, procurei analisar as respostas das professoras entrevistadas buscando a relação entre a formação permanente e a prática pedagógica nos espaços das escolas.

4.4.2 Relação entre formação e prática pedagógica na sala de aula

A formação permanente centrada na escola no entendimento dos autores que sustentam essa pesquisa pressupõe uma formação que tem como centro a escola, ou seja, o seu ponto de partida para os estudos com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento dos profissionais da educação, deve ser sempre as problemáticas levantadas pelo coletivo que atua na escola.

Diante do exposto, podemos compreender que o processo formativo dos docentes deve abordar questões diversas que ajudam a promover o desenvolvimento da profissão, conforme indica Imbernón:

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto (IMBERNÓN, 2006, p. 17).

Na percepção do autor, a formação permanente centrada na escola deve ser voltada sempre ao desenvolvimento da coletividade, o que requer envolvimento, participação ativa nas ações de planejamento dos programas de formação, resolução de situações problemáticas que envolvem o ensino e a aprendizagem, tanto no que diz respeito aos contextos das escolas, quanto nas situações gerais que envolvem a educação.

Creio que nesta perspectiva, a formação pode fomentar o interesse pela pesquisa, sobretudo, a partir das problemáticas levantadas pelos sujeitos envolvidos no processo formativo. Contudo, defendo que esse desejo de pesquisar adentre nos espaços das escolas e não fique mais restrito aos profissionais que, em determinado tempo, estejam a serviço a SMEE, sejam compondo o quadro de formadores, coordenadores gerais de ensino, ou outra função no órgão central.

Antes de tudo, a formação deve atuar no desenvolvimento da autonomia das escolas e, conseqüentemente, dos seus sujeitos. Um dos princípios que fundamentam a ideia-chave de formar o professor pesquisador, segundo André é o de autonomia. De acordo com a autora, no desafio de pesquisar

Pretende-se formar sujeitos autônomos, ou seja, pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e suas ações. Ao exercer a sua autonomia, essas pessoas vão se sentir cada vez mais livres das amarras do poder político e econômico (ANDRÉ, 2016, p. 20).

A formação permanente centrada na escola estabelece com a prática pedagógica uma relação de interdependência, na qual a formação se consolida com a prática e esta se fortalece no contexto formativo através dos estudos e, sobretudo, do direcionamento para a pesquisa e da reflexão sobre a sua prática educativa.

Para compreender melhor como foi estabelecida a relação entre a formação permanente centrada na escola e a prática pedagógica na sala de aula, foram feitas

três perguntas-base retiradas do roteiro das entrevistas situado na íntegra nos anexos desta pesquisa.

Na verdade, iniciei essa abordagem, pedindo que as professoras falassem um pouco sobre a sua experiência de formação, da sua autoformação, da sua constituição enquanto profissional docente. Vejamos o que disseram as professoras da Escola Dona Benta:

Escola Dona Benta – experiência de formação/autoformação
Orientadora I
[...] Todo curso, todo aprendizado que você faz; você vê e relata alguma coisa, você chega e pesquisa e você quer praticar em sala.
Docente 1
[...] Eu vim de uma escola pública rural [...] e eu vou te dizer que era uma escola excludente, porque muita gente desistia no meio do caminho, mas ao mesmo tempo, para quem conseguia ficar, era a melhor base que alguém podia ter. [...] Depois para fazer faculdade, UFMT. Também na minha época, a Pedagogia era um curso muito bom, tivemos bons professores e a base foi excelente; [...] Era um curso semipresencial, [...] nas férias, mas era de segunda a sábado e só tinha hora para começar para começar e não tinha hora para acabar. [...] Só que já faz muito tempo. Então, justamente a formação continuada dá a oportunidade de a gente resgatar muito do que a gente aprendeu na faculdade e [...] comparar com o que a gente faz hoje, com as teorias que nós temos hoje, novas e poder fazer essa interação de um passado, de um conteúdo passado com o presente e tentar refletir isso na prática. [...] E quando a gente é recém-formada, recém-saída da faculdade, a gente pega o que sobra.
Docente 2
[...] No que se diz respeito à formação, tanto continuada como em outros cursos que são oferecidos, eu sempre me proponho, estou disposta a buscar aquilo que me é oferecido, por que eu acredito que é através do conhecimento que você vai aperfeiçoando a sua prática. [...] Na verdade, comecei nível a zero em termos de... Praticamente, só com o magistério, porque quando eu quando eu fiz o concurso eu só tinha o magistério. Eu não tinha experiência com a educação infantil. Então, eu tive que buscar muito conhecimento, aperfeiçoar tudo que era me oferecido e muita troca de experiência, muita observação dos profissionais que tinham mais tempo de trabalho do que eu. [...] Logo em seguida eu já fiz a faculdade de Pedagogia e depois a pós-graduação em Psicopedagogia e hoje venho me aperfeiçoando com os cursos que nos são oferecidos.

Quadro 24: experiência de formação/autoformação - Escola Dona Benta

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Na resposta da Orientadora I, está evidenciado que todos os cursos, a formação na escola, as participações em eventos sobre educação, tudo promove a autoformação do sujeito. Mas, no meu ponto de vista, o que mais se destaca em sua fala, é o hábito da pesquisa que ela relata que sempre faz e procura levar para a sua prática em sala de aula.

A Docente 1 apresenta em detalhes o seu percurso formativo, ressaltando a dificuldade enfrentada pelos alunos para não abandonar os estudos ainda na etapa do ensino fundamental na escola pública rural em que estudou, mas afirma que a qualidade do ensino era muito boa para os que conseguiam vencer essa etapa.

Merece desta igualmente, o apontamento que a Docente 1 faz com relação à formação universitária semipresencial em Pedagogia que era ofertada por uma extensão da UFMT em Primavera do Leste durante as férias, com professores comprometidos com a formação docente. Neste relato, fica evidente que a formação inicial é muito importante para a constituição do profissional docente, mas é a formação permanente centrada na escola que proporciona a oportunidade de se resgatar o conhecimento adquirido na graduação e pós-graduação, comparar com os novos conhecimentos, as novas teorias e fortalecer a prática educativa em sala de aula.

Outro ponto relevante no relato da Docente 1 e que não pode passar despercebido, é a constatação que ela faz de que o professor iniciante, recém-saído da faculdade, na maioria das vezes, pega a sala que sobra, independente de sua inexperiência na profissão.

Conforme já pontuei no capítulo que trata da fundamentação teórica, entendo que seja necessária uma formação organizada pela SMEE que possa acolher o professorado iniciante, valorizando os saberes dos professores e professoras mais experientes. Nóvoa (2009) reforça esse entendimento ao destacar

[...] a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade de formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas (NÓVOA, 2009, p. 17).

Diante do exposto, cabe uma reflexão sobre a maneira como estão sendo aproveitadas as experiências dos professores e professoras para ajudar no desenvolvimento de seus pares. No intuito de provocar uma discussão, faço o seguinte questionamento: é possível desenvolver uma proposta de formação para acolher os professores iniciantes e tornar a sua inserção na profissão docente mais suave, a partir das contribuições dos professores mais experientes?

No meu entendimento, essa é uma necessidade, pois conforme apontado pela Docente 2, foram as trocas de experiências com as professoras que já estavam atuando na profissão docente a mais tempo que auxiliaram no seu desenvolvimento profissional, além das formações da graduação e da pós-graduação. No caso apresentado pela Docente 2, essa troca deu-se de forma natural, involuntária, e cada uma das professoras iniciantes buscava se aprimorar a partir da observação e da convivência com as demais. Não seria possível promover essa troca de saberes

intencionalmente, por meio de uma proposta organizada, valorizando os profissionais das escolas?

Ainda sobre as suas experiências de formação e autoformação, vejamos os relatos das professoras da Escola Conselheiro:

Escola Conselheiro – experiência de formação/autoformação
Orientadora II
[...] Sempre gostei de fazer formação, independente que seja na escola ou cursinhos, eu sempre gostei de fazer. Então, eu fiz magistério, daí fiz Pedagogia e depois fiz especialização; e sempre que eu tenho oportunidade, estou fazendo cursinhos, cursos de formação, etc. E, desde que começou o curso de formação na escola, o grupo de professores ou... - que a cada ano, muda - eu nunca deixei de participar de nenhum e, quando me convidaram para fazer parte do grupo de orientadores, eu vim e gostei bastante. No primeiro ano, eu fiquei. Aí no segundo me convidaram de novo e eu vim e gosto bastante de participar.
Docente 3
[...] Olha, a minha formação desde quando eu comecei – que eu comecei dar aulas sem formação, na verdade – depois que eu fui fazendo. Então eu já tinha um pouco da experiência da realidade da sala de aula, [...] no curso de Pedagogia, eu consegui aproveitar melhor cada pequeno detalhe a gente conseguia já aproveitar, absorver melhor. [...] depois da formação veio a especialização em Psicopedagogia, que também já ajudou mais ainda. [...] E a sala de formação continuada ali também, essas outras formações também ajudam.
Docente 4
[...] Quando a gente fala em autoformação, eu acho que é além da formação superior, no caso. A gente traz experiências da nossa educação infantil, do nosso ensino fundamental e eu tive a sorte de ter uma educação infantil muito boa e eu trago para sala de aula hoje, a experiência que eu vivi na minha educação infantil. Então, essa formação, eu acredito que começa desde quando a gente entrou na escola. Minha formação docente foi feita por uma faculdade online, muito boa por sinal [...]

Quadro 25: experiência de formação/autoformação - Escola Conselheiro

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

O interesse em participar da formação permanente, ficou evidente na fala da Orientadora II, mas chama a atenção o fato de que a cada ano ou a cada ciclo, muda-se a proposta formativa do Município. Essa é uma problemática verdadeira e que interfere diretamente no desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que cada proposta tem um pressuposto ideológico, político, cultural, entre outros que impactam na subjetividade das pessoas envolvidas.

Não concordo com essa rotatividade dos projetos de formação, principalmente, por servirem aos interesses de determinadas pessoas ou grupos que assumem a SMEE periodicamente, a depender do grupo político que estiver no poder. Mas a compreensão da qual não podemos abrir mão é que o foco da formação, em suma, são os alunos. É por eles e para eles que nos lançamos na direção de uma prática educativa sempre melhor, que proporcione um avanço na qualidade do ensino e da educação em geral.

Pacheco (2008) nos assegura em seu discurso sobre a necessidade da transformação por parte dos professores:

Eu creio que a maior preocupação dos professores, o que os leva a sentirem a necessidade da transformação, será o fato de eles pensarem em seus alunos. Este é o objetivo nobre. Qualquer formação que não procure isso engana quem a procura e quem a fornece. [...] A formação continuada faz-se para os alunos (PACHECO, 2008, p. 74).

É claro que na prática da formação permanente centrada na escola, outros fatores também relevantes relacionado aos docentes, tais como horários, locais, projetos de formação, etc., porém tudo isso deve ser pensado para conseguir entender melhor o projeto maior da educabilidade dos alunos.

Outra questão apontada pela Docente 3 foi que a sua formação acadêmica ocorreu quando ela já estava atuando na carreira do magistério, portanto, começou a trabalhar como professora leiga. Nota-se que ela refere-se a uma situação bastante comum entre os profissionais docentes, uma vez que o ensino superior foi mais democratizado no Brasil a partir do ano de 2004, durante os governos dos presidentes petistas Luiz Inácio Lula da Silva¹⁹ e Dilma Vana Rousseff²⁰.

No entendimento da Docente 4, a gente traz experiências da nossa educação infantil, do nosso ensino fundamental para a sala de aula. O que ela quis dizer, na verdade é que somos profissionais constituídos ao longo de toda a nossa vivência no mundo e que, para muitos, a escolarização começa na educação infantil, enquanto para outros, sobretudo os que estão na profissão a mais tempo, pode ser que não passaram por esta etapa de ensino. Conforme o relato da Docente 4, trazemos para a nossa prática elementos positivos ou não da nossa constituição desde os primeiros tempos de estudantes.

Sobre a experiência de formação e autoformação, vejamos os relatos das professoras entrevistadas na Escola Rabicó:

Escola Rabicó – experiência de formação/autoformação
Orientadora III
[...] Eu acho que cada um cada ano a gente vai aprendendo mais, né. [...] Quando eu comecei, meu Deus! Eu não tinha nem noção de pra onde que eu vou, o que eu faço, né. [...] Quando você sai da faculdade você sai cru eu falo. A gente cai de paraquedas dentro da sala de aula. [...] Hoje em dia

¹⁹ É cofundador e presidente de honra do Partido dos Trabalhadores (PT); foi o 35º presidente da República Federativa do Brasil de 01 janeiro de 2003 até 01 de janeiro de 2011.

²⁰ É uma economista e política brasileira, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e 36ª presidente do Brasil, tendo exercido o cargo de 2011 até seu afastamento por um processo de impeachment em 2016.

não, hoje eu me sinto mais segura de mim.
Docente 5
[...] Mudou um pouco, antes tínhamos oficinas até na formação quando eu comecei aqui no município de Primavera e depois mudou com o diagnóstico veio essa questão dos termos e antes era muita leitura. Às vezes, a gente ia até um pouco forçada fazer a formação. Mas aí quando a gente começou a ver de uma forma diferente, eu vi de uma forma diferente, que além da leitura, a gente debatida trazia para a nossa realidade. Então, para mim isso melhorou muito. Hoje, eu faço a formação, eu vou mesmo cansada, às vezes, a gente passa o dia inteiro na escola, mas eu vou com gosto. Porque hoje eu tenho discussão, hoje a gente traz para nossa realidade, a gente põe situações da nossa realidade. [...] Então, hoje eu gosto da formação dessa forma; a gente sente um pouco a falta das oficinas, mas a gente entende que a sala de formação é uma formação teórica ali pra gente. Hoje, eu já gosto de participar da formação porque mudou a configuração dela. [...] Eu acho que o diagnóstico ajudou muito nisso aí, que como voltou para nossas necessidades, então a gente pode trocar experiências, tirar uma dúvida, às vezes eu estou com uma dificuldade num campo e um colega tem uma solução e a sala de formação é o melhor lugar para isso, eu acho.
Docente 6
[...] Se vamos trabalhar brincadeiras na educação infantil, qual é objetivo nós trabalharmos a brincadeira na educação infantil? Ela é essencial? E isso me fez ver o quanto é importante eu estar participando tanto que eu não falto porque, por mais cansativo que seja, porque não é fácil trabalhar o dia todo e a noite ficar na formação, eu vejo que ela me enriquece, porque o professor ele também precisa fazer reflexão.

Quadro 26: Experiência de formação/autoformação - Escola Rabicó

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

A Docente 5 apresenta uma reflexão crítica de que a formação passou de uma obrigação a uma situação de prazer em participar. Essa constatação é importante, pois de acordo com Pacheco (2008, p. 104) “o aperfeiçoamento coletivo nutre-se da permanência e está no prazer do que se faz por prazer. Nada é mais empobrecedor e contrário à permanência que o desprazer de ter de fazer o que tem obrigação de fazer”.

O depoimento da Docente 5 deixa uma imagem positiva de que a proposta de formação permanente centrada na escola ofertada na Rede Municipal de Ensino em Primavera do Leste está contribuindo para a melhoria das práticas formativas, sobretudo, porque, a partir do diagnóstico, procurou trabalhar com as necessidades de cada coletivo escolar. Preciso esclarecer, porém, que há outras propostas de formação a serem consideradas, mas o foco deve ser sempre as questões relacionadas à melhoria da construção do conhecimento dos alunos.

Ainda sobre o ato de estudar permanentemente, Freire (1997) traz uma contribuição bastante esclarecedora e firme, ao constatar que

Se estudar para nós não fosse quase sempre um *fardo*, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. Este é um esforço que deve começar na pré-escola,

intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar (FREIRE, 1997, p. 26).

Diante dessa colocação de Freire, confesso que me senti um pouco envergonhado, pois muitas vezes, ao longo da profissão docente, não tive essa compreensão do estudo, da leitura e, conseqüentemente, em alguns momentos, não trabalhei sob essa perspectiva com os meus alunos. Contudo, alegra-me a consciência que tenho hoje sobre o meu inacabamento, pois isso me impulsiona na direção de novos conhecimentos que contribuem para que eu possa me mover melhor no mundo.

Partindo do entendimento de Freire, de que o prazer em estudar pode elevar a qualidade da educação e que esse esforço deve começar já na educação infantil, passemos a observar as percepções apresentadas pelas professoras da Escola Dona Benta.

A pergunta a seguir também foi direcionada a responder como se estabelece a relação entre a formação permanente centrada na escola e a prática pedagógica na sala de aula, sobretudo, para entender o qual a compreensão que as professoras apresentam sobre a qualidade do ensino.

Escola Dona Benta – qualidade de ensino
Orientadora I
[...] Ensino baseado em formação, em criança, qualidade de ensino é baseado em tudo. Ter um espaço adequado para as crianças, material pedagógico para trabalhar né, e uma sala de aula adequada e ter uma qualificação para o professor também. [...] Então, os pais sempre deram preferência para ficar aqui eu acho que é mais pela confiança. [...] Os pais não estão preocupados assim pela escola ser maior ter um bom ambiente sabe lá o quê, com a aparência. Eu acho que eles estão indo mais pela afetividade dos Professores porque tem uma relação de confiança mesmo.
Docente 1
[...] Qualidade de ensino, para mim, é quando qualquer turma, qualquer criança, chegue ao final do processo de aprendizagem e que ela realmente consiga demonstrar que aprendeu. [...] Que o conhecimento que ela adquiriu, ela consegue a partir dele, colocar em prática, independente de onde ela vai estar, no caso da criança, é em casa, na sociedade e na própria escola.
Docente 2
[...] Qualidade de ensino para mim eu acho que é tudo. No que diz respeito desde o saber receber o aluno, o saber tratar o aluno, o saber amar o aluno e o saber oferecer ao aluno aquilo que é melhor, sempre procurando entender e procurando buscar as soluções para determinados conflitos ou situações que você se depara no dia a dia.

Quadro 27: Qualidade de ensino - Escola Dona Benta

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Para a Orientadora I, a qualidade do ensino está em poder oferecer às crianças aquilo que ela precisa para se desenvolver tanto em sala quanto em outros espaços que promovem a sua educabilidade. Em sua compreensão, os pais não se preocupam muito com as estruturas físicas das escolas, mas primam pela relação de

confiança que estabelecem com os professores de seus filhos. E conclui afirmando que a qualidade do ensino deve ofertar salas de aula adequadas e proporcionar uma qualificação para o professor.

A Docente 1, da Escola Dona Benta demonstra uma compreensão que aparenta ser muito simples ao dizer que a qualidade de ensino pode ser notada quando “qualquer turma, qualquer criança, chegue ao final do processo de aprendizagem e consiga demonstrar que aprendeu”. O grande desafio está justamente em conseguir que todas as crianças de todas as turmas possam se desenvolver plenamente. Não será esse um dos maiores desafios da educação?

Foi interessante perceber que os apontamentos da Docente 2 parecem responder, pelo menos em parte, as proposições da Docente 1, pois ela apresenta uma compreensão de qualidade que passa pelo acolhimento, pelo tratar bem, pelo respeito, pela resolução de conflitos e, sobretudo de tentar oferecer aos alunos aquilo que for o melhor para a construção do seu conhecimento.

Ao discorrer sobre a educação para a qualidade, Freire (2001) interpreta da seguinte maneira:

Um elitista compreende a expressão como uma prática educativa centrando-se em valores das elites e na negação implícita dos valores populares. O culto da sintaxe dominante e o repúdio, como feiura e corruptela, da prosódia, da ortografia e da sintaxe populares. Por outro lado, um democrata radical, jamais sectário, progressivamente pós-moderno, entende a expressão como a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas (FREIRE, 2001, p. 23).

Portanto, pensar em qualidade de ensino, pressupõe, antes de tudo, entender que não existe uma qualidade universal, pois esta depende de qual ideologia vamos defender. Se defender o ensino de acordo com os valores de mercado, então a qualidade de ensino deverá considerar o desenvolvimento de habilidades técnicas para atender as necessidades das empresas.

Contudo, se considerarmos o ensino para a libertação do sujeito, para a formação da autonomia do pensamento crítico, do desenvolvimento da cidadania, teremos uma definição de qualidade que move as pessoas para a convivência social em uma dimensão de participação crítica na construção de uma sociedade justa,

pacífica, politizada, onde as pessoas se respeitam e resolvem seus conflitos sempre através do diálogo.

As definições sustentadas pelas professoras entrevistadas na Escola Conselheiro sobre qualidade de ensino não diferem muito das análises anteriores, conforme podemos observar abaixo.

Escola Conselheiro – qualidade de ensino
Orientadora II
[...] Acho que nós como professores, a gente tem que dar o melhor da gente para os nossos alunos. Então a qualidade de ensino eu acredito que seja trabalhar com os alunos o que você acredita que vai desenvolver os seus alunos. Trabalhar com carinho mesmo, com amor e tentar desenvolver neles o melhor o melhor possível.
Docente 3
[...] Qualidade de ensino é você poder ofertar para criança tendo recursos para ela poder realmente aprender; é você oferecer para criança um ambiente seguro, um ambiente gostoso para ela estar, para ela poder aprender as coisas de uma maneira que ela goste. Isso é qualidade de ensino e você buscando sempre o melhor para a criança.
Docente 4
[...] A qualidade de ensino é você conseguir desenvolver a integralidade, o todo do processo de uma forma prazerosa. Porque o que eu falo para os meus pais que se o professor da educação infantil conseguir despertar o prazer em aprender na criança nessa fase da educação infantil, esse prazer, ela vai levar para o resto da vida. A educação infantil agora é fundamental. Ou você vai fazer com que a criança se apaixone pelo aprender ou com que ela faça o inverso e nós temos essa responsabilidade de fazer com que a criança se apaixone pelo processo de aprender.

Quadro 28: Qualidade de ensino - Escola Conselheiro

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

O relato da Docente II deixa a entender que a qualidade do ensino depende dos professores darem o seu melhor para atender bem às crianças para que elas possa se desenvolver da melhor maneira possível. Preocupa-me esse posicionamento, pois acaba isentando das suas responsabilidades outros atores do processo como os gestores públicos, os secretários de educação, a família, a comunidade, entre outros que são muito importantes para a oferta de uma educação de qualidade.

Um pouco diferente, ao fazer as suas considerações sobre o que pode ser qualidade de ensino, a Docente 3 aborda as questões dos recursos, de ambientes seguros e prazerosos que vão proporcionar às crianças o seu melhor desenvolvimento. Essa compreensão é fundamental para que se possa pensar em uma estrutura organizacional que permita promover um processo educativo de qualidade. Mas, fica fora desse entendimento como deveria ser a participação dos professores nesse processo para a oferta do ensino de qualidade.

De igual maneira, a Docente 4 aponta que a qualidade do ensino se traduz em poder desenvolver integralmente o processo educativo de maneira prazerosa a

fim de despertar nas crianças o gosto, o prazer pelos estudos, sob a condição de que, caso isso não ocorra, a criança seguirá por toda a sua vida escolar sem a paixão pelo aprender.

Essa declaração pareceu-me muito forte, sobretudo, porque coloca sob os ombros dos professores e professoras, uma carga muito pesada de responsabilidade e desconsidera que outros fatores que não dependem do trabalho docente também interferem no desenvolvimento integral das crianças. Isso não significa que, enquanto professores, nós não tenhamos que cultivar o compromisso de fazer um trabalho que proporcione o encantamento, a alegria, o gosto mesmo pela escola diante dos nossos alunos.

Para consolidar essa discussão sobre o que pensam sobre a qualidade do ensino, passemos a apreciar as respostas das professoras entrevistadas na Escola Rabicó.

Escola Rabicó – qualidade de ensino
Orientadora III
[...] Eu acho que a qualidade do ensino é você dar oportunidade para criança aprender [...] colocando a criança para fazer, porque fazendo ela aprende. [...] Tem que ter significado para a criança. Porque se aquilo não for significativo para ela, não teve qualidade. Eu acho que a criança não aprendeu, não foi legal. [...] Para mim a qualidade tá no significativo para ela.
Docente 5
[...] Qualidade é atender a criança de acordo com a necessidade dela. Não é como no Ensino Fundamental que, muitas vezes, busca quantidade; tem que ter nota, às vezes, massacra a criança. [...] Qualidade de a criança aprender de forma lúdica é você ver as crianças gostarem, ter prazer de estar na escola. Eu acho que é isso, ter qualidade na forma como a gente atende as crianças.
Docente 6
[...] Olha, a qualidade de ensino é quando eu consigo propor para o meu aluno uma aprendizagem significativa, em que ele aprende sem ser forçado, mas que também eu não o deixo lá no canto não. [...] Não é o aluno ficar sentado ali só fazendo aquela atividade sem ter noção de sentir prazer pelo que tá fazendo.

Quadro 29: Qualidade de ensino - Escola Rabicó

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Na compreensão da Orientadora III e da Docente 6, da Escola Rabicó, a qualidade do ensino está em oportunizar a aprendizagem significativa e a interação entre as crianças para que possam aprender juntas, além de estimulá-las na prática da construção do conhecimento, porque fazendo, elas aprendem. Pode-se dizer que esse entendimento não está equivocado, pois segundo Freire (2001, p. 26) “ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar”. Em outras palavras, o que o autor reforça é que fazendo se aprende a fazer. Essa proposição vale tanto para os alunos na construção dos seus conhecimentos, quanto para os professores no seu desenvolvimento profissional. Como é possível, por exemplo,

formar alunos que sejam leitores pelo prazer da leitura se nós professores não gostamos igualmente de ler?

Retomando as contribuições das professoras entrevistadas, foi possível observar que a Docente 5 sugere que a qualidade do ensino deve levar em consideração os interesses e as necessidades das crianças, trabalhando sempre de forma lúdica e faz uma referência ao ensino fundamental que, na visão da entrevistada, avalia as crianças quantitativamente.

Essa é uma problemática recorrente, que no meu entendimento é desnecessária, pois não podemos dicotomizar a educação infantil e o ensino fundamental porque são apenas etapas diferentes que ocorrem na formação das crianças, ambas muito importantes, uma vez que esta é a continuação ou a complementação daquela. Partindo desse pressuposto, podemos dizer que uma etapa anterior tem sempre o objetivo, o compromisso de preparar as crianças para a etapa seguinte.

Os relatos apresentados até aqui a partir das respostas das professoras entrevistadas indicam as compreensões de cada uma delas sobre o que é qualidade de ensino. Para consolidar essa discussão pode-se concluir que educação de qualidade envolve tudo o que foi dito pelas professoras, conforme afirma Carvalho (2005)

[...] para o desenvolvimento de o ensino de qualidade na escola, exige-se que ela seja concebida como ato de conhecimento, pensada e comprometida com a realidade sociocultural do estudante, na perspectiva do desenvolvimento da criatividade, da construção coletiva do conhecimento, discernimento ético e crítico no desvelamento do mundo do trabalho (CARVALHO, 2005, p. 15).

Vejamos que o desenvolvimento do ensino de qualidade não é tarefa simples, ao contrário, demanda respeito à realidade sociocultural dos alunos, criatividade, ética profissional, mas o comprometimento não apenas por parte dos professores me parece ser o ponto principal a ser considerado quando se trata de ensino de qualidade.

Antes de tudo, qualidade de ensino refere-se diretamente ao sujeito que pretendemos ajudar a formar, para que ideal de sociedade direcionamos os nossos esforços nas escolas. Partindo desse entendimento, após ouvir o que as professoras entrevistadas entendem como qualidade de ensino, perguntei-lhes com naturalidade

que concepção de sujeito elas acreditam que a escola pública pode ajudar a formar para a sociedade? Seguem as respostas das entrevistadas.

Escola Dona Benta – concepção de sujeito
Orientadora I
[...] Olha, posso falar no sentido geral assim que o nosso município as escolas oferecem muito em questão de jogos, essas coisas, orientações e aqui em Primavera você vê que aqui tem muita oportunidade para os jovens assim: vai a uma escola aqui tem aula de futebol, aula de dança, aula de música, tal no município geral. Então essa oportunidade muitas vezes o jovem não vai, mas, tem todo esse acesso aqui em Primavera. Tem uns que não vão mesmo porque não quer, porque não gosta ou tem preguiça, mas o município oferece a oportunidade de aprender. [...] Então, tem muita escola, comunidade mesmo que acha que esses negócios de valores, aprendidos na escola [...] muitas vezes, não ajuda isso. Então eles acham assim que esses valores aprendem mais na rua, na convivência com os amigos do que na própria escola.
Docente 1
[...] teve uma época em que o professor na sociedade era tido como um alguém equivalente a um doutor ou advogado hoje. Porque a nossa a nossa formação também fez um caminho inverso. [...] eu acho que a escola caiu de qualidade por dois motivos: primeiro porque a gente, logicamente, perdeu em questão de salário, mas perdeu também muita informação; o curso mais barato hoje é o de Pedagogia. A gente se forma mal. O curso de Pedagogia não é visto com tanta seriedade assim, tanto que os estágios de professores são de mentirinha. Os professores são mal pagos, é verdade, mas se tivesse uma prova, uma peneira, como a OAB, por exemplo, mais da metade ficaria pelo meio do caminho. [...] Então assim, que tipo de formação... Isso é uma das mazelas que eu vejo. A outra, é que a gente está formando cidadãos sem humanidade, simples assim. A gente não se interessa. Ah, mas a obrigação é da família. Concordo que a base de se ensinar valores é a família, mas na escola, a gente pode reforçar e muitas vezes, o reforço que a gente dá na sala de aula é o que ele vai ter.
Docente 2
[...] Sujeitos críticos, sujeitos humanos, pessoas que não pensam só em si próprias, mas que pensam no próximo, no outro. Pessoas que tenham esperança sempre de fazer o melhor, procurar viver o melhor. E isso tudo a base vai estar aqui na educação infantil, que é onde eles começam a vida escolar muito cedo e que aqui eles levam consigo uma boa bagagem, não só de conhecimento, mas como pessoas, como seres humanos. P: Mas, você acha que a escola pública está dando conta de fazer esse trabalho ou você acha que isso é um sonho, que a gente queria que fosse feito? Acredito que a escola pública tem tentado, mas que a gente precisa principalmente, da família, principalmente, da classe política em procurar fazer aquilo que eles têm que fazer, mas fazer o melhor para a sociedade e para os professores. E a gente sofre muito, porque tem muita coisa que gostaríamos de fazer, porém ainda falta muita coisa para melhorar.

Quadro 30: concepção de sujeito - Escola Dona Benta

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Esta pergunta está muito entrelaçada com a anterior que abordava a questão da qualidade do ensino, pois a concepção de sujeito está imbricada no projeto ideológico de sociedade que queremos construir. Assim, a Orientadora 1 da Escola Dona Benta, assegura que a escola pública em Primavera do Leste oferece muitas oportunidades aos jovens para que se além daquilo que é ofertado nas escolas, mas muitos jovens não se interessam porque não dão importância aos valores formativos sugeridos pela escola.

O relato da Docente 1 aprofunda um pouco mais a questão da formação embasada nos valores morais e familiares, mas faz uma crítica à escola quando esta

não assume a formação integral dos alunos. Ela diz que concorda que ensinar valores é obrigação da família, mas acredita que a escola também pode reforçar essa formação junto aos alunos.

No seu entendimento, houve uma época em que os professores já foram mais valorizados pela sociedade e atualmente, estão se desvalorizando cada vez mais. De acordo com ela, os professores de hoje em dia estão sendo muito mal formados, sobretudo nos cursos de Pedagogia que, segundo a Docente 1, não são mais “vistos com tanta seriedade assim, tanto que os estágios de professores são de mentirinha” (DOCENTE 1).

Entendo que essa questão deve ser tratada com muito cuidado, pois não podemos correr o risco responsabilizar apenas os professores pelo desprestígio de sua própria profissão. Ademais, Imbernón (2016) alerta que

[...] não podemos nos esquecer de um aspecto fundamental, a necessidade de deter desde o início um dos males que afligem da docência: a desprofissionalização e a atividade espontânea baseada em suas pré-concepções sobre a educação (IMBERNÓN, 2016, p. 131).

O que o autor sugere nada mais é do que combater o espontaneísmo tão presente dentro das práticas educativas, sobretudo, na educação infantil, onde muitas vezes, em nome da aprendizagem lúdica, se permite que as crianças façam de tudo. Na compreensão do autor,

O fato de os professores e professoras de educação infantil e primária fazerem cursos de graduação deveria significar um aumento do tempo de reflexão em uma carreira na qual este é bem escasso; tempo também para consolidar os conhecimentos e para organizar nas escolas algumas práticas mais elaboradas (Idem, p. 131).

Essa reflexão que o autor enfatiza e que é muito importante para o desenvolvimento da profissão docente, pode ser oportunizada permanentemente na formação centrada na escola como possibilidade de melhorar a prática educativa e combater o ativismo que se trata da prática sem a fundamentação teórica.

Na compreensão da Docente 2, a escola pública até tem tentado formar sujeitos críticos, mais humanos e solidários, mas a falta de colaboração da família, muitas vezes, não ajuda na formação desse cidadão que se envolve com o desenvolvimento da sociedade. Neste aspecto, em muitas situações, os professores e professoras acabam se frustrando e se sentindo mesmo impotentes por não conseguirem ajudar na formação do sujeito da maneira que gostariam.

Para continuar as análises sobre as concepções de sujeito que a escola pública pode ajudar a formar para a sociedade, vejamos as respostas das professoras entrevistadas na Escola Conselheiro.

Escola Conselheiro – concepção de sujeito
Orientadora II
[...] Cidadão de bem, pessoas tipo, para a vida, para enfrentar os problemas da sociedade, para ter bons estudos, para enfrentar a faculdade, tudo. Eu acho que a escola pública tem esse tem esse potencial de formar cidadãos que possam enfrentar a vida. [...] Talvez tenham o mesmo potencial, mas nem todos conseguem chegar numa faculdade, alcançar esses objetivos que poderia. Eu acredito que vai muito da Família, da questão familiar dos alunos e da sociedade, não sei, né. Muitos, nem todos conseguem estudar até o final da carreira, muitos param no meio do processo.
Docente 3
[...] O ideal seria que a escola pública também oferecesse condições da criança realmente aprender ter tudo do bom e do melhor e se formar realmente um cidadão decente, honesto no futuro. E poder contar assim com o apoio da família, mas hoje em dia, tá muito complicado isso. A família mesmo está muito ausente e quando se fala então, do ensino público, parece que fica um descaso maior ainda. Infelizmente, eu vejo que está sendo muito precária a educação pública nesse ponto, porque não se tem mais respaldo da família, porque muitas vezes, até do próprio sistema acaba assim tendo uma desvalorização.
Docente 4
[...] Crítico, pensador, participativo, pensante, é isso. P: Isso é o que você acha que a escola pode, mas escola está fazendo isso na sua concepção? Nem sempre, porque da mesma forma que eu penso na importância dessa fase agora, a gente vê, e eu pude ter essa experiência não muito boa, uma experiência um pouco amarga, enquanto coordenadora, que algumas pessoas, não a maioria, pensam que aqui é só ficar e cuidar, ainda estão na fase do assistencialismo e que não estão preocupadas ou conscientes da importância, dessa formação do sujeito enquanto sujeito crítico, pensante, participante do processo.

Quadro 31: concepção de sujeito - Escola Conselheiro

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

A Orientadora II em sua compreensão, esclarece que a escola pública tem o potencial para formar cidadãos de bem, sujeitos para a vida, pessoas capazes de enfrentar os problemas da sociedade, mas nem todas as famílias apoiam a escola em seu projeto de formação das crianças e jovens.

É interessante o entendimento da Docente 3 ao dizer que “o ideal seria que a escola pública também oferecesse condições da criança realmente aprender ter tudo do bom e do melhor e se formar realmente um cidadão decente e honesto no futuro” (DOCENTE 3). Na minha compreensão, cabem aqui duas interpretações. A primeira, refere-se ao fato de que a escola, na visão da Docente 3, precisaria trabalhar a formação científica dos alunos, mas não deveria se afastar dos valores morais que devem acompanhar a pessoa para ser um bom cidadão. A segunda interpretação que se apresenta como possível diz respeito ao ideal que a escola pública deveria ter para formar pessoas honestas e decentes no futuro. Ora, a escola precisa pensar no futuro sim, mas trabalhando com os alunos do presente para não visualizar os

seus produtos, que são os sujeitos da sociedade, sempre em uma perspectiva distante.

Ao fazer o questionamento sobre como a escola pública está contribuindo para a formação dos sujeitos para a sociedade, a Docente 4 respondeu prontamente que se forma pessoas críticas, pensadoras e participativas. Porém, quando perguntei se na sua concepção a escola está conseguindo fazer isso mesmo, a Docente 4 retrocedeu em sua resposta sob o argumento que muitas pessoas ainda veem a etapa escolar da educação infantil como assistencialismo, sobretudo, a etapa da creche, onde atende as crianças de zero a três anos de idade.

Essa discussão sobre as concepções de sujeito avançou diante das contribuições das professoras da Escola Rabicó.

Escola Rabicó – concepção de sujeito
Orientadora III
[...] Na escola, a gente procura o melhor; só que a escola sozinha não faz. A gente precisa de ajuda em casa. [...] Só que eu sozinha enquanto escola não consigo fazer sem a colaboração dos pais, da família. Então assim, eu acho que tem que ter uma ligação família e escola para que a escola pública possa andar, possa ter um caminho. [...] A escola tem feito alguma coisa a mais para trazer essas famílias para dentro (vamos pensar na nossa escola da Educação Infantil)? Sim, a nossa escola; vou tirar pela nossa escola porque as outras a gente não tem o contexto. A nossa escola tinha. Nós fazíamos projetos, aonde os pais iam, liam histórias, participavam de confecções de brinquedos, ensinavam brincadeiras para as crianças. Então assim, os pais eram muito participativos muito ativos no desenvolvimento da criança dentro da escola.
Docente 5
[...] A missão da escola dizem que é formar sujeitos críticos, né? Só que hoje eu não vejo muito isso, porque vai mudando, às vezes, a educação e nós não estamos tendo crianças pensantes. [...] E tem os que têm dificuldade e o professor ele não tem como ele dar o atendimento que criança necessita, não que ele não queira, mas que tem dificuldade porque são 28, 25, tem escolas que são 30 crianças e nós, hoje, não estamos formando seres pensantes críticos. [...] Então assim, a forma, o gosto que eu tenho pela leitura, eu não vejo hoje. [...] Eu vejo muitos seres alienados, que não conseguem pensar, que não conseguem entender o seu direito. Eu ainda fico na dúvida de que essa responsabilidade, que não é só do professor. [...] Da parte também da família, que hoje, os pais não têm tempo. [...] Hoje os pais não tem tempo útil, porque às vezes está com o filho, mas não está com filho. Então, assim desde a família eu acho que já complica essa questão de ter um sujeito pensante.
Docente 6
[...] Olha, desde pequeno, a gente já tem que debater com os nossos alunos sobre respeito, solidariedade, amor, saber tratar o outro, tirar o preconceito. E aí ensinar ele a receber crítica porque as críticas faz parte da nossa vida. [...] Conscientizando que hoje ganha, amanhã se perde, mas que eu posso correr atrás da perda e recuperar. Então, tem que já ir trabalhando os conceitos com eles desde pequenininho, discutindo e colocando eles para pensar e refletir sobre o que vão responder. [...] Apesar de que os pais estão muito falhos e não estão ajudando muito, porque a gente trabalha os conceitos e os pais não trabalham mais conceitos nenhum com as crianças. Então, tá difícil da gente formar um cidadão porque a família não tá ajudando.

Quadro 32: concepção de sujeito - Escola Rabicó

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Conforme as professoras foram apresentando as suas concepções de sujeito que a escola pública pode ajudar a formar para a sociedade, a questão da falta de

apoio das famílias foi quase uma unanimidade. Foi então que resolvi perguntar à Orientadora III se a escola onde ela trabalha tem feito alguma coisa para trazer as famílias para participar da vida escola das crianças. A resposta foi que a escola desenvolveu alguns projetos que envolviam a participação dos pais em várias atividades, como leitura e contação de histórias, confecção de brinquedos e realização de brincadeiras, entre outras.

Foi uma grata surpresa e uma contribuição, no meu entender, muito significativa, pois pode ser uma possibilidade muito interessante de desenvolvimento coletivo da escola em parceria com a família, originado no seio da própria comunidade escolar e agora, através desta pesquisa está sendo socializado com todas as escolas que tiverem interesse.

Antes de pronunciar a concepção de sujeito que venho defendendo ao longo deste trabalho quero fazer uma reflexão sobre o papel do educador embasado na compreensão de Freire (2015) de que

[...] uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica (FREIRE, 2015, p.116).

Entender essa perspectiva de Freire sobre as tarefas do educador progressista é fundamental para expressar a concepção de sujeito participativo do seu processo de construção do conhecimento, na qual o papel do professor ou da professora deve ser o de estimular a busca contínua pelo ato de conhecer. Pensar em um sujeito participativo pressupõe conceber que “como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória” (Idem. p. 116).

Freire fala de uma incompetência provisória, pois ao inteligir o objeto, o sujeito passa a superar o desconhecimento e a construir um novo saber. É neste sentido que compreendo que a atuação dos professores e professoras deve ser de possibilitar aos sujeitos a legitimação do seu conhecimento, mediado sempre pelo senso crítico, pela criatividade e pela curiosidade.

A próxima categoria de análise levanta algumas questões acerca da participação, da mobilização e do engajamento dos profissionais docentes para contribuir com o desenvolvimento da carreira do magistério, considerando também os demais participantes não docentes que atuam nos espaços das escolas.

4.4.3 Engajamento, participação e resistência

Entender como deve ser compromisso com o desenvolvimento da profissão docente a princípio pode parecer uma tarefa simples, pois a lógica seria que a maioria estivesse sempre envolvida com as questões de suas conquistas profissionais. No entanto, por uma série de fatores que perpassam desde o descrédito nos movimentos sindicais, na adoção de políticas de contratação de pessoal repressivas até a desvalorização salarial e social, esse envolvimento nem sempre ocorre.

Mobilizar as classes e as categorias profissionais, como é o caso dos professores, para lutar por seus direitos nos dias atuais, onde os governos são, em sua maioria, descompromissados com o projeto de desenvolvimento social, que pregam abertamente que não querem saber da aprovação popular é um trabalho dos mais complexos para se realizar. A ideologia do capitalismo, do mercado de trabalho, da racionalidade técnica tem produzido nas massas populares, na camada de mais baixa renda uma espécie de anestesia ou uma falsa consciência alienada em que tudo se aceita sem questionar, sem se levantar para lutar pela garantia dos direitos conquistados e menos ainda para a conquista de novos.

Infelizmente, o que está acontecendo nos tempo de agora configura “o desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente” (FREIRE, 2015. p. 139). Essa alegria de que Freire fala é que caracteriza o prazer que nos motiva a exercer com gosto a prática do magistério, dentro dela nos mobilizar para a luta que vai garantir as conquistas, os avanços, as melhorias para o desenvolvimento da profissão docente.

No intuito de compreender como ocorre o envolvimento, a participação dos profissionais da educação sob a perspectiva das professoras entrevistadas, selecionei três perguntas do roteiro das entrevistas, conforme apresento a seguir.

Na primeira pergunta, procurei entender como as professoras entrevistadas estão contribuindo para a formação continuada nas escolas em que atuam. Nesta etapa das análises, acho importante situar os leitores mais uma vez de que as Orientadoras 1, 2 e 3 participaram do grupo de estudos “Aprofundamento Teórico dos Orientadores da Educação Infantil”, ofertado pela equipe de formadores da SMEE com o intuito de fortalecer a formação nas escolas. Diante dessa compreensão, passemos às análises das contribuições das professoras entrevistadas na Escola Dona Benta:

Escola Dona Benta – contribuição para a formação na escola
Orientadora I
[...] Eu me esforcei muito para levar as dúvidas pras formadoras para trazer as meninas aqui para explicar, sempre perguntar o que eu pude ver ao meu alcance né. [...] quando tive oportunidade de ir lá fazer as perguntas pra Gil e pra Mari, trazer as meninas aqui, levar as perguntas para eu perguntar as coisas para Gil e para as meninas, sabe? Eu me esforcei. P: Mas para você, como foi essa experiência de estar como orientadora? Nossa, foi bom hein, Paulo! A gente aprende muita coisa.
Docente 1
[...] Então, eu contribuo me dispondo como mediadora e quando chega minha vez de ser mediador - que a gente faz uma escala - eu preciso pesquisar antes. Preciso me inteirar do tema, pesquisar antes e encontrar estratégias de expor esse conteúdo, instigar também as perguntas. Então, eu tenho que estar estudando para que o meu conteúdo que eu selecionei aqui para gente discutir, entender, debater, seja entusiasmante, porque já é cansativo, que vem depois das 17h00min está todo mundo cansado.
Docente 2
[...] Participando da formação continuada e tentando aproveitar o máximo daquilo que nos é oferecido, das trocas de experiências, daquilo que é conversado, tentando assimilar ao máximo para poder estar colocando em prática na hora da realização do meu trabalho.

Quadro 33: contribuição para a formação na escola - Escola Dona Benta

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

A resposta apresentada na fala da Orientadora I, da Escola Dona Benta, evidencia o seu esforço para contribuir com a formação permanente centrada na escola, mas ressalta também que a experiência enquanto orientadora da formação foi positiva, em outras palavras, de grande aprendizado. Merece igualmente destaque o envolvimento, troca de informações que ela afirmou ter com as professoras formadoras da SMEE, que funcionava como um aporte para ajudar na compreensão dos estudos realizados na escola.

No âmbito da escola, a Docente 1 relata que contribuiu para a formação permanente ao se disponibilizar para mediar alguns encontros, com as pesquisas

que realizou sobre as temáticas que foram estudadas, apesar do cansaço depois de uma jornada de trabalho.

Finalmente, a Docente 2 apresenta uma resposta que simplifica, mas não diminui a importância da sua participação no processo formativo ao dizer que é participando e tentando aproveitar ao máximo a formação oferecida, as trocas de experiências para colocar em prática na sua sala de aula. Diante de uma resposta tão óbvia, me parece salutar fazer a seguinte reflexão: Como deve ser a minha participação na formação permanente da escola em que eu desenvolvo o meu trabalho?

Continuando o trabalho de análise sobre as contribuições para a formação permanente nas escolas, vejamos as respostas das professoras da Escola Conselheiro:

Escola Conselheiro – contribuição para a formação na escola
Orientadora II
Então, eu penso que a minha contribuição como orientadora na escola poderia ter sido mais ativa, melhor, porque nem sempre o tema que a gente estudava na escola era o tema que a gente estudava no grupo de orientadores. Mas a gente sempre conseguia ajudar de alguma forma na hora da discussão, sempre conseguia tirar algumas dúvidas de alguns professores na discussão. E assim, de incentivá-los porque eles sempre falavam em oficinas, em coisas diferentes que tinha que ter. Então, eu consegui compreender na sala de orientador que a teoria também é importante para desenvolver a prática.
Docente 3
[...] Eu acho que levando os problemas que eu vejo que acontecem dentro da minha sala de aula e também o que eu percebo dentro da própria escola, para a gente poder estar levando em consideração e tentando estudar cada caso que acontece, para estar podendo desenvolver melhor as coisas e resolver, solucionar esses problemas.
Docente 4
[...] Levantando hipóteses, dúvidas e questionamentos, que por sinal faço muitos e trazendo a contribuição significativa no desenvolvimento da prática referente ao tema estudado, abordado, mediando alguns encontros, que por sinal, vão ser os próximos. Dessa forma.

Quadro 34: contribuição para a formação na escola - Escola Conselheiro

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Logo no início de sua fala a Orientadora II, da Escola Conselheiro fala que nem sempre o tema estudado na escola era o mesmo discutido no grupo de estudos. Assim levanta uma problemática que, segundo ela, atrapalhou um pouco a sua contribuição para a formação permanente na escola, mas afirmou que sempre conseguia ajudar de alguma forma nos momentos de dúvidas. Entre as possibilidades de ajudar os seus pares, a Orientadora II disse que se dedicou a incentivá-los nos estudos das teorias, uma vez que os professores sempre se mostravam mais favoráveis à realização de oficinas pedagógicas.

A Docente 3 entendeu que contribuiu para a formação permanente centrada na escola problematizando no grupo de discussões as questões vivenciadas na sua sala de aula para que, estudando os problemas, pudesse resolvê-los melhor, solucioná-los no campo da prática cotidiana.

Esse entendimento se aproxima do que a Docente 4 disse realizar para colaborar com a formação na sua escola, ao levantar as dúvidas, questionamentos e hipóteses para as discussões sobre a prática educativa em sala de aula. É importante entender que o fato de valorizar a formação, de participar dos estudos, já é uma forma importante você estar auxiliando no desenvolvimento da formação na sua escola. Entender que a formação é importante para o desenvolvimento da profissão docente, já é um ponto muito positivo para a consolidação do processo formativo.

Escola Rabicó – contribuição para a formação na escola
Orientadora III
[...] Assim, como eu tinha dito antes era muita a leitura na escola, né. Eu comecei introduzir mais debate. A gente tem que debater, a gente tem que trocar informações. Olha, lá nós trabalhamos assim, nós estudamos isso. Eu trazia o que era estudado lá, porque às vezes, assim alguém tinha dificuldade no começo para entender a nova a proposta de educação infantil. Então, lá eu levava a dúvida e trazia a solução para ela, entendeu? Então assim, eu procurava fazer esse intermédio ou, às vezes, tinha um assunto lá que eu achava interessante da gente debater na escola, eu trazia também. Olha, nós estudamos tal livro, nós lemos um artigo, lemos um trecho disso; eu achei interessante que eu sempre trazia e levava as informações.
Docente 5
[...] Eu contribuo como eu te falei que hoje mudou. Então assim, a gente contribui com as experiências que, por mais que as minhas não são muitas, apenas cinco anos atuando formada, mas a gente já carrega, porque em quatro anos a gente já passou por muitas crianças. Então assim, eu contribuo quando eu falo as minhas experiências, quando eu falo para um colega que aquilo ali deu certo para mim, que talvez dê certo para ele, ou quando até mesmo eu sou mediadora, além do texto que eu trabalho posso pesquisar outras fontes, não ficar apegado só naquilo ali.
Docente 6
[...] Eu digo assim, que participando, me disponibilizando para ir lá participar lá; voltar, tirar as dúvidas dos meus colegas, eu acho que isso é uma contribuição valiosa, porque assim: eu tiro o meu tempo ao invés de estar com a minha família. Não, eu vou lá porque eu vou buscar conhecimento lá para mim e para distribuir para os outros que precisam também. Então, acho que essa é uma contribuição importante, que além de eu não faltar, de estar sempre ali buscando, eu me disponho a ir lá estudar e trazer o conhecimento.

Quadro 35: contribuição para a formação na escola - Escola Rabicó

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Compreender que cada sujeito tem uma colaboração diferente, que cada um pode complementar a formação na escola em que atua, parece ser uma lógica a ser cultivada para a consolidação das práticas de formação permanente, pois são os sujeitos envolvidos no processo que podem orientar melhor do que ninguém, o

trajeto que a formação deve percorrer para ajudar no seu desenvolvimento profissional.

No entendimento da Orientadora III da Escola Rabicó, a sua contribuição para a formação permanente na sua escola deu-se no fortalecimento e na importância que, com a sua ajuda, a escola passou a envolver-se nos debates, ao invés de parar apenas nas leituras dos textos, sem refletir ou associá-los à prática do dia a dia. A sua função, entre outras, era a de levar as dúvidas para serem debatidas no grupo de estudos dos orientadores e devolver para a escola uma solução ou uma sugestão de novos estudos.

Merece destaque o engajamento apresentado pela Docente 6, da Escola Rabicó, ao se disponibilizar para buscar o conhecimento e compartilhar com as demais pessoas da escola em que trabalha. Essa é uma atitude digna da maior admiração sim, mas não deveria ser uma prática constante na profissão docente? Afinal, o grande desafio do magistério, não é construir o conhecimento com os alunos, numa dimensão científica, ética, moral e social?

A esse respeito Freire (2015, p. 94) alerta que “ensinar exige comprometimento, pois [...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”. Uma reflexão que faço aqui é que muitas vezes, achamos que a formação permanente é uma obrigação e mais ainda, que é uma opção.

No meu entendimento, não é nem uma coisa, nem outra. Não é uma obrigação porque, em tese, ninguém pode nos obrigar a nada. Entender a formação como obrigação é um dos maiores equívocos no desenvolvimento da profissão docente, uma vez que é nela que temos a oportunidade de refletir sobre as nossas práticas, de conhecer e interpretar coletivamente, novas teorias ou novas abordagens.

Também não coloco a formação permanente como uma opção porque acredito que é um processo indissociável da prática educativa. Digo isso simplesmente por entender que trabalhar com a educação pressupõe estar sempre em busca do conhecimento que é a principal ferramenta de trabalho de um profissional docente.

Na tentativa de compreender melhor como a formação pode contribuir para o processo permanente de desenvolvimento profissional, perguntei às professoras que entrevistei se, na concepção delas, a formação ofertada pela SMEE durante os anos de 2015 e 2016 atendeu as reais necessidades formativas dos profissionais da educação. As respostas à esse questionamento apresentaram algumas diferenças, conforme podemos ver no quadro a seguir:

Escola Dona Benta – formação e necessidades formativas
Orientadora I
[...] Sim, sinceramente, sim porque a gente só estuda aquilo que a gente precisa. A gente só vai atrás dos temas porque a gente realmente sabe que vai precisar e se é necessário para nós, eu acho que sim.
Docente 1
[...] Agora sim, eu falo para você que de dois anos para cá agora começa a entrar no que eu acredito que seja necessário para atender as nossas demandas. Agora, o que eu digo para você é justamente: tem que se repensar a questão da formação, inclusive, para não se tornar entediante e sem significado para os outros servidores não docentes.
Docente 2
[...] Na verdade, eu acho que não, porque particularmente, eu gostaria que a formação continuada tivesse sim, estudo de temas relacionados àquilo que a gente sugere. Porém, também deveria ter mais trocas de experiência no que se diz respeito à prática escolar, assim como as oficinas, assim como um trabalho voltado realmente assim para o nosso trabalho em si. Porque nós temos que estudar sim, mas a gente também tem que trocar experiências com os outros profissionais, adquirir um conhecimento prático, porque muitas vezes, o que a gente vê são professores como eu, recém-formados, sem muita prática, precisando ainda de um pouco mais de conhecimento na prática.

Quadro 36: formação e necessidades formativas - Escola Dona Benta

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Conforme a resposta da Orientadora I, da Escola Dona Benta, a formação permanente ofertada pela SMEE atende as necessidades formativas de todos os profissionais docentes da sua escola. Essa opinião foi reforçada pela Docente 1 ao afirmar que sim, mas de dois anos para cá, ou seja, a partir de 2015, ano em que inicio-se essa nova proposta formativa da SMEE. Não obstante, a Docente 1 alerta para redobrar o cuidado com a formação para que esta não se enverede pelos caminhos do tédio e da falta de significado, sobretudo, para os demais servidores que não são professores.

Sobre essa problemática, Freire ao tratar da importância da integração entre teoria e prática na formação permanente, orienta

[...] a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal alta-mente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p. 37).

Considerando as contribuições das professoras entrevistadas, não é difícil perceber que as dificuldades de compreender a nova proposta para a educação infantil, a necessidade de se fortalecer teoricamente para compreender e melhorar a qualidade da prática, tudo isso está perfeitamente alinhado com a compreensão de Freire acerca da formação permanente. As percepções podem ser alcançadas passo a passo dentro de uma proposta de estudos que tenha como foco principal a reflexão sobre a prática educativa dos profissionais docentes.

Observei com muita atenção a proposição feita pela Docente 2 de que a formação precisa de ter mais atividades relacionadas com a prática, ou seja, deveria ter oficinas pedagógicas, pois segundo a professora, muitos docentes ainda estão novatos na profissão e necessitam de adquirir o conhecimento prático e, para isso ela sugere mais a troca de experiências.

Compreendendo que a formação permanente se funda na prática de analisar a prática, conforme apontou Freire (2001), ao refletir sobre a prática nos momentos da formação permanente centrada na escola, essa troca de experiências já estava acontecendo. Isso não significa que não se pode introduzir mais momentos interativos sobre as práticas educativas em sala de aula, ou que se possa criar algum curso ou grupo de estudos que ajude as professoras com pouco tempo de atuação a se desenvolver para melhorar a prática.

Avançando um pouco mais na discussão sobre formação permanente e as necessidades formativas, adentremos nas respostas das professoras entrevistadas na Escola Conselheiro.

Escola Conselheiro – formação e necessidades formativas
Orientadora II
Eu acredito que sim. Poderia ser melhor, mas eu acho que tá. Olha, eu acho que os que se interessam, os que querem, eu acho que sim. É que tem muitos que não querem... Eles não têm interesse. Mas, poderia ser melhor. P: Você poderia dizer um pouco como você acha que poderia ser melhor? Eu acho que essa formação poderia ter uma pessoa da formação, da secretaria, nas escolas para tá ajudando na discussão dentro da escola.
Docente 3
[...] Atende em partes eu acho. Total não consegue atender não, porque ainda é um pouquinho falho. P: Você poderia especificar um pouco mais sobre essas falhas você acha que existem? Eu acho que eles deveriam dar mais suporte, oferecer mais recursos e tentar ter mais contato, ficar realmente junto com as escolas. Isso eu acho que fica um pouco falho, porque a coordenação mesmo, que nem da educação infantil nossa ali, eram poucas vezes que conseguia estar realmente dentro da escola ajudando. [...] Então, acho que teria que ter mais respaldo deles junto com a escola.
Docente 4

[...] Atende, até porque o diagnóstico que é feito no início, vai se levantar as necessidades e aí vai dar o suporte para que isso seja abordado de uma forma que vai contribuir para a solução ou para a facilitação do processo.

Quadro 37: formação e necessidades formativas - Escola Conselheiro

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

De antemão, a Orientadora II, da Escola Conselheiro, afirma que a formação permanente centrada na escola ofertada pela SMEE atende as reais necessidades de todos os profissionais da escola. Mas em um segundo momento, ela sugere que poderia melhorar, por exemplo, se a SMEE disponibilizasse uma pessoa (formador ou formadora) para ajudar no desenvolvimento dentro da escola.

Essa é uma sugestão interessante, contudo, compreendo que não seja fácil de ser contemplada em sua totalidade, pois há uma grande dificuldade de liberação de pessoal para trabalhar na formação permanente, por uma série de questões que vão desde a indisponibilidade financeira até a falta mesmo de conseguir encontrar profissionais que estejam dispostos a contribuir com a formação nas escolas. De qualquer forma, fica aqui esse registro como uma possibilidade interessante de tentar melhorar a formação nas escolas públicas de Primavera do Leste.

Observando a fala da Docente 3, percebi que em linhas gerais ela sugeriu mais suporte, mais contato com a escola por parte da equipe de formadores da SMEE. Com outras palavras, a Docente 3 reforçou aquilo que foi proposto pela Orientadora II anteriormente.

Nesta mesma escola, a Docente 4 acredita que, a partir do momento que se passou a fazer o diagnóstico para a elucidação das temáticas que foram estudadas, a formação permanente trabalhou com as dificuldades reais dos profissionais docentes, atendendo as suas necessidades. Neste caso, percebi que a Docente 4 potencializou muito o diagnóstico, como se a realização deste fosse a única condição necessária para contemplar os interesses de todos os profissionais da escola.

Este entendimento inspira alguns cuidados, pois outros fatores interferem na oferta de uma formação permanente que seja capaz de contemplar os interesses, se não de todos, mas da maioria dos profissionais docentes, entre eles, a participação do pessoal da limpeza, da cozinha, da secretaria, etc.

Continuando essa reflexão sobre as necessidades formativas, que deve considerar também as contribuições do pessoal de apoio, ou seja, os não docentes, passemos a analisar as respostas das professoras entrevistadas na Escola Rabicó.

Escola Rabicó – formação e necessidades formativas
Orientadora III
[...] Dentro da escola, sim; todos são contemplados. Nem todos participam, mas porque não querem, entendeu? Não é porque a escola não oferta; alguns não participam. P: E você acha então que atende às reais necessidades de todos os profissionais da educação? Sim, atende.
Docente 5
[...] Ela atende. De todos os profissionais aqui da escola eu acho que sim, porque se já partir dela a ideia do diagnóstico, se a escola fez as entrevistas com os pais, com os professores, com os profissionais, essa ideia partiu de lá. Então assim, atende as nossas necessidades, porque a partir do diagnóstico a gente compreende o que a gente precisa e traz isso para nossa realidade. Então, eu acredito que sim, que atende a todos nós.
Docente 6
[...] Totalmente, não. Porque assim, o professor, principalmente na educação infantil, ele tem muitas datas comemorativas que ele tem que fazer trabalhos. E além dessas dez horas que a gente tem para realizar hora-atividade aqui, a gente ainda tem que ter essa segunda-feira ou qualquer outro dia da semana, que a gente tem para fazer o estudo. E as lembrancinhas tomam muito tempo nosso; porque tem que fazer em casa, porque na hora-atividade, não dá tempo. E a gente às vezes até propõe que pelo menos umas duas aulas teria para a gente fazer as lembranças, para a gente trabalhar sucata, fazer brinquedo, fazer alguma coisa que ajuda na sala de aula, mas a secretaria educação não permite que a gente faça isso; é para ser somente estudo (refere-se ao estudo das teorias), que a gente acha que também é valioso você trazer sucata, preparar brinquedo, num todo. Todo mundo tá participando, todo mundo está ali junto e é uma coisa riquíssima.

Quadro 38: formação e necessidades formativas - Escola Rabicó

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

De acordo com a compreensão da Orientadora III, da Escola Rabicó, a formação permanente ofertada na sua escola contempla as necessidades formativas de todos os envolvidos no projeto, pois o diagnóstico abarca todos os sujeitos do processo formativo da escola. Mas, a Orientadora III relata que mesmo fazendo o diagnóstico para identificar as problemáticas reais da escola, alguns profissionais não participam da formação permanente.

A Docente 6 reforça a ideia da necessidade de momentos de oficinas pedagógicas na escola, sobretudo, para a confecção de brinquedos com sucatas e lembrancinhas para as datas comemorativas, pois no relato da professora, não dá tempo de fazer tudo dentro do período destinado à hora-atividade na escola.

A busca pelo desenvolvimento profissional é um tema recorrente em todas as profissões e não poderia ser diferente na carreira do magistério. Mas, saber da sua importância não garante a mobilização, o envolvimento no processo. Partindo desse pressuposto e com a intenção de conhecer a maneira como cada professora

entrevistada se faz sujeito da sua profissão, realizei a seguinte pergunta: Como você entende que deve acontecer o seu desenvolvimento profissional e como você tem se envolvido nesse processo?

Os relatos apresentados pelas professoras que participaram da pesquisa apontam para uma preocupação praticamente unânime da necessidade de se desenvolver profissionalmente para atuar no espaço da escola, conforme podemos analisar em seguida.

Escola Dona Benta – participação no desenvolvimento profissional
Orientadora I
[...] Ultimamente eu pesquiso muito usando a minha internet eu pesquiso né. Aí, que eu acho, eu procuro desenvolver em sala; mais a questão das artes. [...] Então, eu pesquiso, pergunto para as colegas e estou tentando desenvolver bem o meu trabalho dentro daquilo que eu acho correto.
Docente 1
[...] Então Paulo, eu procuro sempre ler muito. O meu desenvolvimento profissional vem dessa minha preocupação de todo dia quando chega ao final do dia eu analisar o que eu fiz na sala de aula, o que eu planejei, o que eu fiz e o que deu certo, o que não deu. [...] Então, o meu desenvolvimento profissional eu vejo assim. E analisando, durante esses 17 ou 18 anos aí estando em sala de aula no trabalho de magistério, o que eu mudei na minha prática e na minha forma de pensar, você entendeu? Eu percebo a diferença bem grande sabe.
Docente 2
[...] Com muito interesse de sempre estar se autoavaliando profissionalmente para poder tentar fazer o melhor e não só se autoavaliando, mas buscando de todas as formas o conhecimento necessário para você melhorar cada vez mais o seu trabalho.

Quadro 39: participação no desenvolvimento profissional - Escola Dona Benta
 Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

A pesquisa nos sites da internet foi apontada pela Orientadora I da Escola Dona Benta como a ferramenta principal de busca, para melhorar a sua prática em sala de aula. Por mais que esta resposta seja aparentemente simples, é notório que a internet oferece uma gama muito diversificada de informações que podem sim auxiliar significativamente no desenvolvimento de pesquisas muito interessantes para melhorar a prática educativa nas escolas. O que eu tenho percebido, sobretudo através dessa pesquisa, é que não podemos nos distanciar dos livros, das teorias que muitos pesquisadores consumiram seu tempo e sua intelectualidade para deixar suas contribuições nos mais diversos campos científicos.

De acordo com o entendimento da Docente 1, o seu desenvolvimento ocorre motivado pela sua preocupação com o resultado do seu trabalho na sala de aula e reconhece que a sua prática, a sua maneira de entender mundo mudou ao longo da sua carreira no magistério.

Essa constatação se explica pela transformação que ocorre na sociedade diante do tempo. Hoje o mundo é tecnológico, as pessoas são muito mais

conectadas pelas redes sociais, pelas notícias instantâneas. A educação vivencia os avanços, as contradições, sofre interferência, mas também contribui, passa por inúmeras transformações, mas também transforma e é por isso que é um fenômeno social.

Na percepção da Docente 2, compreender a própria prática criticamente passa a ser um caminho viável para o seu desenvolvimento profissional a partir da autoavaliação e da busca constante pela melhoria das suas práticas.

Escola Conselheiro – participação no desenvolvimento profissional
Orientadora II
[...] Eu sempre busco estudar e fazer cursos assim, para cada dia sermos um profissional melhor. Olha, eu me envolvo em tudo que tem que eu possa participar eu estou participando. A escola, quando, o que precisar de mim, eu estou sempre disponível, disposta a contribuir e nos cursos, leituras. Através de estudos, da formação que é muito importante e dentro da escola, tentando fazer o melhor.
Docente 3
[...] Então, ele tem que acontecer melhor maneira possível. Falo que vai tudo do empenho de cada professor, cada profissional tem que saber que está ali para poder estimular a criança, fazer a criança aprender, a desenvolver a criança. Então, eu acho que o meu envolvimento nesse processo está normal assim, está indo dentro da normalidade. P: As condições que devem ser ofertadas para esse desenvolvimento, você acha que deve partir de quem? Em primeiro lugar, da gestão pública, porque eles que são os mantenedores, no caso. Então, em primeiro lugar, seria da gestão pública e depois o empenho do professor vale muito e também da família, mas em primeiro lugar, da gestão.
Docente 4
[...] De forma segura, pautado nas minhas experiências e no meu no meu saber, desde que isso esteja em consonância com as leis e a teoria que embasa o meu desenvolvimento. P: E como você tem se envolvido nesse processo desenvolvimento? Estudando, lendo, me inteirando. [...] Coletivamente é compartilhando. O meu desenvolver coletivamente, nesse processo é compartilhando experiências.

Quadro 40: participação no desenvolvimento profissional - Escola Conselheiro

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

O envolvimento nos espaços formativos oferecidos pela escola ou pela SMEE aparece como uma forma de contribuição no entendimento da Orientadora II, da Escola Conselheiro que disse estar sempre disposta para contribuir com a escola naquilo que for necessário, tentando sempre fazer o seu melhor. Estar disponível para ajudar os colegas de profissão e a escola como um todo é uma qualidade muito interessante, pois facilita o desenvolvimento de um trabalho coletivo com vistas a integrar os sujeitos no espaço da escola.

Em seu relato, a Docente 3, evidencia que o desenvolvimento depende do esforço de cada profissional em estimular e proporcionar a aprendizagem das crianças e afirma que o seu desenvolvimento está acontecendo dentro da

normalidade. Diante dessa compreensão, faço a seguinte reflexão: O que pode ser entendido como normalidade no desenvolvimento profissional?

A Docente 4 relata que seu desenvolvimento deve acontecer de forma segura, pautado em suas experiências, repetindo as leis e as teorias que embasam o seu conhecimento. E complementa que o seu envolvimento ocorre por meio dos estudos, das leituras, do compartilhamento de experiências.

Percebi, ao longo desta pesquisa que as questões sobre o desenvolvimento profissional e a formação permanente precisam ser mais aprofundadas junto aos profissionais da Rede Municipal de Educação para que possa desenvolver a consciência sobre essa problemática de suma importância na carreira do magistério.

Para complementar essa discussão, vamos analisar os relatos das professoras entrevistadas na Escola Rabicó.

Escola Rabicó – participação no desenvolvimento profissional
Orientadora III
[...] Eu tento desenvolver o meu trabalho em cima do que tem significado para criança, né. Não adianta eu ir lá, falar, falar, fazer o negócio, mas se não tiver significado... Então eu tenho que trabalhar em cima do concreto, do que a criança faça e faça do jeito dela... [...] Vamos dizer assim, quando eu comecei era totalmente diferente; eu pensava de uma forma totalmente diferente do que eu penso hoje. [...] Então assim, eu acho que melhorei muito esse meu desenvolver a criança; eu acho que hoje eu ensino, mais o que elas querem aprender. [...] Fui melhorando, aperfeiçoando a prática. Porque não adianta, conforme você vai passando os anos a gente tem que aperfeiçoar, não pode regredir.
Docente 5
[...] Eu sempre busco me atualizar, buscar mais conhecimento também, que hoje eu tenho essa realidade, amanhã eu posso ter outra. Então, eu sempre busco mais conhecimento. Eu tenho minha faculdade, tenho uma pós e vou fazer outra pós agora e futuramente, eu quero fazer um mestrado também, porque o professor é um profissional que não pode parar, ele deve estar sempre buscando novos conhecimentos, porque a realidade das crianças, adolescentes e adultos muda todos os dias.
Docente 6
[...] Eu acredito que deve acontecer... A cada dia eu tenho que buscar conhecimento, tenho que refletir sobre o meu trabalho, se eu estou conseguindo atingir os meus objetivos, observar se meus alunos estão crescendo num todo com o meu trabalho. [...] Procuo trabalhar certo, procuro buscar meu próprio conhecimento, fazer um bom trabalho. Eu sei que a gente, ninguém é 100%, mas eu procuro fazer um bom trabalho, procuro assim, estar buscando aquilo que vai me ajudar. Se eu tenho dificuldade com alguma coisa, eu fico preocupada, eu tenho que buscar solução, porque daí assim, aquilo me preocupa, me tira o sono e eu fico triste.

Quadro 41: participação no desenvolvimento profissional - Escola Rabicó
 Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Diante do que foi revelado nos relatos das professoras entrevistadas sobre como ocorre o desenvolvimento profissional e como elas se envolvem nesse processo, vejo a necessidade de esclarecimento quanto à formação permanente, à capacitação e ao desenvolvimento profissional.

De acordo com Imbernón (2016) é possível que alguns gestores públicos direcionem seus esforços para a capacitação dos profissionais docentes, para que estes possam melhorar tecnicamente, mas não preocupam muito com o seu desenvolvimento profissional. Mas, o que é o desenvolvimento profissional?

Essa compreensão precisa ser absorvida pelos profissionais docentes para que possam lutar mais conscientes por seus direitos. Sendo assim, Imbernón esclarece que o desenvolvimento do professorado não acontece apenas através da formação permanente e acrescenta

[...] não é verdade que o desenvolvimento profissional de professores se restrinja unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmos, ao desenvolvimento cognitivo ou ao teórico, mas é tudo isso e muito mais, pois deve ser inserido em uma situação trabalhista (salário, clima de trabalho, profissionalização, etc.) que permite ou impede a realização de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2016, p. 185).

Em hipótese alguma o autor estabelece que a formação seja menos importante ou menos necessária, ao contrário, ela é parte integrante de uma série de fatores que convergem para o desenvolvimento profissional dos professores. O que não se pode é reduzir essa compreensão porque se corre o risco de maximizar a formação como se fosse a redentora de todos os problemas que cercam a carreira do magistério e limita a compreensão dos profissionais para a mobilização em favor das conquistas e da manutenção e consolidação dos direitos já adquiridos.

Oportunamente, entendo que essa discussão deve permear mais os momentos de reflexão sobre a prática docente para que possamos, a partir desse entendimento, adquirir a consciência necessária para lutar pela consolidação do Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS) que está se arrastando há vários anos em nosso município.

Tenho consciência das dificuldades que enquanto profissionais da educação, enfrentamos seja pela rotina do trabalho desgastante, seja por nossas atribuições também junto aos afazeres familiares, mas não podemos nos deixar enfraquecer a ponto de abandonarmos a consolidação, o fortalecimento da nossa carreira profissional.

É possível que a compreensão sobre a formação permanente e o desenvolvimento profissional ajude a diminuir a resistência em participar da formação permanente centrada na escola que tem sido uma problemática constante

a permear os espaços formativos das escolas. Essa constatação surgiu a partir das respostas sobre a seguinte pergunta feita às professoras entrevistadas: Há resistência dos profissionais da educação participar da formação continuada? Por que da resistência?

Escola Dona Benta – resistência à formação permanente
Orientadora I
[...] Não. Quem participa... tem aquelas coisas do dia a dia, tipo: tô cansada, aquelas coisas que todos temos de vez em quando. Mas, a gente participa não tem nada disso de dizer assim: hoje vou desistir, não vou fazer mais isso; não, nada que impeça de fazer isso não. Até mesmo em 2016, a gente tava com problema por causa dos filhos – tava uma polêmica: trazer ou não trazer os filhos para a formação - aí, não sei o quê e disseram que tava proibido trazer os filhos pra formação. Nós que somos da creche pequena, todo mundo sempre trazia os filhos. Aí quando foi em 2016, virou uma polêmica que disseram que não podia trazer mais os filhos de jeito nenhum.
Docente 1
[...] Tem resistência, porque é igual eu te falei: o professor não está acostumado a ler e pensar. Ler e refletir é cansativo, ler e comparar com a própria prática o que se aprende, o que você acha que sabe é cansativo. Ler e transformar, e falar: não, eu preciso ouvir isso, é interessante isso, eu preciso mudar, eu estou fazendo errado, ou pelo menos eu preciso tentar fazer diferente. [...] É cansativo uma vez por semana depois das cinco, é, mas não é impossível. Quando chega cinco horas da tarde, eu estou cansada, literalmente eu estou cansada, só que eu vejo que eu saio abastecida da formação continuada.
Docente 2
[...] Olha, até que tem melhorado muito, não tá tendo a resistência não. Até então os profissionais não docentes nem participavam antes. E desde 2015/2016 que eles vêm participando, tendo assim, uma boa participação na formação continuada. Então, eu vejo que não tem resistência, não, porque eu acho que a gente já tem consciência de que é preciso você estar buscando o seu conhecimento, aquilo que você precisa em nível de necessidade. [...] Eu não sei se as pessoas não querem ou se não se esforçam porque a gente tem que procurar buscar essa formação. Eu acho assim, que um bom trabalho de conscientização por parte da equipe gestora e até dos professores formadores, pode ser um incentivo.

Quadro 42: resistência à formação permanente - Escola Dona Benta

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Embora a Orientadora I, da Escola Dona Benta, tenha afirmado que não há resistência, na sequência de sua fala ela relata uma situação onde os filhos pequenos das participantes da formação permanente passou a ser uma dificuldade para as suas permanências, uma vez que não tinham com que deixá-los em casa e foram proibidas de levá-los para a escola nos momentos da formação permanente. Esta é sim uma dificuldade, um desafio imposto a esse grupo de formação na escola.

A esse respeito, creio que deve ser considerado o bom senso a leveza com que devemos nos preocupar dos problemas dentro da escola e minimizar a rigidez que não ajuda em nada neste processo. Isto não pressupõe dizer que em nome do bom senso, tudo seja permitido no momento da formação na escola, o que deixaria o projeto totalmente inviável.

Concordo com Pacheco (2008) quando ele diz que

Nenhum grupo garante perenidade, senão entorno de um princípio organizador acompanhado de uma ritualidade específica. Os ritos defendem a fronteira do permitido e do não-permitido, oferecem elementos para o crescimento, para o sentimento de pertença, de proteção (PACHECO, 2008, p. 100).

Vejamos que o autor esclarece que os ritos ou as orientações que regem a formação, neste caso, precisam delimitar a fronteira entre o que se pode ou não, mas sem deixar a margem os elementos que convergem para o crescimento, o sentimento de pertença e de proteção. Voltando à questão dos filhos das participantes da formação, o que não se pode é deixar que suas presenças sejam interferências que atrapalhem no desenvolvimento da formação.

Contraopondo a Orientadora I, a Docente 1 afirma que existe resistência por parte dos professores em participar da formação e assegura que um dos principais motivos refere-se ao fato de muitos professores não estarem acostumados a ler, a pensar, refletir e comparar para transformar a sua prática. E reforça ainda que fazer a formação uma vez por semana depois das cinco horas da tarde, é cansativo sim, mas não é impossível.

Para reforçar esse discurso, Freire (2015) diz que a mudança é difícil, mas não é impossível. E essa mudança se refere a tudo o que nós vamos fazer, tudo o que nos tira da zona de conforto como o fato de não estudar e se mobilizar para o estudo é difícil, é cansativo, mas não é impossível e, acima de tudo, é necessário.

O relato apresentado pela Docente 2, revela que na sua percepção não há resistência porque os profissionais da sua escola “já tem consciência de que é preciso você estar buscando o seu conhecimento, aquilo que você precisa em nível de necessidade” (DOCENTE 2). Todavia, ela faz uma sugestão ao dizer que um bom trabalho de conscientização por parte da equipe gestora e até dos professores formadores, pode ser um incentivo para que ajude os profissionais de outras escolas a participarem mais da formação permanente.

Concordo plenamente com a sugestão da Docente 2 e faço um convite para que não só os gestores e formadores desenvolvam o trabalho de conscientização dos demais sujeitos, mas que essa é uma tarefa que precisa ser abraçada por todos os participantes que acreditam na formação permanente centrada na escola.

Para continuar esta reflexão sobre a resistência dos profissionais docentes à formação permanente nas escolas, passemos a apreciar as respostas das professoras entrevistadas na Escola Conselheiro:

Escola Conselheiro – resistência à formação permanente
Orientadora II
<p>[...] Há, muita!</p> <p>P: Por que você acha que tem que tem essas resistências?</p> <p>As reclamações que eu ouvia lá na escola eram: porque é fora do horário, [...] E outra reclamação que a gente ouviu também é porque estuda muita teoria, teoria, teoria, teoria. [...] muitos querem que façam oficinas. [...] Os professores não têm interesse, não querem disponibilizar um tempinho do seu dia para estudar. [...] A maioria, uma grande maioria mesmo dos professores que fazem é apenas pela pontuação de final do ano e pelo certificado. [...] E esses que vão pela pontuação não têm uma participação ativa na formação, eles vão, estão de corpo presente apenas. Aí não fazem mediação, não colaboram na discussão ou quando colaboram é só para criticar e não para contribuir.</p> <p>P: Você disse que eles reclamam do horário, mas nessa reclamação surge alguma sugestão de horário que seria ideal para eles? Uma vez a gente discutiu sobre os horários, mas eles acham que teria que ser na hora-atividade, no período da manhã e no período da tarde. Só tem que ficaria fragmentado, ficariam divididas as turmas. Então teria que fazer três ou quatro grupos dentro da escola. Eu acredito que a formação seria no grupo todo. Aí, não chegamos a um consenso. E também porque a coordenadora não teria disponibilidade de participar de três encontros. Fica cansativo para quem coordena e acredito que não teria o objetivo porque fragmentaria o processo de formação coletivo.</p>
Docente 3
<p>[...] Tem, porque na verdade, o profissional de educação já é assim... O serviço em si é bem desgastante já, tanto fisicamente, quanto mentalmente, a gente sabe que é um desgaste muito grande ser professor. E como assim, os professores já ficam muito ali na escola nos horários de trabalho e a maioria são mulheres, acaba deixando também a casa, a família. Como o horário de formação geralmente é fora do horário de serviço, - tem que ter o teu horário de serviço e ainda fazê-la em outro período- isso que eu acho que é a grande resistência, por estar deixando mais um período de tempo a casa e a família para poder estar em função da formação.</p>
Docente 4
<p>[...] Há.</p> <p>P: Por que da resistência?</p> <p>Eu acredito que o profissional da educação, na sua maioria, tem uma concepção de que ele se formou e ele sabe o que tá fazendo, só pela formação Inicial que ele teve. [...] A resistência do abrir para o novo, de deixar as velhas práticas e é essa resistência. A pessoa acaba fazendo a formação, participando da formação, fazendo não, participando. Acaba participando da formação simplesmente pela contagem de pontos. [...] P: Então, você acha que tirando os pontos da formação, reduziria muito o número de participantes, o que pode levar a um entendimento de que não há o real interesse pela formação em si?</p> <p>Não há na nossa equipe aqui, não há um interesse na real formação, não há! Eu faço, porque eu tenho que fazer, porque se eu não fizer a colega vai fazer e ela vai passar na minha frente na contagem de pontos para atribuição de sala. Eu acredito que esses pontos deveriam ser tirados. Não deveriam ter esses pontos. Porque daí o que aconteceria: ficaria uma equipe que realmente estaria interessada em aprender, em estudar, em pesquisar.</p>

Quadro 43: resistência à formação permanente - Escola Conselheiro

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

As professoras entrevistadas na Escola Conselheiro afirmaram por unanimidade que existe resistência em participar da formação. A Orientadora I, apontou entre as causas mais prováveis o horário em que ocorre, estudos muito teóricos e, segundo ela os professores sugerem oficinas para auxiliar nessa

situação. Diante desse quadro apresentado, a Orientadora I revelou que muitos professores participam da formação apenas pela pontuação e pelo certificado no final do ano e, sendo assim, não contribuem com o desenvolvimento dos estudos propostos.

Quando perguntada se os professores tinham alguma sugestão de outros horários que pudesse ser viável para acontecer a formação, a Orientadora I fez um relato interessante sobre um momento de discussão realizado na escola na tentativa de estabelecer um horário diferente, mas que não chegaram a um consenso porque tinha uma série de outros fatores que sofrem essa interferência, entre eles, a fragmentação do processo, a dificuldade de acompanhamento por parte da coordenação, entre outros que mostraram a inviabilidade dessa tentativa.

Considero importante esse relato porque demonstra que houve uma decisão coletiva que partiu da autonomia dos sujeitos da escola e que, apesar de não conseguirem a mudança do horário da formação, tiveram em suas mãos o poder de decisão. Além disso, é possível que essa problemática possa ser estudada em outra situação e venha a ser resolvida de outra maneira, mas sempre de acordo com os interesses do coletivo de sujeitos.

Para concluir, ainda que momentaneamente, essa discussão passemos a apreciar as respostas das professoras entrevistadas na Escola Rabicó.

Escola Rabicó – resistência à formação permanente
Orientadora III
[...] Há. O que eu vejo: eu vejo que muitos estão ali só pelo certificado, para na hora de atribuir aulas não ficar para trás, mas o conhecimento eles parece que não querem e a resistência dele é a questão: trabalhei o dia inteiro e ainda vou ter que ficar para isso? Eu ainda vou ter que sacrificar tantas horas assim? Então, para eles eu acho que é um sacrifício.
Docente 5
[...] Tem alguns que vão pela pontuação tem por que, a gente, os efetivos no final do ano, tem lá a pontuação e se participou de todas, participou de tudo que teve na escola tem um pontinho a mais. Então, nem todo mundo participa por gosto. Antes, eu não participava. Eu só comecei a participar por gosto, agora recentemente que mudou essa configuração de como que é a sala de formação.
Docente 6
Há várias opiniões: que diz que é obrigado a todos participarem. [...] falando no geral, assim, tem. Tem muitos profissionais, assim que diz que não, que não vale a pena, que tem um novo olhar para essa formação, que acha que não vai ajudar muito, que é cansativo. Que devido o cansaço não vai conseguir fluir muito, vai pegar muito, não sei o que... [...] Muitos deles não valorizam a formação centrada na escola, vai porque é obrigado. [...] Então, se tem o momento em que a gente possa interagir, buscar solução, discutir e ampliar os saberes, é na formação, está todo mundo junto.

Quadro 44: resistência à formação permanente - Escola Rabicó

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Os relatos das professoras da Escola Rabicó confirmaram que essa é uma problemática muito comum dentro do espaço da formação permanente nas escolas.

O diagnóstico apresentado pela Orientadora III assegura que muitos professores dimensionam a participação na formação permanente como um sacrifício. Como podemos transformar um direito pelo qual lutamos tanto, que ao longo dos anos conseguimos perceber que é uma necessidade em uma obrigação ou sacrifício?

No entendimento de Nóvoa (2009. p. 23) “a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”. Trabalhar coletivamente tem se tornado um desafio cada vez mais difícil em uma profissão marcada pelo individualismo e pela falta de diálogo, onde as pessoas parecem agir isoladamente. Mas, a máxima freireana de que a mudança é possível, justamente porque o mundo não é, mas está a ser deve ser apropriada para acreditar que promover o desenvolvimento do trabalho coletivo também é uma transformação possível de ser realizada.

Acima de tudo é necessário compreender com a simplicidade da Docente 6 que “o momento em que a gente possa interagir, buscar solução, discutir e ampliar os saberes, é na formação, onde está todo mundo junto”. Essa percepção sobre a formação permanente reflete praticamente toda a importância que deve ter o processo formativo nas escolas.

A busca pela compreensão acerca do desenvolvimento dos profissionais docentes precisa ser elevada ao nível extremamente necessário para que possamos caminhar com segurança na mobilização por uma carreira melhor, onde sejamos mais valorizados nas ações da sociedade e na apenas nas propostas de políticos em épocas de eleições.

Pensando assim realizei o seguinte questionamento às professoras entrevistadas: Diante da realidade da educação em Primavera do Leste, você considera que o poder público tem se preocupado o suficiente para apoiar o desenvolvimento da formação permanente dos profissionais da educação?

Ao realizar esta pergunta, procurei esclarecer a necessidade de compreender como profissionais da educação tanto os docentes quanto os não docentes que querem estudar um pouco mais, seja no caso fazer um mestrado, doutorado ou outros cursos, para entender se na opinião delas o poder público tem se preocupado o suficiente para apoiar esse desenvolvimento na carreira desses profissionais.

Vejam as respostas apresentadas pelas professoras entrevistadas na Escola Dona Benta sobre esse questionamento no quadro que se segue:

Escola Dona Benta – apoio à formação permanente
Orientadora I
[...] Olha, eu não sei como que tá geral, mas, eu acho que do meu ponto de vista até onde eu sei, acho que sim. Igual mesmo antigamente a gente não tinha aquela equipe na formação para ir nas escolas, orientar, incentivar, né. [...] Paulo, a única resposta é que eu tô meio por fora para falar a verdade, né. Não sei como que está. A única coisa que eu sei é que tem um pessoal aí querendo sair para fazer mestrado, né. Agora, eu não sei como que está o incentivo, se elas conseguiram ou se não conseguiram. Se elas conseguiram suporte para ir fazer, né. No município, eu não sei, eu não conheço.
Docente 1
[...] Tem, nesse ponto, é igual estou te falando, eu estou vendo uma evolução e estou gostando do que eu estou vendo, entendeu. A única coisa que eu ainda acho, porque tiveram anos aí que era muita gente na secretaria educação tomando conta da formação continuada e teve pouco resultado. Foi justamente na época da autoajuda. [...] Aí, a minha resposta para você, é não. Eu vou ser franca, não sei em quem vai doer, mas enfim... Sabe o que eu percebi, Paulo, desculpa se, de repente, eu estou falando bobeira, eu posso estar errada, mas esses tempos atrás a gente, a gente começou parar para pensar entre professores em quem tem mestrado em Primavera ou está fazendo. E, normalmente, a maioria que a gente elencou são funcionários da Secretaria Educação, (apresenta certo distanciamento) são professores que deixaram sala de aula e estão lá trabalhando. Quais os motivos? Porque que os professores que estão em sala de aula não têm essa oportunidade, esse direito? Primeiro, por dois motivos: para você fazer um mestrado, você tem que pedir afastamento de dois anos que é a coisa mais difícil do mundo de você conseguir. É difícil conseguir uma licença prêmio, que dirá um afastamento. A não ser que você tenha costas muito largas, aí entra a questão política que eu, particularmente, não aceito, Justamente porque isso me dá repulsa. Porque eu acho errado você favorecer um e o outro, não. Ou você favorece todo mundo ou não favorece ninguém. Ainda mais se esse favorecimento for a troca de cargo de confiança, a troca de voto ou sei lá o quê. A gente percebeu isso, entendeu. Então assim, eu estou em sala de aula hoje. Se eu sair daqui e for lá pedir dois anos de licença para eu fazer um mestrado, tenho certeza não vou poder fazer. Eles podem até me conceder, mas vai demorar de dez a quinze anos. Se tiver um curso disponível na UFMT em Rondonópolis, como tem; como todo ano sai, eu não vou ter tempo para fazer, não vou poder fazer. Então, esse suporte a gente não tem, esse incentivo é zero. [...] mestrado e doutorado, não. E não é porque não tem professor que se interessa. É justamente porque tem toda uma situação política e aí por isso que eu não apoio a política municipal porque ela é muito feita à base de troca de favores; a politicagem, misturada com a educação.
Docente 2
[...] A formação continuada vem sendo trabalhada nas escolas todos os anos, mas eu acredito que teria que ter um melhor investimento em relação a outros cursos de formação para os professores da rede, da educação infantil, justamente por eu ter falado que tem profissionais aí que são recém-chegados da faculdade. [...] tem muitos profissionais interessados em fazer o mestrado e até um doutorado, mas a gente fica apenas com um sonho porque incentivo da rede, não tem. E muito menos oportunidades, que a gente vê que... Acho que o ano passado que ainda foi oferecido, até você está estudando.

Quadro 45: apoio do poder público à formação permanente - Escola Dona Benta
 Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

Observei nas respostas apresentadas pelas professoras durante as entrevistas que algumas não gostaram de falar abertamente sobre o assunto ou por desconhecerem como esse processo ocorre ou por não quererem se comprometer diante do poder público. Em sua contribuição sobre essa problemática, a Orientadora I deixa claro que não está por dentro da situação, mas disse que sabia

de um pessoal²¹ que estava querendo a licença para fazer o mestrado, mas não sabia se tinham conseguido.

No entendimento da Docente 2, a formação permanente está sendo ofertada na escola todos os anos, mas revela que falta mais investimento em cursos para a formação dos professores, sobretudo, os recém-saídos das faculdades. E faz uma declaração entristecida de que muitos profissionais estão interessados em fazer um mestrado ou doutorado, porém por não receberem nenhum incentivo por parte da gestão pública, esse desejo se transforma apenas em um sonho distante.

A respeito do apoio do poder público para promover o desenvolvimento dos profissionais da educação, a Docente 1 apresentou um relato muito profundo e detalhado da sua compreensão. Primeiramente, afirma que está gostando das melhorias, da evolução no processo de desenvolvimento e logo em seguida fez uma colocação surpreendente sobre a formação permanente quando afirma que havia muita gente e poucos resultados, mas que ultimamente, o quadro foi reduzido, restando apenas pessoas realmente capacitadas para estarem na formação.

Nessa primeira parte da contribuição da Docente 1, vejo a necessidade de esclarecer que esse modelo de formação centrado na escola era recente na Rede Municipal e que as adequações foram feitas ao longo do processo.

Outro fator relevante trata-se do pessoal que foi convidado para participar da equipe de formação que foram selecionados seguindo alguns critérios, mas muitos profissionais foram convidados e recusaram o convite. Essa é uma dificuldade que precisa ser trabalhada, mas é necessário que os profissionais das escolas tenham um pouco mais de paciência com quem está iniciando na função de formador para que possa se desenvolver e contribuir melhor com o processo formativo.

Na sequência de sua contribuição a Docente, faz uma crítica muito bem fundamentada ao dizer que quem está fazendo mestrado ou já tem são sempre as pessoas que estão trabalhando no órgão central da SMEE e que os professores que estão nas escolas não têm acesso às oportunidades. A princípio, fica a impressão de que seja um pré-requisito para cursar o mestrado estar a serviço da SMEE. A experiência que vivenciei a esse respeito me credencia a dizer que a aproximação

²¹ Refere-se a quatro professoras da Rede Municipal de Ensino de Primavera do Leste – entre elas, três eram formadoras da SMEE -, aprovadas na seleção de mestrado para início das aulas no primeiro semestre de 2017, sendo duas para o PPGEduc da UFMT de Rondonópolis, uma para o PPGEduc da UFMT de Cuiabá e uma para o PPGEduc da UNEMAT de Cáceres, todas em Mato Grosso.

da equipe de formação da SMEE com a UFMT, através do professor Ademar de Lima Carvalho durante os anos de 2015 e 2016 me ajudou apenas na questão de saber quando saiu o edital do mestrado, mas o interesse em fazer o curso, surgiu para mim como uma necessidade mesmo de entender a formação permanente centrada na escola para tentar contribuir melhor com o desenvolvimento da profissão docente nas escolas.

A esse respeito, quero reforçar que a educação municipal não pode se afastar das universidades públicas, das pesquisas, pois é fundamental essa parceria para promover o desenvolvimento da educação básica e, conseqüentemente, para trazer para os espaços das escolas as possibilidades de cursos e outras situações que auxiliam na formação permanente e no desenvolvimento dos profissionais docentes.

Ainda sobre o relato da Docente 1, gostaria de alertar para o cuidado que devemos ter ao apontar que algumas pessoas são privilegiadas em detrimento de outras ou por favorecimentos de diversas maneiras, pois podemos correr o risco de dizer algumas inverdades e sofrer as conseqüências. Acredito que as conquistas pessoais e profissionais acontecem através das lutas, do mérito e não por meio de apadrinhamentos.

No caso das licenças para o mestrado em Primavera do Leste, me considero um protagonista, juntamente com a então secretária de educação Adriana Tomasoni²² que se mostrou interessada em promover um avanço na qualidade da educação do nosso município e o professor doutor Ademar de Lima Carvalho do PPGEdU da UFMT de Rondonópolis que me encorajou e me orientou neste processo de conquista. Foram muitas devolutivas desde o primeiro pedido por mim protocolado junto à SMEE para que eu conseguisse cumprir com todos os requisitos legais estabelecidos na Lei 681²³ necessários para conseguir a tão sonhada licença para a qualificação profissional.

A experiência que vivenciei neste processo de busca pela licença para a qualificação, apesar de ter sido desgastante, permite-me dizer que a luta foi árdua, mas o conhecimento das leis, a persistência e o empenho e superar as barreiras que surgiram durante o processo foram fundamentais para que o difícil objetivo fosse alcançado, possibilitando, assim a liberação de outras licenças.

²² Secretária municipal de educação de Primavera do Leste na gestão 2014 – 2017.

²³ Lei Municipal Nº 681 de 27 de setembro de 2001, que Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação do Município de Primavera do Leste - Mato Grosso.

Diante do exposto, vamos agora nos inteirar dos relatos das professoras entrevistada na Escola Conselheiro.

Escola Conselheiro – apoio à formação permanente
Orientadora II
Eu acredito que deveria ser melhor, acredito que está caminhando para melhorias, mas eu acredito que deveria ser melhor. Para os docentes tem muitos cursos. Eu acredito que para quem tem interesse, vai atrás e faz. Mas eu acredito que se o poder público apoiasse na questão financeira, na questão de ajuda financeira para esses docentes fazerem essas formações fora da cidade ou mesmo que seja aqui, mas ajudando financeiramente ou disponibilizando de tempo para esse docente eu acho que seria... [...] Para os não docentes também. Eu acredito que seja a mesma situação.
Docente 3
[...] Eu acho que o poder público tem tentado, mas não está cumprindo totalmente com o papel dele. Eu acho que ele poderia se empenhar um pouco mais e oferecer melhor, mais recursos, mais formações; realmente ajudar mais o professor que está em busca realmente de aprendizado e quer. Isso acho que ele poderia dar uma melhorada sim.
Docente 4
[...] Não tem se preocupado o suficiente não, porque eu acredito que, ou eu não estou interada agora no momento, não tem mais ofertas de cursos, ou muito poucos, inclusive, agora tem um que está sendo oferecido, mas deveria ter mais oferta de cursos em várias áreas da educação infantil, tipo: leitura e contação de histórias, matemática na educação infantil, o desenvolvimento integral da criança, tudo isso. Em cada área de desenvolvimento da criança deveria ter cursos oferecidos com mais frequência pelo poder público e o oferecimento de cursos superiores. Buscar com mais ênfase, um mestrado para nossa cidade que a gente acredita que a demanda já seja possível essa vinda desse mestrado para cá e na própria pós-graduação oferecida pelo poder público, saindo da formação Inicial, na formação da pós-graduação.

Quadro 46: apoio do poder público à formação permanente - Escola Conselheiro
 Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

As percepções apresentadas pelas professoras entrevistadas na Escola Conselheiro mostram que o poder público tem contribuído, mas poderia melhorar, sobretudo, na oferta de mais cursos para a formação dos professores. A Orientadora II gostaria que o poder público auxiliasse financeiramente os profissionais que se interessarem por estudos tanto dentro quanto fora da cidade.

Conforme o entendimento da Docente 4, quase não há oferta de cursos, que poderiam ser em várias áreas da educação infantil, tais como contação de histórias, matemática na educação infantil, o desenvolvimento integral da criança, entre outros cursos que já forma ofertados no passado recente. E faz também um pedido de que o poder público possa buscar com mais ênfase a vinda de um curso de mestrado para o município que, na opinião da Docente 4, a demanda da cidade já comporta.

Entendo que não se trata de uma questão simples, uma vez que alguns requisitos precisam ser levados em consideração para pleitear um curso em nível de mestrado, sendo necessário um estudo mais aprofundado para que algumas parcerias possam ser firmadas com esse intuito. Contudo, considero que, mesmo

com as dificuldades que podem se apresentar, existe a possibilidade dessa realização.

Para finalizar essa reflexão sobre o apoio do poder público à formação permanente dos profissionais da educação, passemos às contribuições das professoras da Escola Rabicó.

Escola Rabicó – apoio à formação permanente
Orientadora III
[...] Não. Eles estão focados no gasto deles, estão focados no umbigo deles e esquecem de promover uma melhor qualidade, porque a melhor qualidade, ela vai vir, ela vai chegar através da nossa formação, através das nossas especializações, através do nosso estudar. Se você for em busca do seu mestrado, do seu doutorado é também para melhorar a educação no nosso município. Mas o poder público não vê, ele vê que isso vai ser mais um professor que ele vai ter que pagar dentro da sala de aula. Não sei se eles dão auxílio para o professor que está estudando. Então, eles não auxiliam o professor que tem que se virar nos 30 para manter a casa dele, para manter o estudo dele, para melhorar a vida dele e o poder público acha ainda que ele tá sendo vamos se dizer assim, vou usar uma palavra bem feia: vadio. Ai, só quer estudar! Ai, não que fazer nada! Não sei o que ele tá fazendo. Então, ele pensa só no gasto que ele vai ter com outra pessoa dentro da sala de aula, mas não na melhoria do ensino. Isso que eu penso. Eles não pensam na melhoria do ensino e, sim, no gasto do bolso deles.
Docente 5
[...] Assim, na questão de formação a SMEE eu vejo bem preocupada, tanto que tem a formação de professores orientadores, a formação para gestores na rede municipal, mas o que eu ouço é que não tem esse apoio muito hoje, para quem precisa fazer um mestrado, que não tá tendo essa liberação (em agosto de 2016, eu consegui a primeira liberação remunerada para o mestrado), eu não sei se confere, você tá por dentro deve saber mais do que eu. [...] Mas a SMEE, eu vejo bem preocupada quando ela proporciona para escola essas formações além da formação da escola. Essas formações dos orientadores, dos gestores. E no grupo do professor orientador, não é só o professor; tem não docente lá também.
Docente 6
[...] Se fosse para dar uma nota, eu diria que seria um 8 (oito), porque assim, tem oferecido, mas não totalidade; já teve tempo em que oferecia melhor. A gente tinha mais formação, a gente tinha mais cursos. Eram oferecidas oficinas... Mas hoje em dia Primavera cresceu muito, cresceu demais, muito mais escolas e eu acredito que os gestores, a preocupação deles diminuiu bastante. E eu acredito que não tá 100% não, precisaria eles terem mais um novo olhar. [...]P: Eu falo também do profissional que quer sair para fazer um estudo fora igual um mestrado ou um doutorado. Neste sentido, você acha que o poder público tem sustentado? Não. Eu acredito que eles deixam a desejar, senão eles incentivariam bastante. Porque tem muitos profissionais eles deviam colocar às claras: olha, quem quiser nós vamos apoiar, nós vamos ajudar, ou vamos trazer para aqui para cidade, que tem um campus aqui. Vamos trazer para quem quiser elevar.

Quadro 47: apoio do poder público à formação permanente - Escola Rabicó

Fonte: elaborado pelo autor a partir das respostas das professoras entrevistadas.

O relato da Orientadora III da Escola Rabicó deixa transparecer que o poder público se preocupa muito mais com os gastos que podem gerar o desenvolvimento da formação permanente dos profissionais do que na melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da educação. Na sua percepção, os representantes do poder público não tem a compreensão de que quando um profissional faz um

mestrado ou doutorado, por exemplo, automaticamente, está melhorando a qualidade dos profissionais do município.

Sobre essa questão, acho que tem certo fundamento, apesar de entender que não se trata de um processo simples de ser resolvido. É claro que em muitos aspectos, a boa ou a má vontade dos gestores públicos interferem diretamente no processo, pois muitos não se preocupam mesmo com a formação permanente e, tampouco, com o desenvolvimento dos profissionais da educação – lembrando que desenvolvimento está sempre relacionado com as questões da carreira profissional e que não se reduz apenas à formação permanente.

A Docente 5 levanta uma questão interessante ao estabelecer dois parâmetros distintos quando se refere ao investimento na formação permanente dos profissionais da educação, onde na sua concepção a SMEE parece de fato preocupada com a formação, buscando desenvolvê-la da melhor maneira possível, mas quando sai da autonomia da SMEE, parece que o restante do poder público, ou dos gestores públicos não têm se preocupado muito com desenvolvimento da formação permanente e nem da profissão docente.

Para contribuir com essa reflexão, a Docente 6 sugere que o poder público deixa a desejar no incentivo aos professores que querem fazer estudos para avançar na sua carreira profissional e enfatiza que deveriam colocar às claras como fazer para conseguir a licença, o afastamento para a qualificação.

Considero que as discussões apresentadas neste capítulo da dissertação foram fundamentais para compreender a partir dos sujeitos em seus espaços formativos, as suas concepções de formação permanente e perceber a sua relação direta com a prática pedagógica na sala de aula, conforme foi evidenciado pelas professoras entrevistadas.

Enquanto sujeitos do seu processo formativo, as respostas apresentadas pelas professoras levantam questões muito sérias que precisam de avanços no que diz respeito ao engajamento, à participação e à resistência por parte de muitos profissionais da educação. Engajar-se é participar ativamente, é ser sujeito do processo, é não contentar-se apenas em fazer parte. Os resultados apresentados dimensionam a formação a um patamar de necessidade que precisa ser entendida em uma perspectiva de possibilidade de desenvolvimento profissional, de fortalecimento da unidade coletiva da escola.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: Possibilidades e limites...

Diante das informações apresentadas pelos documentos que foram analisados até então, fica evidente que a rede municipal de educação de Primavera do Leste possui uma proposta de formação permanente centrada na escola que se pauta, primordialmente, em uma proposição de estudos orientados para o fortalecimento teórico e prático, portanto, para o desenvolvimento da práxis educativa a partir dos diagnósticos realizados pela equipe de profissionais da educação nas escolas.

No entanto, conforme já anunciei, trata-se de uma proposta que já está bem estruturada, conforme os documentos anexados, mas que ainda não se consolidou como uma política do município, o que possibilita a retirada em partes ou na sua totalidade em caso de uma gestão que pensa em uma proposta diferente. Sendo assim, é latente a necessidade de um projeto ou uma emenda que possa transformar essa proposta em um projeto de lei a fim de resguardar esse avanço tão significativo para a formação permanente centrada na escola em nosso município.

Os estudos que realizei durante a realização desta pesquisa indicam que uma proposta de formação permanente, embora não se sustente por períodos muito longos de tempo, não pode ser planejada para um curto prazo, sob a condição de não conseguir deixar a sua contribuição marcada na trajetória dos profissionais que dela participam.

Diante da historicidade da profissão docente, que absorve os impactos das transformações sociais, dos conflitos ideológicos, políticos e culturais foi possível entender que o processo de formação permanente centrada na escola não é algo inovador e não acontece de maneira instantânea. É um processo lento, mas que, se bem estruturado, avança e contribui fortemente para o desenvolvimento dos profissionais envolvidos. Porém, apesar de ser um processo de avanços e retrocessos, é dentro dele que se torna possível a construção de um projeto independente de uma escola autônoma.

Não há como pensar na possibilidade de construir uma escola autônoma, sem promover a autonomia dos profissionais docentes, sejam eles professores ou não, pois o crescimento de um grupo coletivo passa pelo desenvolvimento dos sujeitos. Porém hoje compreendo que ninguém pode ser sujeito da autonomia do outro e

dessa maneira, cada pessoa deve envolver-se, comprometer-se com o seu processo de constituição enquanto sujeito, protagonista de sua história e de sua profissionalidade. Contudo, condições favoráveis como a prática constante da democracia, a tomada de decisões coletivas, o respeito à palavra do outro, a humildade em aceitar as críticas que promovem o crescimento, tudo isso converge para a autonomia das gentes dentro e fora das escolas.

No meu entendimento, a equipe de formadores da SMEE também necessita de uma proposta que seja pautada na autonomia dos seus integrantes, na valorização individual e coletiva dos seus componentes, no respeito às individualidades e limitações de cada sujeito que pode contribuir com o seu conhecimento para o desenvolvimento formação permanente. Os relatos das professoras entrevistadas reforçam a necessidade de investimento financeiro para as propostas de formação permanente, seja para cursos esporádicos, ou mesmo para a equipe de formadores procurar os meios necessários para o aprimoramento do processo formativo.

Uma compreensão que considero importante trata-se do fato de que a formação permanente centrada na escola não pode ser considerada o único meio de desenvolvimento profissional, mas parte fundamental para promover a reflexão sobre as teorias e práticas educativas, sobretudo no âmbito das escolas. Vale ressaltar que a formação permanente centrada na escola não se resume à formação na escola e não é um processo engessado, inclusive podendo acontecer com outras configurações diferentes do projeto apresentado nesta pesquisa, como por exemplo, em ciclos de formação e as temáticas a serem estudadas podem ser diagnosticadas na própria escola, mas pode ser também uma problemática geral que esteja contemplada por toda a rede de ensino.

O que não é salutar para os profissionais da educação é a proposição de temáticas generalizadas e descontextualizadas, assim como propostas de teorias ou materiais pedagógicos sem a apreciação e aprovação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, pois isto pode causar sérias dificuldades entre os professores no dia a dia das escolas.

Não posso me furtar de dizer que o apostilamento na educação infantil, como bem apontado por algumas das professoras entrevistadas deixou um legado, no mínimo, controverso entre os profissionais docentes. É possível que tenha gerado

maiores questionamentos, não pela qualidade do material em si, mas pela forma de sua implantação, sobretudo, por não fazer parte de um projeto gestado junto com os educadores nas escolas e pela ausência de um projeto formativo que auxiliasse os professores e professoras no desenvolvimento de sua autonomia.

Ao longo deste trabalho, procurei compreender todo o desenvolvimento da formação permanente centrada na escola e sua importância para os professores das escolas públicas da rede municipal de educação infantil de Primavera do Leste – MT. Neste sentido, além da formação permanente desenvolvida nos espaços das escolas, merece destaque as experiências que as professoras tiveram no grupo de estudos de orientadores para a educação infantil, onde foram promovidos os debates que, de acordo com as professoras orientadoras, contribuíram significativamente para a compreensão de várias temáticas nas salas de formação.

Escutar o que as professoras tinham a dizer foi um processo árduo, demorado, mas muito enriquecedor, pois me permitiu compreender melhor as suas necessidades, os conflitos, as experiências (exitosas ou não), suas sugestões e expectativas em relação à formação permanente que está sendo proposta nas escolas.

Nesse processo de ouvir as professoras, foi evidenciado que a formação permanente centrada na escola, através das leituras como o livro *Ler e Escrever na Educação Infantil*, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Política de Educação Infantil para o Município de Primavera do Leste contribuiu muito para a compreensão da nova proposta de trabalho em sala de aula.

Outra contribuição igualmente importante da formação permanente centrada na escola foi a percepção da necessidade de desenvolver um trabalho que possa levar às crianças uma aprendizagem significativa, ou seja, que proporcione à criança a prática de ser sujeito da construção do seu conhecimento, muito bem defendida por Freire ao longo de suas obras.

Diante destes relatos, chego à conclusão de que a proposta de formação ofertada pela SMEE através da sua equipe de formadores e abraçada pela maioria das escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino, durante os anos de 2015 e 2016, teve uma contribuição bastante positiva na melhoria das práticas educativas na sala de aula, sobretudo, por considerar as necessidades formativas das escolas.

Sustentado, principalmente pelas teorias de Freire, Carvalho, Imbernón e Nóvoa, creio ter esclarecido as concepções de sujeito, educação e formação permanente centrada na escola e desenvolvimento profissional no decorrer desta pesquisa.

Em primeiro lugar, é necessário entender que trabalhar com a formação permanente de professores não é uma tarefa simples nem fácil, mas extremamente importante para o nosso caminhar na profissão docente. Mas é preciso entender que o desenvolvimento profissional, que envolve as questões da carreira, do salário, das condições de trabalho, da conscientização e da politização dos sujeitos, também se faz importante para se pensar em valorização dos profissionais da educação.

Ampliar a compreensão sobre as conquistas também é uma questão necessária para não correr o risco de atrapalhar algum colega em uma luta que, posteriormente, pode se converter em um ganho coletivo. Aproveito essa oportunidade para dizer que todas as lutas, mesmo as coletivas, são movidas por interesses e ganhos também pessoais. Ao contrário, sempre que possível, creio que devemos apoiar aqueles que estão dispostos a lutar por algum direito, alguma conquista, pois um precedente, pode favorecer outros que em algum momento estiverem na mesma situação.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que as conquistas na carreira profissional só acontecem através das lutas, da rebeldia muito defendida por Freire, do envolvimento e não da alienação ou da aceitação da permanência do *status quo*. O que eu quero dizer é que devemos nos mover em busca do sonho ou da utopia de uma sociedade melhor e não aceitar passivamente esse panorama social que muitos insistem em perpetuar.

Dentre tantos outros ensinamentos que Freire nos deixou como legado, quero evidenciar os princípios da autonomia e da conscientização que podem nos mover para construir uma educação como prática da liberdade.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Paripus, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2004.
- CARVALHO, Ademar de Lima. **A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico**. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro- Oeste- ANPED. Cuiabá, Edufimt. 2006. p. 179- 191. 3v.
- Chauí, M. (2003). *Convite à Filosofia*. Editora Ática, São Paulo.
- DE SOUZA NEVES, Margarida. **Cecília Meireles: a poética da educação**. Edições Loyola, 2001.
- DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.
- DO BRASIL, Governo Federal. Constituição da república Federativa do Brasil. **Brasília, Senado Federal**, 1988.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Sobre a arte ou a estética do ato de pesquisar na educação. In: _____. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Cortez & Morales, 1979.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.
- _____. **Educação e política**. 2001.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Editora Paz e Terra, 2015.
- _____. **Política e educação: ensaios**. Coleção questões da Nossa Época, vol. 23. 2001.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores / 3. ed.** Ana Lúcia Souza de Freitas. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito / Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.
- HABERMAS, Jürgen. **El discurso filosófico de la modernidad**. Taurus, 1989.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária** / Francisco Imbernóm; tradução Silvana Cobucci Leite – São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Formação continuada de professores** / Francisco Imbernóm; tradução Juliana dos Santos Padilha – Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 2, 1976.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; do capital; o rendimento e suas fontes**. Nova Cultural, 1996.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, v. 986, p. 99, 1986.

MIZUAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da Docência: Professores Formadores**. Revista E- Curriculum. São Paulo, v1, n. 1, dez – jul. 2006. <http://pucsp.br/curriculum>.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. 1999.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Vozes, 2008.

PIRES, M. F. C. Education and the historical and dialectical materialism. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação** – estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas (SP): Papirus, 1993.

<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/9461-pnad-2015-rendimentos-tem-queda-e-desigualdade-mantem-trajetoria-de-reducao.html>>.

Acesso em 11 nov. 2017.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PRIMAVERA DO LESTE

O ponto de partida para o diálogo: formação de professores centrada da escola.

- 1- Como está organizada a formação na escola? (quem participa, periodicidade, responsável, relação com a formação da rede).
- 2- O que, normalmente, se estuda durante o período de formação? (conteúdo-temática- textos).
- 3- O que você entende por formação permanente centrada na escola?
- 4- Fale sobre a sua experiência de formação: auto formação?
- 5- A escola tem um projeto de formação para os profissionais da educação?
- 6- Como você, professora orientadora, está contribuindo para a formação continuada na escola em que atua?
- 7- Para você, a formação Permanente centrada na escola é necessária ao processo de desenvolvimento dos profissionais da educação?
- 8- Na sua concepção, a formação ofertada pela SMEE atende as reais necessidades formativas dos profissionais da educação?
- 9- Sua prática pedagógica está alicerçada – orientada - por qual pressuposto teórico?
- 10- Para você, o que é qualidade de ensino?
- 11- Que concepção de sujeito você acredita que a escola pública pode ajudar a formar para a sociedade?
- 12- Como você entende que deve acontecer o seu desenvolvimento profissional e como você tem se envolvido nesse processo?
- 13- Você acha importante a participação dos profissionais da educação nos movimentos sindicais e outros movimentos de luta pela valorização da profissionalidade docente?

14- Há resistência dos profissionais da educação participar da formação continuada?

Por que da resistência?

15- Diante da realidade da educação em Primavera do Leste, você considera que o poder público tem se preocupado o suficiente para apoiar o desenvolvimento da formação permanente dos profissionais da educação?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Questionário de caracterização

Ficha de identificação		
Primeiramente, meu muitíssimo obrigado pela sua colaboração com os dados da presente pesquisa. Sem vossa valiosa participação não seria possível a realização deste trabalho!		
Dados Pessoais		
1. Nome Completo:		
2. E-mail:		
3. Formação Inicial:	Instituição:	
4. Quanto tempo de formada:		
5. Segunda licenciatura: () sim () não Em que:	Instituição:	
6. Especialização: () sim () não Em que:	Instituição:	
7. Mestrado em:	Instituição:	
8. Doutorado em:	Instituição:	
Endereço		
9. Rua:	10. N°:	
11. Complemento:	12. Bairro:	
13. CEP:	14. Cidade:	15. UF:
16. Fone: ()	17. Celular: ()	
Dados Funcionais		
18. Escola que trabalhou nos anos de 2015 e 2016:		
19. Efetiva () Contratada ()		
20. Experiência profissional (informar em anos – contando também em outras escolas que já trabalhou)		
Em sala de aula:		
Direção da escola:		
Coordenação pedagógica:		
Outras funções:		
21. Alguma observação (se tiver):		



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa de mestrado intitulada — “Formação de Professores Centrada na Escola: uma reflexão sobre a experiência nas escolas da rede pública municipal de educação infantil de Primavera do Leste” do discente Paulo Sérgio da Silva, sob supervisão do orientador Ademar de Lima Carvalho. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição da qual ele faz parte. Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender como se desenvolve a formação permanente centrada na escola e qual a importância dada pelos professores ao processo formativo, visando melhoria das práticas educativas e a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos nos espaços das escolas públicas da rede municipal de ensino de Primavera do Leste.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista. Os riscos relacionados com sua participação na pesquisa são nulos e são garantidos o sigilo e a confidencialidade. Os benefícios para você enquanto participante da pesquisa, são, de natureza coletiva, uma vez que os resultados podem contribuir com o processo da formação centrada na escola e, conseqüentemente, com o desenvolvimento dos profissionais da educação. Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive na divulgação da mesma. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, sendo assegurada a privacidade e confidencialidade quanto à sua identidade. Você receberá uma cópia desse termo onde há o nome, telefone e endereço do pesquisador responsável, para que você possa localizá-lo a qualquer tempo. O pesquisador Paulo Sérgio da Silva estuda na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, Rodovia Rondonópolis-Guiratinga, km 06, no Instituto de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (66) 3410-4038. Atualmente reside na Rua do Flamingo, nº 53, Bairro Tuiuiú, Primavera do Leste/MT. Contato: telefone (66)9 9983-4575, e-mail: psergio906@hotmail.com.

Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado (a) por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa, **AUTORIZO** a gravação da entrevista e em caso de divulgação **AUTORIZO** a publicação.

Eu, _____

Idade: _____ Sexo: _____ Naturalidade: _____

Portador(a) do documento RG N°: _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante _____

Assinatura do pesquisador principal _____

Testemunha* _____

* Testemunha só é exigido caso o participante não possa por algum motivo, assinar o termo.

_____ de _____ de 20 _____



SMEE – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

**“Projeto Sala de Formação”
Parecer Orientativo 2016**

Primavera do Leste – MT
Fevereiro/2016

Parecer Orientativo nº 01/2016 referente ao Desenvolvimento do Projeto “Sala de Formação” para o ano de 2016

A Sala de Formação resultante do projeto “Formação Continuada da rede municipal de Primavera do Leste”, como política de formação dos profissionais da educação da rede municipal de Primavera do Leste, aponta para um processo de formação que preconiza discutir e refletir os contextos das escolas, dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos para, a partir disso, propor ações efetivas de formação dos professores sobre as ações educativas.

Nesta perspectiva, a formação de professores que se constrói a partir de múltiplos contextos com variadas estratégias, aliada a um processo de trabalho baseado na reflexão sobre a prática pedagógica, na reconstrução permanente da identidade profissional e capaz de promover um trabalho que inclua todos os profissionais da escola é um fator de extrema importância para a qualidade do ensino e aprendizagem.

A concepção de formação que se traduz neste projeto se pauta na ideia de que a formação não pode ser pensada de forma fragmentada, mas como um contínuo processo que vai se desenvolvendo ao longo de toda a vida profissional do professor, em que se vão valorizando e refletindo as múltiplas experiências e conhecimentos construídos ao longo do tempo: “aprender a ensinar e a se tornar professor são processos e não eventos, processos estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada” (MIZUKAMI, et al. 2006, p.47).

O desenvolvimento de formação ao longo da vida é, também, de responsabilidade do profissional, num processo permanente e contínuo, sendo relevante a teoria e prática aliadas ao fazer cotidiano. “Nesse sentido, a personalidade do professor é um componente essencial de seu trabalho” (TARDIF, 2006, p.141).

O projeto de formação contínua baseia-se em linhas teóricas de formação compreendida no contexto de desenvolvimento profissional. Tal compreensão conceitual alicerça-se na ideia de que a formação dos professores organiza-se a partir de um *processo contínuo*, que se inicia nos primeiros anos da escolarização, ganha organização e aprofundamento na etapa da graduação e que se estende ao longo de todo o período de atuação profissional, ou seja, os processos formativos não podem ser enquadrados em determinados períodos, eles vão se construindo processualmente e levam em conta os

percursos e trajetórias pessoais e de formação dos sujeitos. Esse processo formativo é constituído a partir de uma dimensão pessoal, do sujeito professor que subjetivamente vai compondo significados a partir das experiências que vivencia ao longo de sua vida, mas também se potencializa socialmente, na interação com os pares, com os contextos da escola, da comunidade escolar e da sociedade como um todo, das práticas nas quais se encontra envolvido e das quais é agente idealizador e executor, das políticas que balizam a educação, do currículo que sustenta a ação. Nesse processo, o protagonismo do professor, a sua voz construída a partir da sua experiência, tomam espaço privilegiado para se pensar a formação, que só se torna efetiva, no sentido de potencializar as transformações na educação, se ela for pensada no, e a partir do contexto da própria escola em que o professor se encontra e é sujeito ativo (MARCELO GARCIA, 1999, 2009; NÓVOA, 1992; MIZUKAMI *et al.*, 2002; MOITA, 2007; DAY, 2005).

O diálogo entre os educadores, a troca de experiências e a produção de saberes reflexivos podem favorecer um espaço de crescimento formativo, produzindo novos sentidos sobre a prática pedagógica. “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. (NÓVOA 1995 p.24).

Em síntese, as propostas formativas que tenha como lócus a própria escola, pode oportunizar o protagonismo do professor que passa a ser sujeito de sua própria formação e assim possa se voltar reflexivamente sobre suas práticas com a intencionalidade de buscar compreendê-las para então transformá-las.

Diante dessas breves reflexões teóricas que tomamos como ponto de partida, a nossa proposta é fomentar grupos de estudos específicos para dialogar com os teóricos da pedagogia que permitam compreender os pressupostos de uma prática emancipatória, voltada para formação integral do ser humano. Dentre os quais se destacam os seguintes grupos de estudos: 1) Formação continuada para gestão escolar – Gestão democrática, formação na perspectiva coletiva e colaborativa; 2) Aprofundamento teórico do grupo de formadores que acompanham as escolas; 3) Aprofundamento teórico do grupo de professores Orientadores que acompanham as escolas da Educação Infantil; 4) Aprofundamento teórico do grupo de professores Orientadores que acompanham as escolas do Ensino Fundamental; 5) Aprofundamento teórico da equipe de coordenação Secretaria Municipal de Educação e Esportes - SMEE.

O objetivo do fomento a esses grupos se justifica no fato de que eles desempenharão papel importante no desencadeamento dos processos formativos dos professores nas escolas. Em outras palavras, a grande meta desse projeto que se justifica no aprofundamento dos estudos dos grupos acima mencionados está em potencializar a formação dos professores no contexto das escolas. Com o pressuposto que a formação acontece tanto na esfera individual, subjetiva quanto na intersubjetividade que se constrói na coletividade de forma colaborativa, os grupos de estudo assumirão o desafio de tornarem-se interlocutores na formação dos professores que se desenvolvem em cada escola, refletindo seus contextos, suas necessidades e prioridades, e principalmente suas práticas pedagógicas com os alunos.

1) FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTÃO ESCOLAR – GESTÃO DEMOCRÁTICA, FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA COLETIVA E COLABORATIVA.

Para se caminhar numa formação na perspectiva coletiva e colaborativa é preciso que os “gestores contribuam para a consolidação de práticas humanitárias e democráticas, no sentido de favorecer aos diversos atores um espaço privilegiado para sua formação enquanto profissionais reflexivos, críticos, pesquisadores e felizes” (FIGUEIREDO, 2012).

Nesta direção, é importante salientar que a equipe gestora da unidade escolar participe ativamente da construção do processo de formação do professor e tenha disposição para ouvir as opiniões dos docentes e aprender com os mesmos, já que são eles os atores principais desse processo, pois tem a experiência do trabalho pedagógico e estão mais próximos dos alunos, podendo estes, identificar as necessidades de cada aluno e propor mudanças na prática pedagógica para saná-las. Como afirma Imbernón (2009, p.48), a formação permanente “deverá gerar modalidades que ajudem o professorado a descobrir sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revê-la e destruí-la ou construí-la de novo”. Desta forma, pode-se considerar que a formação dos professores na escola desempenha um papel fundamental no processo da melhoria da qualidade educacional, contribuindo para mudanças de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar, visando à aprendizagem significativa do aluno.

Nesse sentido que o grupo de estudos para os gestores denominado “Formação continuada para gestão escolar – gestão democrática, formação na perspectiva coletiva e colaborativa” contribui para ampliação dos saberes pedagógicos para enfrentar os desafios encontrados na escola e para o reconhecimento do papel de gestores como coordenadores deste processo de formação.

Partindo desta lógica, compreende-se a importância da Equipe de Formação da SMEE promover encontros quinzenais com a equipe gestora de cada unidade escolar, coordenados por um professor formador, para discutir referenciais teóricos sobre gestão democrática e planejamento colaborativo, com o objetivo que os gestores assumam posturas mais autônomas, desenvolvam habilidades de relacionamentos e uma prática gestora reflexiva.

2) APROFUNDAMENTO TEÓRICO DO GRUPO DE FORMADORES QUE ACOMPANHAM AS ESCOLAS

O professor formador assume um papel fundamental para a formação de uma cultura de formação de professores coletiva, já que atua juntamente com os professores e equipe gestora. Sua principal tarefa é observar e contribuir com a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes. Desta forma, o professor formador precisa criar espaços para gerar conhecimentos e reflexão sobre a prática pedagógica, a fim de favorecer a aprendizagem do aluno.

Neste caso, cabe ao professor formador, compreender quais os saberes orientam o trabalho pedagógico destes profissionais nas escolas, aprofundar e debater temas relativos à prática pedagógica, discutir os problemas levantados pelos mesmos e as possíveis soluções para a melhoria do ensino e aprendizagem.

É exigido do professor formador da formação continuada um estudo sistemático, no lócus que atua “SMEE” dos temas levantados pela escola e das concepções de ensino. É fundamental que o professor formador compreenda como os professores aprendem e ajudá-los a identificar as concepções que determinam sua prática e as suas necessidades de formação.

Portanto, para exercer o papel de professor formador é necessário desenvolver uma cultura profissional de formador e assegurar o direito a uma formação de qualidade adequada as novas funções que estão assumindo, possibilitando a reflexão sobre sua prática e ampliando seus conhecimentos considerando que estes profissionais assumiram a função de formadores de professores.

Nesse sentido, é importante intensificar os estudos dos professores formadores, ou seja, estabelecer o compromisso em estudar continuamente, não somente as temáticas levantadas pela escola, mas também, ampliar o universo teórico de sua área de conhecimento. É importante salientar que a competência de professor formador desenvolve no decorrer do

processo de formação para professores, ou seja, na condição de professor formador que se aprende a fazer formação de professores.

Um bom professor formador tem como características marcantes saber ouvir os professores, identificar os conhecimentos do grupo, e contribuir com situações problemas que levem esses profissionais refletirem possíveis soluções e expressarem suas opiniões.

Como foi dito anteriormente, é necessário desenvolver uma cultura profissional de formador e assegurar o direito a uma formação de qualidade para esses profissionais. Sendo assim, a Equipe de Formação SMEE propõe organizar **semanalmente** encontros com os professores formadores para discutir as demandas e intervenções escolares e estudos específicos para discutir a “Sala de formação”. A reflexão compartilhada sobre as necessidades da escola favorece a análise das ações desenvolvidas a partir do ponto de vista de outro formador, oportunizando a ampliação dos saberes.

3) APROFUNDAMENTO TEÓRICO DO GRUPO DE PROFESSORES ORIENTADORES QUE ACOMPANHAM AS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Cabe ao professor orientador, compreender quais os saberes que orientam o trabalho pedagógico destes profissionais nas escolas, aprofundar e debater temas relativos à prática pedagógica, discutir os problemas levantados pelos mesmos e as possíveis soluções para a melhoria do ensino e aprendizagem.

É exigido do professor orientador da formação continuada um estudo sistemático dos temas levantados pela escola e das concepções de ensino. É fundamental que o professor orientador compreenda como os professores aprendem e ajudá-los a identificar as concepções que determinam sua prática e as suas necessidades de formação.

Sendo assim, a Equipe de Formação da SMEE, propõe organizar quinzenalmente encontros presenciais com os professores orientadores para discutir as demandas e intervenções escolares e estudos específicos para discutir a “Sala de formação”. A reflexão compartilhada sobre as necessidades da escola favorece a análise das ações desenvolvidas, oportunizando a ampliação dos saberes.

4) APROFUNDAMENTO TEÓRICO DO GRUPO DE PROFESSORES ORIENTADORES QUE ACOMPANHAM AS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Cabe ao professor orientador, compreender quais os saberes que orientam o trabalho pedagógico destes profissionais nas escolas, aprofundar e debater temas relativos à prática pedagógica, discutir os problemas levantados pelos mesmos e as possíveis soluções para a melhoria do ensino e aprendizagem.

É exigido do professor orientador da formação continuada um estudo sistemático dos temas levantados pela escola e das concepções de ensino. É fundamental que o professor orientador compreenda como os professores aprendem e ajudá-los a identificar as concepções que determinam sua prática e as suas necessidades de formação.

Sendo assim, a Equipe de Formação da SMEE, propõe organizar quinzenalmente encontros presenciais com os professores orientadores para discutir as demandas e intervenções escolares e estudos específicos para discutir a “Sala de formação”. A reflexão compartilhada sobre as necessidades da escola favorece a análise das ações desenvolvidas, oportunizando a ampliação dos saberes.

5) APROFUNDAMENTO TEÓRICO DA EQUIPE DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTES (SMEE)

De acordo com o entendimento desta proposta de formação, é necessário que a equipe de coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esportes atue junto aos professores da rede municipal de ensino para cumprimento das ações construídas pelos professores para a melhoria de ensino. Essa é uma ação que possibilita a equipe de coordenadores aproximar-se da escola, compreender seus avanços e dificuldades e apoiar os esforços dos docentes em mudar sua prática.

Centra-se na compreensão que para realizar o acompanhamento do trabalho dos professores, e conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos, a equipe de coordenadores faça parte de um processo formativo e não de uma prática fiscalizadora. Portanto, é preciso que esta equipe compreenda os pressupostos de uma prática emancipatória voltada para formação integral do ser humano.

Desta forma, é importante que a equipe de coordenadores aperfeiçoe seus conhecimentos em sua prática viabilizando novas leituras de mundo. Para isso, é fundamental que a equipe participe ativamente de uma rotina semanal de estudos, juntamente com os professores formadores, com a finalidade de ampliar seus laços com as escolas.

Da elaboração do Projeto

Da escola:

- A escola construirá coletivamente o seu Projeto de **Formação após a realização do diagnóstico**, indicando as necessidades formativas. As estratégias de desenvolvimento dos estudos serão definidas com os profissionais da unidade escolar (professores, funcionários), com ações de intervenção pedagógica dos próprios profissionais atuantes na unidade escolar, que devem ser reorganizadas no decorrer do processo, de acordo com os novos desafios que se apresentarem;
- A elaboração precisa ser articulada ao Projeto Político Pedagógico da Escola e ao PDE, evidenciando a concepção pedagógica assumida pela unidade escolar;
- A **Coordenação do Projeto Sala de Formação** é de responsabilidade do (a) **coordenador (a) pedagógico (a) da unidade escolar**, sob acompanhamento, orientação e avaliação da equipe de formação da SMEE;
- Ao diretor da unidade escolar, corresponsável, cabe viabilizar as condições necessárias para o desenvolvimento do projeto, participando e incentivando os processos formativos;
- O Projeto deve indicar as temáticas que serão desenvolvidas pelo próprio grupo de **professores, coordenadores pedagógicos e funcionários**, a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados;
- As escolas são orientadas para organizarem grupo(s) de estudo(s), com momentos comuns, envolvendo todos os profissionais e momentos específicos, com docentes e não docentes, totalizando 60 horas, e uma hora a mais para cada mediador na preparação dos momentos de formação na contagem final para a certificação;
- A carga horária da participação na Sala de Formação será no momento da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), equivalente a duas horas semanais, conforme descrito no Art. 10 – A da Instrução Normativa SEC nº 001, Decreto 1533/2015.
- Os grupos de estudos serão constituídos a partir das necessidades observadas no decorrer do diagnóstico da realidade, que poderão ser organizados por ciclo, etapa, área de conhecimento, área de atuação, por disciplina, em seguida realizar a culminância entre o grande grupo;
- Cada encontro deverá ser registrado em livro Ata no momento do estudo e deverá ser **assinada por extenso por todos e encerrada a cada encontro**, sendo barrada, carimbada e assinada pelo professor formador e/ou professor orientador, coordenador pedagógico;
- **Não será considerada lista de presença**, somente os registros do livro Ata, para certificação, conforme normas específicas de Redação Oficial;

- A cada encontro especificar no livro Ata de Registro da Sala Formação o nome do mediador, visto que serão considerados **até 2(dois) mediadores por encontro**;
- Na Ata de Registro da Sala de Formação deve conter: número da Ata e Ano; data; horário de início; local; temáticas discutidas; narração sucinta e clara da temática tratada; horário de atrasos dos participantes e daqueles que necessitam ausentar-se antes do término da formação; horário de encerramento e assinaturas por extenso.
- **Todas as mudanças que ocorrerem no cronograma (datas e temáticas) previsto no projeto, deverão ser comunicadas ao formador responsável, com antecedência de 2 dias, podendo não ser computada para certificação.**

Da Equipe de Formação da SMEE:

- Orientar a elaboração do Projeto Sala de Formação considerando o diagnóstico das necessidades formativas levantadas;
- Acompanhar, orientar e avaliar periodicamente o desenvolvimento do Projeto Sala de Formação em cada unidade escolar;
- Realizar a formação de diretores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares em grupos de estudos;
- Realizar grupos de estudos com professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental que serão responsáveis pela orientação e acompanhamento da Sala de Formação na escola em que atua;
- Fazer o acompanhamento e orientação das escolas no desenvolvimento do Projeto “Sala de Formação”;
- Registrar o acompanhamento e intervenções realizadas nas escolas.

Dos Grupos de estudos:

Os grupos de estudos tem objetivo de fomentar a construção de uma cultura de formação coletiva e colaborativa e será dividido em cinco grupos: Grupo de Estudos de Gestores; Grupo de Estudos de Professor Orientador da Educação Infantil; Grupo de Estudos de Professor Orientador do Ensino Fundamental; Aprofundamento Teórico do Grupo de Formadores que acompanham as escolas e Grupo de Estudos da Equipe de coordenadores pedagógicos da SMEE.

- 1) **O Grupo de Estudos de Gestores** “Formação Continuada para Gestão Escolar – Gestão Democrática, Formação na Perspectiva Coletiva e Colaborativa”, funcionará quinzenalmente com a participação de diretor e no mínimo um coordenador pedagógico responsável pela Sala de Formação centrada na escola, que participará continuamente no grupo de estudos, com objetivo de dialogar com teóricos da pedagogia para compreender as concepções e práticas educativas que regem o fazer pedagógico numa proposta emancipadora, priorizando a formação integral do ser humano;

- 2) **O Grupo de Estudos de Professor Orientador da Educação Infantil:** Cada unidade escolar deverá indicar dois profissionais para participarem do Grupo de Estudos de Professor Orientador da Educação Infantil e atuarem como professor Orientador na unidade escolar. O grupo se reunirá quinzenalmente, com objetivo de compreender quais os saberes que orientam o trabalho pedagógico dos profissionais nas escolas e contribuir com a reflexão sobre a prática pedagógica a fim de favorecer a aprendizagem do aluno. Os Professores Orientadores serão certificados com a carga horária determinada pela participação no Grupo de Estudos, tendo direito à pontuação específica por esta atuação.

- 3) **O Grupo de Estudos de Professor Orientador do Ensino Fundamental:**

Cada unidade escolar deverá indicar dois profissionais para participarem do Grupo de Estudos de Professor Orientador do Ensino Fundamental e atuarem como professor Orientador na unidade escolar. O grupo se reunirá quinzenalmente, com objetivo de compreender quais os saberes que orientam o trabalho pedagógico dos profissionais nas escolas e contribuir com a reflexão sobre a prática pedagógica a fim de favorecer a aprendizagem do aluno. Os Professores Orientadores serão certificados com a carga horária determinada pela participação no Grupo de Estudos, tendo direito à pontuação específica por esta atuação.

- 4) **O Grupo de Estudos da Equipe de coordenadores pedagógicos da SMEE** se reunirá semanalmente com o grupo de professores formadores que acompanham as escolas com o objetivo aproximar-se da escola, compreender os avanços e as dificuldades encontradas na escola e apoiar os esforços dos docentes em mudar sua prática.

Período de implementação do Projeto “Sala de Formação”:

- A Secretaria Municipal de Educação e Esportes, enviará o referido documento para as unidades escolares com o objetivo de apreciação e discussão entre os pares;
- Os encontros destinados ao desenvolvimento do diagnóstico das necessidades formativas da escola e a construção coletiva do projeto Sala de Formação, serão somados a carga horária presencial prevista; sendo destinadas quatro horas para o diagnóstico, levantamento das temáticas e construção do projeto “Sala de Formação”.
- As escolas deverão encaminhar o Projeto “Sala de Formação” à Equipe de Formação da SMEE **até o dia 15 de março**;
- A Equipe de Formação da SMEE terá 15 dias úteis após o recebimento dos projetos para procederem às devolutivas para as escolas orientando a continuidade do projeto “Sala de Formação”;
- Ao receberem as devolutivas da Equipe de Formação da SMEE, as escolas devem dar continuidade na execução do projeto “Sala de Formação”, dando sequência às 60 horas (presenciais) previstas.
- Os encontros formativos deverão, se possível, ser realizados após as 17h00min, considerando o espaço formativo com duração de no máximo três horas cada encontro semanalmente. As escolas que optarem por realizar a Sala de Formação aos sábados poderão ampliar a carga horária de cada encontro para quatro horas.

Da certificação:

- Os certificados da Sala de Formação e dos grupos de estudo serão emitidos e chancelados pela SMEE que certificará a partir de 75% de frequência;
- As escolas deverão enviar a Equipe de Formação da SMEE, na primeira quinzena de novembro o livro Ata original e cópia, cópia do projeto final, juntamente com a lista de profissionais participantes com os nomes em extenso e com a respectiva carga horária para conferência;
- Será considerada a carga horária do profissional que deseja participar da formação mesmo estando em atestados médicos ou licenças legais;
- Aos participantes com frequência menor que o mínimo estabelecido, serão emitidas pela SMEE, a certificação de participação de acordo com a frequência efetivamente cumprida, que poderá ser considerada como curso de capacitação.

- Aos participantes que atuam em duas ou mais escolas da rede municipal, poderá participar da Sala de Formação em uma unidade escolar. No entanto, a certificação da Sala de Formação será considerada nas demais unidades escolares em que atua.
- Aos participantes que atuam na rede municipal, e que durante o ano letivo ocorrer a migração /remoção de unidades escolares, para a certificação da Sala de Formação será somada a carga horária de ambas as escolas.
- Aos participantes que atuam na rede municipal e estadual, **SOMENTE** será considerada para contagem de pontos como Formação Continuada na escola, a certificação da Sala de Formação realizada na rede municipal.
- Aos participantes que atuam como professores formadores e equipe de coordenação da SMEE, para a certificação da Formação Continuada - Projeto Sala de Formação, será considerada a participação com carga horária de no mínimo 75% no grupo de estudos: “Aprofundamento Teórico do Grupo de Formadores” e “Grupo de Estudos da Equipe de coordenadores pedagógicos da SMEE”, devendo ser considerados na contagem de pontos nas unidades escolares em que os profissionais estão lotados.
- Aos profissionais que atuam na SMEE e demais órgãos da Secretaria Municipal de Educação e Esportes, poderão optar por participar no Projeto Sala de Formação na unidade de lotação ou no órgão em que atua. Para a certificação da Formação Continuada será considerada a participação com a carga horária de no mínimo 75% da Sala de Formação na contagem de pontos nas unidades escolares em que os profissionais estão lotados.

Orientações Finais:

- Os professores participantes do PNAIC (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa) poderão formar grupos de estudo específicos para leitura e discussão dos materiais oferecidos pelo curso, onde deverá constar no cronograma momentos de socialização a cada três ou quatro encontros, com o grupo maior. **Não será considerado como formação a realização das tarefas propostas pelo PNAIC;**
- Os profissionais de disciplinas específicas e os profissionais não docentes poderão organizar seu grupo de estudo específico, tendo momentos de socialização com o grupo maior, a cada três ou quatro encontros;
- Será considerado no máximo 3 (três) palestras de profissionais fora da instituição nos encontros de formação;

- Uma mesma temática poderá ser estudada em mais de um encontro, sistematizando e tendo momentos de debate e reflexão entre o grupo, até que o assunto esteja esgotado e consolidado por todos;
- O(A) diretor(a) da unidade escolar deverá se engajar nos encontros, participando e incentivando a todos e se submeter aos mesmos critérios que os demais participantes para igualmente fazer jus à certificação.

Da avaliação:

- Os Professores Formadores da Equipe de Formação da SMEE e o coletivo da escola realizarão a avaliação da formação continuada do **Projeto “Sala de Formação”**, até a segunda quinzena do mês de novembro;
- A Escola deverá utilizar os dados do processo avaliativo, do desempenho dos professores e alunos como diagnóstico para planejamento do Projeto “Sala de Formação” para o próximo ano;
- Após a tabulação e análise dos dados, o resultado da avaliação do **Projeto “Sala de Formação”** deverá ser apresentado em reunião de avaliação das ações de 2015 e planejamento das ações de formação para 2016, registrado em livro Ata e enviado à SMEE.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, Aurenny Gomes Coelho. **A escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor**. 2012.(Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso UFMT, Rondonópolis, MT. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MIZUKAMI, M da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2006

NÓVOA, António (coord.). Formação de Professores e Profissão Docente. In: **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.